



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Linha de Pesquisa: Currículo e Linguagem

Márcia Cristina de Souza Pugas

Conhecimento e docência no currículo de pedagogia: entre o pedagógico e o disciplinar

Rio de Janeiro

Julho de 2013

Márcia Cristina de Souza Pugas

Conhecimento e docência no currículo de pedagogia: entre o pedagógico e o disciplinar

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Currículo e Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel

UFRJ – Faculdade de Educação

Rio de Janeiro

Julho de 2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Linha de Pesquisa: Currículo e Linguagem

Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

P978 Pugas, Márcia Cristina de Souza.

Conhecimento e docência no currículo de pedagogia: entre o pedagógico e o disciplinar / Márcia Cristina de Souza Pugas. Rio de Janeiro: 2013.

402f.

Orientadora: Carmen Teresa Gabriel.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2013.

1. Currículos. 2. Ensino fundamental - Currículos. 3. Professores - Formação. 4. Didática. I. Gabriel, Carmen Teresa. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 372.21



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese: **“Conhecimento e docência no currículo de pedagogia: entre o pedagógico e o disciplinar”**

Doutorando: **Márcia Cristina de Souza Pugas**

Orientada pelo (a): **Prof.^a Dra. Carmen Teresa Gabriel Anhorn**

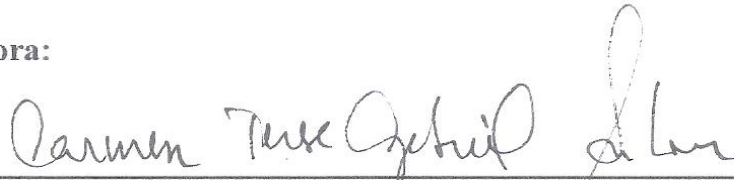
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

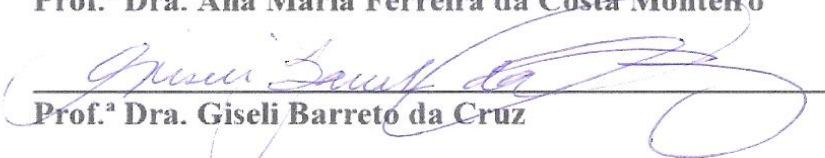
Rio de Janeiro, 02 de julho de 2013

Banca Examinadora:

Presidente:


Prof.^a Dra. Carmen Teresa Gabriel Anhorn


Prof.^a Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro


Prof.^a Dra. Giseli Barreto da Cruz


Prof.^a Dra. Miriam Soares Leite


Prof.^a Dra. Isabel Alice Oswaldo Monteiro Lelis

Para Constância Maria, mãe amada. Teu nome adjectiva tua presença em minha vida.

Para o Riva, melhor presente. Amor, cumplicidade, paciência, abraço, brilho nos olhos...

Para a família: quem chegou, quem não veio durante este percurso e quem virá.

Agradecimentos...

... Àqueles(as) que me compõem nesta vida fugaz.

A Deus: força, paternidade e providência perenais.

A toda a família, próxima e distante: pais por natureza ou adoção, irmãos de sangue e de coração, sobrinhos, tios e afilhados; aos primos... Por manterem o carinho e o respeito às escolhas feitas. Por me presentear com as imprescindíveis chamadas com vídeo e os telefonemas que diminuíram um pouco a distância das crianças que não vi crescer, dos cabelos brancos que não vi nascer, da cantoria por horas a fio, dos longos causos à mesa que me fazem tanta falta. Amo todos vocês.

À Theresa. "Jóia rara"... Que existe! Obrigada especialmente por toda a assessoria mais do que necessária, pelo cuidado, pelas transcrições, pela companhia nas tapiocas em manhãs ocupadas e chás em tardes voadoras!

Às pessoas que me honram com sua amizade, que torcem e torceram por mim, acreditando que um dia eu terminaria a tese... Julia, Miriam, Gilda, Luciana, Josilene, Ana Cris, Marisa, Henrique e Patrícia... Acabou, gente! Obrigada por não perguntarem "como estava a minha escrita"!

Aos queridos Carlos, Renata, Vanessa, Wagner e Michele que foram fundamentais para ajudar a manter a saúde do corpo, mantendo a coluna "no lugar" apesar das horas sobre a cadeira. Vocês são muito importantes!

Às pessoas especiais que me ajudaram com tarefas que eu não pude assumir, especialmente à Zulmira, que nos últimos meses tomou "o controle" da casa, da alimentação e do bem estar no nosso "home, sweet home".

Aos membros do GECCEH: queridas Ana Angelita, Luciene, Warley, Érika, Marcela, Cínthia... Aos "meninos" Vitor, Diego e Fábio, companheiros(as) de caminhada. É sempre muito bom aprender com vocês. Nesse grupo, encontrei duas irmãs: Ana Paula e Patrícia. Que bom que nos encontramos. "Na alegria e na tristeza"!

Às amigas-professoras (minhas e das crianças), companheiras admiradas e admiráveis. Ana Paula Marinho, Marilza Maia, Cristina Freund, Ana Fonseca, Priscila, Teresa, Cleonice, Marta, Adriane, Ângela, Lourdes, Patrícia, Viviane... Nomeá-las é tarefa arriscada...

Certamente faltarão muitos nomes. Mas não faltam respeito, carinho, gratidão e tantas vezes, saudades!

À Libny Freire e Marta Debouche, pelas transcrições realizadas e ao Alain pelo resume.

Agradeço à coordenação do curso de Pedagogia e às chefias dos departamentos da Faculdade de Educação.

Às professoras que me acolheram prontamente em suas salas de aula na licenciatura em Pedagogia: Giseli Cruz, Regina Cunha, Irene Giambiagi, Giovana e Sílvia; também à gentileza de Irene e Libânia Xavier, que proporcionaram condições para a realização dos grupos focais.

Aos professores e professoras da FE que disponibilizaram os programas das disciplinas sob sua responsabilidade e se colocaram à disposição da pesquisa.

Aos alunos que, com todo o entusiasmo se dispuseram a debater sobre o tema da pesquisa e enriqueceram incomensuravelmente este trabalho. Foi um prazer conhecê-los!

Aos servidores do PPGE: Sol, Aline, Laís e Ricardo. Pela disponibilidade, o sorriso e a competência.

Aos professores do PPGE dos quais tive o prazer e o privilégio de ser aluna ao longo do mestrado e do doutorado.

Ao Colégio Pedro II pela concessão do afastamento para estudos nos meses finais do curso. Sem essa possibilidade estou certa de que esta etapa da pesquisa não se faria possível.

Às parceiras que comigo produziram e apresentaram artigos sobre aspectos desta tese durante sua elaboração. Por instigarem reflexões e enriquecerem o trabalho com seus pontos de vista.

Às Profas. Dras. que se dispuseram a participar do exame de projeto, bem como das bancas de qualificação e defesa final da tese, estimadas Marcia Serra, Ana Monteiro, Miriam Leite, Giseli Cruz e Isabel Lelis. Sua leitura deste trabalho e a possibilidade do debate com vocês são uma honra inestimável para mim.

À Profa. Dra. Carmen Gabriel, meu profundo respeito, admiração e carinho pelo que você é e pelo que vivemos juntas nesses últimos sete anos. Obrigada por tudo, querida. Sempre!

Resumo

PUGAS, Márcia Cristina de Souza. **Conhecimento e docência no currículo de Pedagogia: entre o pedagógico e o disciplinar**. Rio de Janeiro, 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2013.

A tese "Conhecimento e docência no currículo de Pedagogia: entre o pedagógico e o disciplinar" é uma pesquisa sobre a relação com o conhecimento no contexto discursivo do currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ. Privilegiou-se no trabalho a classificação "pedagógico" e "disciplinar" para nomear os saberes mobilizados na formação inicial de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. Argumenta-se que nos currículos acadêmicos que têm por intencionalidade formar professores para esse e outros níveis de ensino, os sentidos de docência produzidos são disputados também em torno das articulações estabelecidas entre os diferentes sentidos de conhecimento, legitimados nesse contexto discursivo específico. A investigação pautou-se nas proposições da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e, não obstante a distinção paradigmática, estabeleceu também uma interlocução teórico-metodológica com a Teoria da Transposição Didática de Yves Chevallard. Constatou-se, entre outros, que no curso de Pedagogia estudado, aquilo que se considera *saber do professor das séries iniciais*, é um significante flutuante tendo em vista ser cingido de diferentes maneiras, por variados significados, conforme a cadeia de equivalência que se produz em momentos específicos.

Palavras-chave: Currículo. Conhecimento. Curso de Pedagogia. Docência. Séries iniciais do Ensino Fundamental. Teoria do discurso. Teoria da transposição didática. Pós-fundacionalismo.

Abstract

PUGAS, Márcia Cristina de Souza. **Knowledge and teaching in the curriculum of pedagogy: between pedagogical and disciplinary.** Rio de Janeiro, 2013. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2013.

The thesis “Knowledge and teaching in the curriculum of pedagogy: between pedagogical and disciplinary” is an investigation of the relationship to knowledge in the discursive context of the curriculum of the pedagogy course of the Faculty of Education of UFRJ. In this work we focused on the classification “pedagogical” and “disciplinary” to name the knowledges legitimized and mobilized in initial teacher training for initial grades of elementary school. It is argued that in academic curricula whose intentionality is training teachers for this and other levels of education, the produced senses of teaching are disputed also around the established articulations between the different senses of knowledge, legitimized in this specific discursive context. The investigation was based on the propositions of Discourse Theory of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe and, despite the paradigmatic distinction, also established a theoretical-methodological interlocution with the Theory of Didactic Transposition of Yves Chevallard. It was found that in the course of pedagogy studied, what is considered knowledge of teachers of initial grades of elementary school is a floating significant since it is girded in different ways, by varied meanings, according to the chain of equivalence that is produced in specific moments.

Palavras-chave: Curriculum. Knowledge. Course of pedagogy. Teaching. Initial Grades of Elementary School. Theory of discourse. Theory of didactic transposition. Post-foundationalism.

Résumé

PUGAS, Márcia Cristina de Souza. **Connaissance et enseignement dans le curriculum de pédagogie: entre « le pédagogique » et le « disciplinaire »**. Rio de Janeiro, 2013. Thèse (doctorat en éducation) – Faculté d'Education de l'Université Fédérale de Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2013.

La thèse *Connaissance et Enseignement dans le curriculum de pédagogie: entre le « pédagogique » et le « disciplinaire »* est une recherche sur la relation avec la connaissance dans le contexte discursif du cours de Pédagogie de la Faculté d'Education de l'Université Fédérale de Rio de Janeiro. On a privilégié dans ce travail la classification « pédagogique » ou « disciplinaire » pour nommer les savoirs mobilisés dans la formation initiale des professeurs des séries initiales de l'enseignement fondamental. On veut argumenter que dans les curriculums académiques qui ont pour but de former des professeurs pour ce niveau d'enseignement, mais aussi pour tous les autres, les sens produits à travers l'acte d'enseigner font également l'objet de disputes autour des articulations établies entre les différents sens du mot « connaissance », légitimés dans ce contexte discursif spécifique. Le travail d'investigation mené dans le cadre des propositions de la « Théorie du Discours » d'Ernesto Laclau et de Chantal Mouffe, établit, nonobstant la distinction paradigmatique, une interlocution théorico-méthodologique avec la théorie de la Transposition Didactique d'Yves Chevallard; On constate, entre autres, que dans le cours de Pédagogie étudié, ce qui est considéré comme le *savoir du professeur dans les séries initiales* est un signifiant fluctuant qui peut être cerné de différentes manières, par des significats variés conformes à la chaîne d'équivalence qui se produit dans des moments spécifiques.

Mots-clé : Curriculum, Connaissance, Cours de Pédagogie, Enseignement, Séries initiales de l'Enseignement Fondamental, Théorie du Discours, Théorie de la Transposition Didactique, Post-fondationalisme.

Note du traducteur: Le mot « disciplinaire » doit être pris ici dans le sens de « ce qui relève des différentes disciplines »

Lista de quadros, gráficos e figuras

Quadro 1 - Panorama quantitativo do levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES	71
Quadro 2 - Levantamento realizado Banco de Teses e Dissertações da CAPES	74
Quadro 3 - Legenda para o quadro 4 (4a, 4b e 4c).....	141
Quadro 4- Componentes curriculares obrigatórios do curso de Pedagogia - noturno da UFRJ: vínculo departamental e classificação quanto ao tipo de conhecimento.....	144
Quadro 5 - Carga horária dos componentes curriculares obrigatórios Classificação: creditação e departamento	150
Quadro 6 - Carga horária dos componentes curriculares obrigatórios Classificação: tipo de relação com o conhecimento	150
Quadro 7 - Análise das ementas	155
Quadro 8 - Análise das ementas	157
Quadro 9 - Análise das ementas	159
Quadro 10 - Análise das ementas	161
Gráfico 1 - Levantamento feito no Banco de teses e dissertações da CAPES - 2002 a 2011.....	72
Gráfico 2 - Componentes curriculares obrigatórios e tipo de relação com o conhecimento - Divisão em semestres letivos.....	144
Gráfico 3- Conhecimentos pedagógicos e conhecimentos disciplinares	145
Gráfico 4 - Componentes curriculares obrigatórios	147
Gráfico 5 - Componentes curriculares obrigatórios e tipo de conhecimento	147
Gráfico 6 - Referências bibliográficas utilizadas nos componentes curriculares "pedagógicos"	173
Gráfico 7 - Referências bibliográficas utilizadas nos componentes curriculares "disciplinares"	178
Figura 2 - Sistema didático segundo Chevallard.....	122
Figura 2 - Sistema de ensino segundo Chevallard.....	122
Figura 3 - Reelaboração gráfica do sistema de ensino para pensar o currículo	123

Lista de abreviaturas e siglas

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEG	Conselho de Ensino de Graduação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CP	Conselho Pleno
DCN/EB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCN/FP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
DCN/Ped	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
EB	Educação Básica
EDA	Departamento de Administração Educacional
EDD	Departamento de Didática
EDF	Departamento de Fundamentos da Educação
EF	Ensino Fundamental
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FE	Faculdade de Educação
GECCEH	Grupo de Estudos Currículo Cultura e Ensino de História
GF	Grupo Focal (ou Grupos Focais)
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEDUC	Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação
MEC	Ministério da Educação
NEC	Núcleo de Estudos de Currículo
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SI	Séries Iniciais
SI/EF	Séries Iniciais do Ensino Fundamental
SIGA	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
TAD	Teoria Antropológica do Didático
TD	Teoria do Discurso
TTD	Teoria da Transposição Didática
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

Prefácio

Escrever (e ler) é como submergir num abismo em que acreditamos ter descoberto objetos maravilhosos. Quando voltamos à superfície, só trazemos pedras comuns e pedaços de vidro e algo assim como uma inquietude nova no olhar. O escrito (e o lido) não é senão um traço visível e sempre decepcionante de uma aventura que, enfim, se revelou impossível. E, no entanto, voltamos transformados. Nossos olhos aprenderam uma nova insatisfação e não se acostumam mais à falta de brilho e de mistério daquilo que se nos oferece à luz do dia. E algo em nosso peito nos diz que, na profundidade, ainda resplandece, imutável e desconhecido, o tesouro. (p.156)

Jorge Larossa em entrevista a Veiga-Neto em

"Leitura, experiência e formação"

Pensei neste prefácio como uma daquelas breves conversas de escola, na sala dos professores ou no corredor, antes de começar o dia de trabalho: algumas palavras, umas "novidades", talvez uma indignação compartilhada, uma gargalhada e... Vamos logo, pois as crianças já estão no portão!

Dizer sobre essa minha trajetória acadêmica é falar sobre ensaiar, errar, ler, discutir, não entender, reler, tentar escrever, tentar escrever... Descobrir-me, entre tantas coisas, pesquisadora tem sido um desafio: conciliar exigências, agir e decidir na tensão entre o rigor necessário, o inacabamento inexorável, a contingência...

Com o perdão do lugar-comum, "o caminho se faz a caminhar". Assim, recomponho a trilha, agora imaginária, que percorri nestes anos. Para desbravá-la, algumas armas: livros, canetas, cadeira, computador e conexão de internet - o que seria de nós sem eles?! Dias e noites... Tantas dezenas deles para tentar me descobrir capaz de abrir uma trilha própria. Bisonha, sempre eu... Em meio às lacunas, fragilidades e ignorâncias tantas que quase inumeráveis. As palavras de Larossa, na epígrafe, são tão minhas ao final desta tese (introduções, prefácios e agradecimentos sempre ficam para o "depois", não é?!)... Ponto final que não chega, reticências necessárias para esboços, parênteses, citações, aspas e grifos em profusão. Necessidade de deixar o texto ir, como vai o filho que não está pronto para enfrentar o mundo... Como se algum de nós estivesse alguma vez em "condições absolutas" para isso.

Fazer pesquisa. Aventura que começou há sete anos, aqui mesmo, na Universidade Federal do Rio de Janeiro... O texto "final" é de um pesquisador, mas jamais seria texto e pesquisa (eu-pesquisadora também não haveria) não fossem as teias tramadas em competência profissional, seriedade de trabalho, rigor teórico-metodológico, curiosidade epistemológica, respeito conquistado, afeto necessário, desgaste inevitável e rica convivência que encontrei na orientação de Carmen e na amizade de um grupo de pesquisa que cresce a cada semestre, mas que mantém vivas algumas características que nos fazem... GECCEH!

A matrícula no curso confere a cada um de nós, pós-graduandos - não... Não se trata de uma bolsa de estudos! - uma impiedosa ampolheta, cuja existência ignoramos até quando nos é possível, afinal, são tantas as demandas acadêmicas - para falar só delas! - que nos interpelam em quatro anos. Acho que não faria mal nomear algumas das quais me recordo: uma quase dezena de disciplinas a cumprir a fim de obter os créditos que integralizam o curso; leituras importantíssimas, algumas instigantes, outras soporíferas; uns autores difíceis, outros muito difíceis; artigos para congressos, seminários, encontros, colóquios, periódicos,

trabalhos das disciplinas; exame de projeto de tese; exame de qualificação; investimento empírico no trabalho; levantamento bibliográfico; grupo de pesquisa e, é claro: a tese! Desnecessário dizer que o doutorado é mais do que apenas ela, mas indubitavelmente, este é o exercício intelectual de interlocução, produção e sistematização do conhecimento ao qual livremente nos candidatamos e que nos produz ao ser redigido.

Na empreitada da escrita deste texto percebi que o que se produzia era a tese-metáfora, que amalgamava metonimicamente uma enormidade de sentidos, significantes, posições de sujeito, eventos e processos discursivos relacionados ao doutorado. Tudo isso contém essa senhora: a tese. E se ela está em suas mãos - ou na tela à sua frente - talvez este encontro se prolongue. Então...

É hora estabelecermos um pacto entre leitor(a) e autora e iniciar a jornada. Talvez seja preciso ser paciente e generoso(a). Desejo que a disposição não se perca por entre as páginas que seguem, mesmo reconhecendo as muitas trilhas que se descortinam. O bom é que o encontro produz debates e o percurso da volta certamente não reconhecerá os caminhantes de há pouco, pois o trajeto nos modifica. Resta apenas dizer que "meu caminho de volta", percorrido após esta jornada inicial, possivelmente também teria outro traçado, mas neste instante, fico estanque, na última letra, antes das reticências.

Durante o desenvolvimento da pesquisa e até o momento da defesa, partes deste trabalho, quer em sua produção empírica, quer na discussão teórico-metodológica, foram socializadas em fóruns da área de Educação, especialmente do Currículo. Esse movimento de produção acadêmica é também formativo, pois contribui para a pesquisa na medida em que permite o debate entre pares, situação privilegiada se pensarmos em termos da pluralidade de leitores e debatedores que esses eventos podem proporcionar.

* XVI ENDIPE - "Saberes docentes e escolares nos contornos das políticas educacionais da educação básica" - PUGAS, Márcia C. S. 2012.

* GT Currículo, na 35ª RA da ANPEd - "Articulações discursivas sobre conhecimento no currículo de Pedagogia" - PUGAS, Márcia C. S.; RAMOS, Ana Paula Batalha. 2012.

* GT Currículo, na 34ª RA da ANPEd - "O jogo político nas políticas curriculares: uma análise a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais" - PUGAS, Márcia C. S. ; CRAVEIRO, Clarissa. 2011.

* IV IAACS - "Notas sobre a concepção de texto curricular: uma análise das falas de futuros professores" - PUGAS, Márcia C. S. ; ROCHA, Ana Angelita N. 2012.

* Revista Educação e Cultura Contemporânea - "Políticas curriculares: uma análise a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais" - CRAVEIRO, Clarissa ; PUGAS, Márcia C. S. 2013.

Sumário

Resumo.....	8
Abstract.....	9
Résumé.....	10
Lista de quadros, gráficos e figuras.....	11
Lista de abreviaturas e siglas.....	12
Prefácio	14
Sumário	16
Introdução	19
Antigos caminhos, novas rotas.....	20
Capítulo 1	32
Conhecimento, currículo e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental: posturas epistêmicas na pesquisa.....	33
1.1 Por que estudar conhecimento?.....	36
1.2 Os conhecimentos da docência no contexto discursivo em pauta: entre o pedagógico e o disciplinar	49
1.3 Por que o curso de Pedagogia da UFRJ?	60
1.4 Caminhos investigativos: uma revisão bibliográfica	69
1.4.1 Entre aproximações e distanciamentos.....	72
1.4.2 No ensino de.....	77
1.4.3 Em relação ao saberes, práticas e estágios.....	83
1.4.4 Pensando em políticas públicas, educação e trabalho... ..	86
Capítulo 2	89
Currículo de Pedagogia: articulações teóricas em meio ao jogo político.....	90
2.1 O que ajuda a pensar os desafios deste trabalho?.....	90
2.2 Universal e particular, pedagógico e disciplinar: fluxos e fronteiras.....	98
2.3 Teoria política do discurso: um diálogo que permite avançar	104
2.3.1 Lógicas para pensar e agir: estruturando as relações sociais.....	107

2.4 Teoria da transposição didática: mais elementos para o debate curricular	117
2.4.1 Currículo de Pedagogia: esfera híbrida de problematização do conhecimento	133
Capítulo 3	138
Docência como posição de sujeito estabilizada no currículo de Pedagogia	139
3.1 Delimitações sobre um espaço-tempo de formação: a grade curricular	140
3.2 As ementas: Qual conhecimento no currículo da formação inicial?	153
3.3 Objetos de saber nos programas dos componentes curriculares obrigatórios	164
3.4 Aulas na faculdade: didática, currículo, estágio e prática de ensino	181
3.5 Pedagógico e disciplinar: sobre fronteiras e antagonismos do saber a ensinar	202
Capítulo 4	206
Docência e subjetividades políticas em meio às diferentes demandas de formação	207
4.1 Agência e sujeitos - "epistemologia das demandas"	210
4.2 Grupos focais e produção textos curriculares	217
4.2.1 Primeiras interlocuções	221
4.2.2 Segundo grupo	224
4.2.3 Terceiro encontro	225
4.3 Expectativas, articulações, construções: que subjetividades políticas são mobilizadas?	228
4.3.1 Demandas de formação	230
4.3.2 Demandas da ordem do disciplinar	242
4.3.3 Demandas da ordem do pedagógico	254
4.4 Sobre sujeitos, demandas e fluxos de sentidos sobre conhecimento	263
Alguns apontamentos para prolongar o diálogo	268
Referências bibliográficas	279
ANEXO 1 - Cap. 1	291
ANEXO 2 - Cap. 1	292
ANEXO 3 - Cap. 3	297
ANEXO 4 - Cap. 3	301

ANEXO 5 - Cap. 3	311
ANEXO 6 - Cap. 3	316
ANEXO 7 - Cap. 3	325
ANEXO 8 - Cap. 3	347
ANEXO 9 - Cap. 3	351
ANEXO 10 - Cap. 4.....	358
ANEXO 11 - Cap. 4.....	359
ANEXO12 - Cap. 4.....	360
ANEXO 13 - Cap. 4.....	364
ANEXO 14 - Cap. 4.....	365
ANEXO 15 - Cap. 4.....	374
ANEXO 16 - Cap. 4.....	390

Introdução

Nem todos os caminhos levam a Roma. Mas, ao confessar a natureza tendenciosa de minha intervenção, ofereço ao leitor apenas a liberdade que está em meu poder conceder: a de abandonar meu discurso e rejeitar sua validade em termos essencialmente incomensuráveis com ele. Assim, ao oferecer-lhe algumas superfícies de inscrição para a formulação de questões mais do que de respostas, estou me engajando numa luta de poder para a qual existe um nome: hegemonia. (p.49–50)

Ernesto Laclau em

"Emancipação e Diferença"

Antigos caminhos, novas rotas

As questões desta pesquisa têm sido gestadas explícita ou implicitamente ao longo dos últimos vinte anos, período que compreende a quase totalidade de meu envolvimento profissional com a Educação. A experiência de, ainda adolescente, ter optado por uma área de trabalho que se mostrou, ao longo da vida, acertada e o embate precoce com as implicações políticas das ações e decisões acerca de *quem decide o que deve saber o professor* e *o que faz o professor com o que aprende como sendo importante* foram terreno fértil para a construção de minha trajetória pessoal e profissional, que neste momento, se imiscuem e se apresentam como texto-construção-expressão de inquietações, interlocuções teóricas e construções empíricas que, no âmbito do currículo acadêmico, não perdem de vista os sentidos de escola produzidos nas construções discursivas investigadas.

A docência nas séries iniciais do ensino fundamental (SI/EF) - à qual tenho me dedicado desde 1997 - foi fator determinante na opção pela investigação empreendida, na dissertação de mestrado (PUGAS, 2008), sobre as relações entre ensino de História, conhecimento histórico escolar e a questão das identidades¹, especificamente entre alunos do 5º ano de escolaridade. Ao longo daquele trabalho inúmeros aspectos suscitaram em mim necessidade e desejo de pesquisar sobre os processos de negociação, construção e legitimação do conhecimento dos professores daquele segmento de ensino. A ideia desta pesquisa foi, então, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ).

Este estudo pode ser considerado, de certa forma, um desdobramento do primeiro, mas com foco no currículo acadêmico do curso de Pedagogia desta universidade. Desse modo, esta pesquisa foi um novo investimento a fim de que eu tivesse a oportunidade de aprofundar estudos e realizar análises que viessem ao encontro das discussões curriculares que iniciei no mestrado, contribuindo, com isso,

¹ Neste trabalho, além da abreviação SI/EF, emprego diversos termos para tratar dos cinco primeiros anos de escolaridade do Ensino Fundamental: *séries iniciais*; *primeiro segmento*; *anos iniciais*, *ensino fundamental I*... São expressões indistintas, empregadas de modo variado apenas com o intuito de minorar os efeitos de repetições textuais.

para aproximar o debate sobre currículo, conhecimento e formação de professores para esse segmento de ensino específico².

Pautada pelas discussões do Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH)³ – que em linhas gerais visa investigar aspectos relacionados ao processo de produção do conhecimento em diferentes contextos educacionais⁴, a partir do campo da discursividade e sem perder de vista discussões do campo do currículo orientadas pelo impacto incontornável adquirido pelo conceito de cultura –, tenho podido estabelecer um diálogo com diferentes apropriações sobre currículo e com isso traçar caminhos de pesquisa a partir das inúmeras interlocuções, que proporcionam ora aproximações, ora distanciamentos em relação aos seus teóricos e àqueles com os quais dialogam.

A teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2010) nos tem permitido, no âmbito do GECCEH, afirmar que o movimento de aderir às proposições desses autores configura-se numa mudança paradigmática, uma vez que assumir que nada há fora do discurso requer um reposicionamento de construções teóricas e convicções há muito construídas e reforçadas pelas apropriações, isto é, pelas significações que o termo *discurso* carrega consigo ao longo de décadas, tanto naquilo

² Este trabalho reconhece e opera com pontos de contato entre os campos - no sentido bourdieusiano do termo - da Didática, do Currículo e da Formação docente. Não tratarei aqui das especificidades de cada um, tampouco farei um resgate histórico da construção desses campos ou das disputas políticas que os definem. Antes, interessa-me o atravessamento do significante conhecimento que lhes é comum.

³ Grupo de estudos coordenado pela Prof. Dra. Carmen Teresa Gabriel - Profa. Titular de Currículo da Faculdade de Educação da UFRJ - e vinculado ao Núcleo de Estudos de Currículo (NEC/UFRJ), do qual faço parte desde 2006.

⁴ Não há nessa afirmação qualquer estabelecimento hierárquico no uso dos termos conhecimento/s e saber/es. Assim, ao longo deste trabalho ambos serão apresentados querendo significar as construções intelectuais das sociedades. Considero, como Tardif (2002) que a "*noção de 'saber' [tem] um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser*" (id. - grifo do autor). Sendo ampla a cadeia de equivalências dessa significação, devo dizer que, sem distinção entre os termos, ocupar-me-ei neste trabalho, de um recorte desse conhecimento/saber: aquele mobilizado pelos licenciandos em pedagogia, tendo em vista sua formação para a docência nas SI. Embora não desconsidere contribuições de autores como Yves Chevallard (2009) - sobre o qual discutiremos melhor no capítulo 2 - e Veiga-Neto e Noguera (2010), que se dedicam a pensar algumas distinções entre conhecimento e saber nos terrenos da etimologia, da arqueologia, da experiência e da história da pedagogia, entendo que tal discussão não impacta diretamente no tipo de investigação aqui proposto. Além disso, esta tem sido a opção coletiva, tomada no âmbito do GECCEH.

que se pode reconhecer como *lugar comum* acadêmico, quanto fora dele⁵. Nesse sentido, me aproximo do que Gabriel e Ferreira (2012) apresentam sobre a fertilidade contida na ideia de "rasura" defendida por Hall⁶, para que possamos, por meio dela, pensar e discutir temas controversos e potentes devido à amplitude de apropriações e paixões que despertam. Entendo que seja também esse o caso do termo *discurso*, que, neste trabalho, assume posição de destaque.

Por discurso, não entendemos algo essencialmente restrito às áreas da fala e da escrita, conforme temos declarado várias vezes, mas um complexo de elementos no qual as relações desempenham um papel constitutivo. Isso significa que estes elementos não são pré-existentes ao complexo relacional, mas se constituem por meio dele. Portanto, "relação" e "objetividade" são sinônimos. (LACLAU, 2010, p.92)⁷

Trata-se de ir além da conceituação de discurso como dito ou escrito e assumir outro paradigma: discurso passa a ser tudo o que se produz, pela via política da construção de significados, em constantes disputas, que são hegemonicamente estabelecidas em quaisquer situações que constituem o social. Dizer que nada há fora do discurso não significa ignorar a existência material do que podemos, então, classificar como elementos extralinguísticos (BURITY, 1997), uma vez que "o que se nega não é a existência, externa ao pensamento, de certos objetos, mas a afirmação de que eles podem se constituir como objetos à margem de toda condição de emergência discursiva" (LACLAU e MOUFFE, 2010 p.146-147)^{II}.

David Howarth (2000) afirma que

[...] o conceito de discurso na teoria de Laclau e Mouffe captura a ideia de que todos os objetos e ações são significativos, e que seus significados são conferidos por sistemas particulares de diferenças significativas [...] e que [...] o sentido de 'ser' [das coisas] depende dos

⁵ Refiro-me às ideias de discurso como fala, texto ou difusão ideologizada de determinado posicionamento político.

⁶ HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (org) **Identidade e Diferença. a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, Vozes, 2000.

⁷ As citações das obras em língua estrangeira estão livremente traduzidas por mim e os textos citados podem ser lidos em sua língua de referência nas notas de fim. Há, porém uma exceção entre as traduções: os trechos extraídos dos capítulos 6 e 7 do livro "Discourse" (HOWARTH, 2000) e utilizados neste texto, foram traduzidos no âmbito de estudos internos do GECCEH, por Érika Elizabeth Vieira Frazão e Vitor Andrade Barcellos.

sistemas particulares de diferença ou discursos que constituem sua identidade. [...] (p.101-102)^{III}

Cada uma dessas estruturas discursivas é uma construção social e política, que estabelece um sistema de relações entre diferentes objetos e práticas, ao mesmo tempo fornecendo 'posições de sujeito' com os quais agentes sociais podem se identificar. [...] Em termos sociais e políticos mais amplos, 'projetos hegemônicos' tentarão entrelaçar diferentes fios de discurso num esforço de dominar ou estruturar um campo de significado, assim fixando, de um modo particular, identidades de objetos e práticas. (p.102 - grifos do autor)^{IV}

As disputas em torno do conhecimento são disputas de poder. E, tendo em vista as apropriações teóricas que embasam esta pesquisa, eu as defendo como sendo disputas de poder produzidas - discursivamente -, também no campo educacional curricular, em contextos distintos, por meio de *práticas articulatórias* que compõem, inclusive, o currículo acadêmico da formação de professores.

A expressão "práticas articulatórias" refere-se à teoria política do discurso e é uma das principais noções trabalhadas nessa perspectiva teórica. O conceito de articulação é fulcral para a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, pois é a partir dele que se faz possível pensar sobre os processos hegemônicos, que requerem, por sua vez, uma nova lógica do social, pois ao deixar de essencializá-los, passa-se a levar em conta a “*negociação entre superfícies discursivas mutuamente contraditórias*, supondo um campo teórico-político delimitado pela categoria articulação” (BURITY, 1997 p.56 - grifos do autor), superfícies essas constituídas pelas lógicas de equivalência e diferença. Em outras palavras, o conceito de articulação é indissociável do conceito de discurso para aqueles autores, pois “a totalidade resultante das práticas articulatórias é o discurso” (idem p.13).

Ao propor esta discussão delineada nos espaços em que futuros pedagogos são habilitados (também) para o trabalho docente, apresento como objeto de pesquisa a *relação com o conhecimento* considerado válido para sua formação. Embora não seja o conhecimento um *objeto novo* nos estudos sobre relações didáticas, sobre aspectos curriculares ou da formação de professores, quer pelo viés da Sociologia, Psicologia, pedagogia ou das Políticas Públicas de educação, aposto em sua atualidade e potencialidade para continuar mobilizando reflexões relevantes para a educação e o

ensino no campo do currículo e discuto esse objeto sob duas perspectivas diferentes e complementares: a pedagógica e a disciplinar. A composição curricular do curso é diversa e poderia haver - e, de fato, há - inúmeras possibilidades de entrar nessa discussão, mas as escolhas aqui apresentadas estão relacionadas à minha trajetória como professora e como pesquisadora.

Os pedagogos egressos do curso de Pedagogia da UFRJ possuem cinco ênfases formativas para a docência em espaços escolares e não escolares: na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental, nas disciplinas pedagógicas da modalidade Normal do ensino médio (formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental em nível médio), na educação de jovens e adultos e na educação profissional. Estarão habilitados, ao final do curso, também para atuar na organização e gestão de processos educativos. Além disso, a formação para a pesquisa em educação é outro aspecto que envolve o curso superior desses profissionais.

Em meio a tantos fluxos de formação e amplitude de possibilidades de atuação profissional, escolhi trabalhar especificamente com as construções curriculares que fazem desse pedagogo um (potencial) professor das séries iniciais do ensino fundamental (SI/EF). Logo, quando me refiro ao longo do texto a *futuros docentes*, *pedagogos-docentes* (às vezes utilizando-me da variação *professor*) ou *licenciandos*, quero dizer sobre essas posições de sujeito - relacionadas à docência nas SI/EF -, que se constituem e que são disponibilizadas nesse contexto discursivo de formação. Não desconsidero todas as outras possibilidades desse percurso formativo, mas é preciso deixar claro que elas não compõem as cadeias de equivalências com as quais estabeleço, para este texto, o fechamento pelo qual delimitei o objeto deste estudo e a problemática que o envolve.

A tese aqui apresentada baseia-se no argumento de que nos currículos acadêmicos que têm por intencionalidade formar professores para as séries iniciais do EF, o(s) sentido(s) de docência produzido(s) é(são) disputado(s) também em torno das articulações estabelecidas entre os diferentes sentidos de conhecimento, legitimados nesse contexto discursivo específico.

Ao longo da pesquisa, em momentos de socialização do trabalho, nos exames de projeto e de qualificação, percebi que uma dúvida/interpretação sobre a classificação

aqui utilizada sobre o conhecimento restava por pairar a certa altura das discussões. Para tratar da relação com o conhecimento/saber nas perspectivas *disciplinar* e *pedagógica*, direciono a discussão e a composição da tese tendo em vista: 1) os *saberes docentes*, uma vez que ambos, pedagógico e disciplinar, são tipos de conhecimento referenciados e mobilizados de modos diferentes na construção dos sentidos de docência produzidos na formação inicial; 2) a *relação metonímica* entre pedagógico e disciplinar, mobilizada na tensão atual que marca a formação de professores na perspectiva das comunidades disciplinares específicas e da pedagogia. Com isso, minha intenção é deslocar essa tensão de outros processos de significação comumente hegemonizados nessa discussão, como a tensão entre teoria e prática; a que se estabelece em relação ao lugar dessa formação ou ainda sobre o perfil do pedagogo e 3) *a complexidade e os desafios epistemológicos* da relação com o conhecimento disciplinar na formação do professor das SI, cuja atuação profissional supõe a multirreferencialidade dos saberes a serem ensinados no exercício profissional.

Tendo, pois, definidos, recorte, tese e objetivos, avancemos nos vieses e fechamentos que compõem esse quadro-tese. Até o momento, explicitarei três recortes: o curso de Pedagogia da UFRJ, a formação para a docência nas SI e a relação com o conhecimento. Os dois primeiros delimitam o contexto discursivo e o terceiro direciona o olhar para as cadeias de equivalência e diferença investigadas. Contudo, dizer apenas isso sobre essa *relação com o conhecimento* não é suficiente do ponto de vista da análise, pois tamanha amplitude pode tanto expandir indefinidamente as cadeias de equivalência (o que torna sua análise se não impraticável, extremamente complexa) quanto apresentá-las superficialmente e de modo reducionista. Meu objetivo é esquivar-me das duas armadilhas teórico-metodológicas. Como, então, investigar a relação com o conhecimento na formação inicial de pedagogos-docentes?

O currículo do curso de Pedagogia da UFRJ (e não apenas ele) é composto de disciplinas acadêmicas⁸ que mobilizam fluxos de conhecimento oriundos de diferentes

⁸ Sempre que haja possibilidade de adequação no texto, usarei a expressão *componente curricular* para designar as *disciplinas acadêmicas* do curso de Pedagogia. O objetivo dessa substituição é facilitar a leitura e a compreensão de minhas proposições, pois não é difícil confundi-las com a classificação *disciplinar* utilizada na tese para designar os conhecimentos presentes na formação docente com origem nas áreas do saber que compõem as disciplinas escolares cujos conteúdos deverão ser ensinados no futuro exercício da docência.

ciências de referência que têm em comum a mobilização de conhecimentos sobre seus objetos de estudo em torno do que se fixa como pedagógico e, portanto, importante a ser ensinado em um curso de Pedagogia. Nesse sentido, é possível afirmar que, de modo geral (e não apenas em relação ao meu recorte na formação inicial para os docentes das SI/EF), todos os saberes que compõem o currículo do curso de Pedagogia são disciplinares.

Da mesma forma, ainda pensando na composição curricular do curso em tela, podemos entender, inicialmente, que todos os saberes são pedagógicos se levarmos em conta tanto das ciências denominadas *da educação* (como Didática, Currículo e História da Educação, por exemplo) quanto as que procedem de ciências outras, mas que, tendo em vista uma disputa pela escolarização travada no âmbito de uma ecologia dos saberes, conforme discute Chevallard (2009), "pedagogizam-se" a fim de compor o currículo acadêmico desse curso, uma vez que isso possibilita, ou antes, legitima seu lugar no âmbito da atuação do pedagogo e, potencialmente, no ensino na educação básica (a matemática, as ciências naturais, por exemplo, que compõem o currículo sob a forma de didáticas especiais).

É nesse ponto que apresento o quarto recorte necessário ao entendimento do percurso de pesquisa construído neste trabalho: embora todos os conhecimentos mobilizados no curso de Pedagogia possam, em princípio, ser chamados de pedagógicos e disciplinares, estabeleci uma classificação bastante específica, também pautada nesses dois termos e que precisa ser explicitada para facilitar a compreensão da tese aqui defendida. Retomando o recorte da formação para a docência nas SI, isto é, admitindo como base deste trabalho esse aspecto específico entre as ênfases formativas do curso, passo a chamar de *saberes disciplinares* todos aqueles que, neste currículo acadêmico, estejam associados ao trabalho didatizado com conteúdos de ensino diretamente relacionados àquilo que hegemonicamente se tem determinado como saber a ensinar nas séries iniciais do EF. Assim, trato os demais conhecimentos mobilizados nesse currículo, como *pedagógicos*, isto é, aqueles saberes vinculados às ciências da educação, cuja existência no currículo acadêmico objetiva o ensino de conhecimentos relacionados ao campo da educação, de uma forma geral.

A coleção de superfícies textuais que compõem a empiria desta pesquisa é consideravelmente ampla e será tratada especialmente nos dois últimos capítulos da tese. A fim de percorrer caminhos de análise que passem por diferentes contextos de produção de relação com o conhecimento, utilizo diferentes textos curriculares: grade curricular do curso, ementas das disciplinas obrigatórias, apontamentos feitos por mim durante observação de algumas aulas, programas das disciplinas obrigatórias do curso e discussões realizadas com alunas e alunos do curso de Pedagogia, durante três encontros de grupos focais.

O que procurei fazer neste texto-tese, esteve pautado nas proposições da teoria da transposição didática (TTD) (CHEVALLARD, 2009; GABRIEL, 2003, 2006; LEITE, 2007 e LOPES, 1999) e abrange não apenas o esquema tríptico proposto por Chevallard⁹ para a análise do sistema didático *stricto sensu*, isto é, professores, alunos (licenciandos) e o conhecimento por eles mobilizados (neste caso, na composição do saber acadêmico, a ensinar e ensinado, a aprender e aprendido ao longo da licenciatura), mas também a ideias de noosfera¹⁰ como instância que o precede e constitui.

Penso que assim tenha sido possível construir uma análise epistemológica do processo de mobilização dos saberes, investigando como os sentidos de conhecimento disciplinar e pedagógico são negociados e mobilizados na dinâmica da formação inicial, contribuindo para a produção de sentidos sobre a docência nas SI/EF. Em outras palavras, o que procurei fazer foi pensar nas relações com o conhecimento, entendendo que elas configuram disputas por significações sobre docência estabelecidas no contexto discursivo do currículo acadêmico do curso em tela.

Do ponto de vista teórico-metodológico, procurei produzir um quadro de inteligibilidade capaz de enriquecer as discussões que hoje estão postas sobre o tema. Nesse sentido as proposições políticas da teoria do discurso (TD)¹¹ de Laclau e Mouffe

⁹ Cf. pág. 121 deste texto.

¹⁰ A noção de noosfera é um importante contributo da TTD e será discutida no capítulo 2. Por hora, vale dizer que é ela a instância em que primeiro ocorrem as decisões sobre os repertórios curriculares no que diz respeito aos conteúdos a serem ensinados nas instituições de ensino.

¹¹ A abreviação TD será utilizada ao longo da tese para designar a teoria do discurso. Cabe ressaltar que há no texto referências à teoria da transposição didática, para a qual utilizo a abreviação TTD. Procurei utilizá-las criteriosamente a fim de não confundir o leitor, repetindo as expressões na íntegra e, algumas vezes, indicando novamente suas respectivas abreviações.

(2010) ofereceram elementos que, neste trabalho, se tornaram *pano de fundo* para pensar sobre o(s) movimento(s) do conhecimento que ocorre(m) na produção curricular do curso de Pedagogia, isto é, permitiu entender o movimento de transposição didática como processo de luta de ressignificação, reconfiguração de práticas articulatórias no currículo acadêmico. Mobilizo, pois, elementos que compõem o sistema de ensino, na perspectiva chevallardiana, levando em conta, na análise epistemológica do *jogo* que o caracteriza, que as articulações discursivas estabelecidas na relação com o saber produzem posições de sujeito.

Não proponho um diálogo entre Laclau e Mouffe e Chevallard, mas uma releitura da TD e da TTD. Embora sejam pesquisadores contemporâneos e continuem produzindo junto aos seus orientandos e colaboradores, os primeiros, produzindo teoria política e o segundo, desenvolvendo pesquisas na área da didática das matemáticas esses autores têm trabalhos distanciados do ponto de vista paradigmático e não faz parte de minhas pretensões aproximá-los em sua produção intelectual. O diálogo aqui apresentado é meu e essa afirmação imputa-me a responsabilidade por *conversar com eles* a respeito de meu objeto, sem ousar *fazê-los conversar*. Assim, há momentos em que apresento discussões concernentes ora à TD da escola de Essex, ora à TTD, proveniente dos estudos de Yves Chevallard e dos pesquisadores ligados à universidade de Aux-Marseille¹². Há também passagens da tese onde minha pesquisa se põe em diálogo com uma e outra, explicitando atravessamentos, complementaridades e interdições, na construção do quadro de inteligibilidade aqui construído. Não vou investigar o movimento de transposição didática, mas operar com ele como pressuposto que me ajuda a olhar para o sistema discursivo (currículo de Pedagogia). Em outras palavras, procuro dialogar com a TTD para pensar como são produzidos sentidos de docência na mobilização de saberes disciplinares e pedagógicos no currículo acadêmico.

A parte documental analisada na pesquisa se refere aos componentes curriculares que compõem a *grade obrigatória* do curso de Pedagogia da UFRJ, entendendo que isso permitiu propor algum grau de generalização no que diz respeito ao percurso dos licenciandos deste curso, mesmo quando suas trajetórias acadêmicas se constroem permeadas por idas e vindas, adiamentos e saltos entre os componentes

¹² Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Académie d'Aix-Marseille.

curriculares previstos para cada período letivo. Situações de trancamento, reingresso entre outras são muito comuns não apenas neste, mas na maioria dos cursos universitários.¹³

Em relação à projeção do percurso discente sistematizada na grade curricular¹⁴, bem como ao conteúdo das ementas e dos programas, isto é, dos planejamentos feitos pelos professores responsáveis por cada componente curricular, a abrangência da formação do pedagogo evidencia-se no atravessamento de múltiplos fluxos de diversas ordens: cultural, política, epistemológica, que carregam sentidos hegemonizados no âmbito de variados campos de conhecimento. Trata da flutuação de significados em torno do que venha a ser definido como conhecimento necessário para a formação de bons pedagogos, uma vez que estamos sempre falando de disputas políticas pelo estabelecimento de posições *mais verdadeiras* do ponto de vista dos sentidos que conseguem se hegemonizar. Além disso, durante um semestre letivo (2011.1), assisti às aulas de alguns componentes curriculares: "Didática", "Currículo" e "Prática de ensino e estágio supervisionado em séries iniciais do ensino fundamental", frequentei também algumas aulas de "Didática das Ciências Sociais". Esse contato pessoal com professores e alunos permitiu uma interação com a dinâmica das aulas e a organização do curso. A escuta/observação dos momentos vivenciados provocou inúmeros questionamentos em relação ao que eu vinha pensando e propondo sobre a pesquisa e teve impacto decisivo em algumas redefinições ocorridas entre o exame de projeto e a qualificação da tese.

Resumidamente, segue um panorama do que será tratado neste texto ao longo de seus quatro capítulos: no primeiro deles apresento as posturas epistêmicas que caracterizam esta pesquisa. Assim, trato do conhecimento como objeto de estudo e suas

¹³ Não trabalhar com os componentes curriculares eletivos e optativos do curso tem como efeito a possível perda de alguns fluxos que entram na composição curricular, ainda que de forma subalterna, tal como Soares (2009) pode identificar: *"Apesar de acharem importante que o currículo de Pedagogia oferecesse uma maior preparação para o enfrentamento das questões culturais na realidade educacional brasileira, nenhuma disciplina, que tivesse como foco central em sua ementa essa discussão, foi incluída como obrigatória no currículo. Interessante observar que elas entraram como eletivas, isto é, o espaço reservado no currículo para as 'temáticas consideradas emergentes' [...]"* (p. 104). Contudo, defendendo que o recorte implementado foi adequado às finalidades já explicitadas.

¹⁴ Grades curriculares (que podem assumir a forma gráfica de fluxogramas) são documentos onde necessariamente se deve poder observar todos os componentes curriculares a ser cumpridos/frequentados ao longo do curso, sua respectiva creditação e seu código - que informa a respeito do departamento responsável -, bem como visualizar a integralização do curso, isto é, a relação entre horas de estudo e créditos cumpridos a cada componente curricular cursado.

especificidades em relação à docência; discuto a classificação *pedagógico* e *disciplinar*, utilizada na tese para denominar os conhecimentos mobilizados no currículo dessa formação inicial. Justifico a escolha do currículo acadêmico do curso de Pedagogia da UFRJ como contexto discursivo e, por fim, apresento um levantamento bibliográfico feito a fim de conhecer o que se tem produzido sobre o assunto (currículo de Pedagogia/formação de docentes para as SI) no campo educacional, apontando a existência de trabalhos que guardam ora aproximações ora distanciamentos com meu recorte de pesquisa e as questões que orientaram esta investigação.

O segundo capítulo discute articulações discursivas em meio ao jogo político do currículo acadêmico estudado. Nele, aponto desafios impostos pelas escolhas teórico-metodológica. Em seguida, opero com alguns aspectos do pós-fundacionalismo para discutir a tensão universal/particular no campo educacional e problematizá-la no contexto discursivo em tela. Em seguida, amplio a discussão conceitual em torno da teoria do discurso, a fim de iniciar uma maior sistematização do diálogo teórico com as proposições da pesquisa. Ampliando o debate, finaliza o capítulo uma abordagem conceitual e epistemológica da teoria da transposição didática e uma aposta de que ela seja um importante contributo para a discussão sobre o conhecimento no campo educacional e para a teoria curricular de modo mais específico.

No terceiro capítulo inicio o exercício investigativo de análise das superfícies textuais produzidas. Assim, um a um, os tipos de documentos curriculares são apresentados e discutidos no texto da tese: grade curricular, ementas, programas e observações em sala de aula. Esses documentos ofereceram subsídios para refletir sobre os componentes curriculares, sobre os limites entre teoria e prática e sobre processos de hegemonização de sentidos de docência e fluxos de cientificidade, por exemplo.

No quarto capítulo a materialidade empírica da pesquisa é composta pelos textos curriculares produzidos durante três encontros de grupo focais, realizados entre os anos de 2011 e 2012, com licenciandos(as). A análise dessas superfícies textuais se orienta pela perspectiva da epistemologia das demandas e se desdobra em um aprofundamento do quadro de inteligibilidade construído ao longo da tese, com uma discussão sobre posições de sujeito e subjetividades políticas, bem como dos sentidos de docência

disputados em meio a articulações discursivas produtoras de processos metonímicos e metafóricos.

Por fim, apresento algumas considerações a respeito do que, nesse percurso-tese foi possível. Longe de serem *palavras finais*, sugerem mais uma *pausa pelo caminho* cuja função é mirar o horizonte, traçar objetivos a serem alcançados, mesmo admitindo a impossibilidade de completude, que não desmerece seu empenho de construção. O jogo entre teoria e empiria, norteou a própria lógica de construção do texto, de modo que o leitor está, a partir de agora, convidado a percorrer trilhas, atravessar pontes, descobrir recantos e desvios. Esse empreendimento exige três coisas: lente, foco e leme e para isso, servir-nos-ão, respectivamente, a teoria do discurso, o currículo acadêmico do curso de Pedagogia da UFRJ e a relação com o conhecimento. Meu desejo é que ao final deste percurso, mesmo não havendo um ponto de chegada pré-estabelecido, seja possível fechar os olhos e (re)compor a paisagem. A riqueza, acredito, é que desse modo, a macro visão que o exercício de sistematização do vivido/sentido/imaginado (significado!) permite construir, conterà detalhes que *escapariam ao cume*, pois apenas lhes podemos *ver* de perto.

Capítulo 1

[A] educação vê-se cruzada por disputas nas quais o teórico e o político, o prático e a injunção normativa tornam-se [...] parte integrante da conflitividade de nosso tempo. [...] Não há, portanto, um "fora" da educação que a possa manter ao abrigo das disputas hegemônicas [...](p.21 – grifo do autor)

Joanildo Burity em

"Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política"

Conhecimento, currículo e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental: posturas epistêmicas na pesquisa

Neste primeiro capítulo procuro situar a pesquisa de uma forma mais abrangente do ponto de vista das discussões que se desdobrarão na empiria e no encaminhamento teórico-metodológico ao longo do trabalho. Na primeira seção discuto sobre o tema do conhecimento como objeto de estudo e estabeleço um diálogo com alguns autores do campo do currículo, apresentando aproximações e distanciamentos entre suas perspectivas e o trabalho desta pesquisa. Em seguida trato dos saberes docentes e apresento as especificidades da classificação definida por mim como porta de entrada nessa discussão sobre conhecimento: os saberes pedagógicos e os saberes disciplinares como categorias que me ajudam a pensar sobre as lutas em torno da significação - no currículo de Pedagogia - de docência nas SI. O curso de Pedagogia da UFRJ pauta a discussão da terceira parte do capítulo. Com isso procuro justificar escolhas empíricas e aspectos que definem institucionalmente esse currículo acadêmico. Na quarta e última seção apresento um levantamento bibliográfico realizado no banco de teses e dissertações da CAPES a fim de entender como o curso de Pedagogia tem sido enfocado enquanto objeto de reflexões das pesquisas em Educação.

A construção de um modelo analítico para a compreensão de um objeto de pesquisa implica um movimento de articulação como postura epistêmica (De Alba, 2007, p.39)¹⁵. Essa postura requer a apresentação das noções, dos conceitos e das categorias fundamentais que precisam ser defendidas como sendo as melhores para a investigação, e as escolhas, tomadas como sendo as mais adequadas, imbricam-se a outras, também possíveis, que redesenham, por sucessivas ressignificações, a configuração teórica que se adota na investigação. (OLIVEIRA, 2012 p.170)

Apresento, em linhas gerais, a *postura epistêmica* que marca este trabalho, isto é, minha forma de olhar para a pesquisa, o modo como escolhi lidar com temas, problemas e problemáticas. Não se trata de um 'capítulo teórico', exclusivo, na acepção do que comumente se faz em textos de teses e dissertações, isto é, como oposto (ou diferenciado) de um *capítulo empírico*. Ao contrário, procurei trabalhar na tensão

¹⁵ De Alba, A. **Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación**. México: Plaza y Valdés Editores. 2007.

teoria/empíria ao longo deste e dos capítulos que seguem, de modo que essa relação não seja dicotomizada. Faço isso tendo em mente que para além do corpus produzido durante esta pesquisa, empiria e materialidade são sinônimas, e que esta, por sua vez, é relacional. Se, para a teoria do discurso (TD), relação é objetividade (e este é já um posicionamento epistemológico), o trabalho teórico em sua objetividade (relacional) é também empírico para esta pesquisa. Assim, ao longo de toda a tese, noções e conceitos importantes para a investigação serão apresentados, discutidos e articulados às superfícies textuais referentes ao contexto discursivo do curso de Pedagogia da UFRJ.

Os subsídios de ordem teórica e metodológica com os quais venho operando foram trazidos à baila com a intenção de compor um quadro de inteligibilidade que me permitisse construir meu objeto de estudo, dimensionando suas potencialidades e limites. Para isso, as proposições de Yves Chevallard (2009) acerca da teoria da transposição didática, conforme discutiremos mais detidamente no capítulo 3, me ajudaram a delimitar a relação com o conhecimento no curso estudado e o processo de reelaboração pelo qual ele passa no currículo acadêmico, possibilitando tratar dos sentidos produzidos sobre conhecimento (disciplinar e pedagógico) e docência, tendo em vista os processos específicos da relação com os saberes validados para serem ensinados aos licenciandos.

A essas proposições, somam-se aquelas que possibilitam um entendimento de currículo como prática articulatória, isto é, como campo de conhecimento, sistema discursivo de produção de sentidos, de culturas, de fronteiras, sendo, pois, arena de disputas que tensionam, constantemente, processos de significação em torno de definições hegemônicas sobre conhecimento, poder e docência, neste caso. Tais definições ocorrem em processo e por meio de aproximações e distanciamentos entre campos distintos, como o da Didática, da Política, da Filosofia, da Antropologia, da Sociologia e da Linguagem. Estabeleço, pois, um diálogo com alguns dos escritos da teoria do discurso apresentada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2010), desenvolvida distinta e paralelamente pelos dois autores e também no âmbito dos estudos da Escola de Essex, que nas últimas décadas realiza pesquisas sob a coordenação de Laclau. Esta aproximação e apropriação implica falar de lugares específicos, tais como o da discursividade em uma perspectiva política; da esfera do

político como sendo de ordem ontológica para o social e deste último como construção impossível, mas ao mesmo tempo necessária. Esses pressupostos conectam este trabalho à perspectiva do pós-fundacionalismo, discutida por Marchart (2009) da seguinte forma:

O que chegou a ser denominado como pós-fundacionalismo não deveria ser confundido com anti-fundacionalismo. O que distingue o primeiro do segundo é que ele não supõe a ausência de *qualquer* fundamento; o que supõem é a ausência de *um* fundamento *último*, pois somente baseados nessa ausência é que os fundamentos (no plural) são possíveis. O problema se projeta, então, não em função da falta de fundamentos (a lógica do tudo ou nada), mas em função de fundamentos contingentes. [...] Como resultado disso, o que se torna problemático não é a existência de fundamentos (no plural), mas seu status ontológico, que se considera agora necessariamente contingente. (p.29 - grifos do autor)^V

Olhar para o curso de Pedagogia discutindo como se dá a relação com os fluxos de saberes que compõem o currículo da formação inicial de futuros professores, do modo aqui proposto, é assumir uma tripla dimensão no âmbito dos estudos de currículo: a) inserir-se entre aqueles que defendem a *questão do conhecimento* como mote importante e incontornável para a reflexão teórica no campo do currículo; b) entender o currículo acadêmico como *espaço de enunciação*, produtor de fronteiras culturais, onde processos de significação são disputados, produzidos e contrapostos pelas fronteiras provisórias que estabelecem tais definições e c) trabalhar fora de uma pauta apriorística, sem respostas prontas ou verdades incontestáveis, mas sem com isso, deixar de estabelecer posicionamentos estrategicamente postos no jogo discursivo, a fim de manter-se na disputa política que, para a TD, denomina-se hegemonia.

Esse posicionamento se distancia de uma concepção mais tradicional de currículo, que tende a relacioná-lo apenas com as prescrições oficiais ou ainda com as análises que acabam por fragmentá-lo a partir de classificações como "explícito", "oculto", "em ação", entre outras. Currículo, no sentido tratado neste texto, permite amalgamar processos, prescrições, subjetivações, subversões, de modo que tudo o que compõe o contexto discursivo do curso de Pedagogia estudado entra no jogo político de suas definições.

Trata-se assim de entrar na disputa "pelo que está acontecendo" no interior dessas instituições. Que demandas tencionam a definição de escola/universidade? [...] Como essas instituições de formação fazem

a gestão dessas demandas e simultaneamente mantém-se como espaços privilegiados de socialização democrática do conhecimento? (GABRIEL, 2013a p.8 - grifos da autora)

As inquietações e apostas de Gabriel são também minhas, não apenas pelo foco no conhecimento no âmbito da formação docente e nas implicações políticas das tensões ali produzidas, mas pelo investimento em diálogos outros que nos permitam, pelo viés pós-fundacionalista (vale lembrar que esse *pós* não significa *anti*), esquivar-nos de reducionismos e binarismos essencialistas.

1.1 Por que estudar conhecimento?

[H]á, sim, uma disputa pelo que há, pelo que está acontecendo, pelo para-onde-vão as coisas, em suma, mais do que uma guerra de interpretações, uma disputa hegemônica pelo mundo em que vivemos. (BURITY, 2010 p.8)

Talvez pudesse soar redundante ou desnecessário discutir a relação com o conhecimento num curso de formação inicial para professores, uma vez que venho defendendo que o ensino tem, na relação com o conhecimento, o seu pressuposto. Essa seria, ou é, então, a relação que “em última instância” (e as aspas são, de antemão, necessárias)¹⁶ constitui tal atividade formadora. Nesse sentido, talvez pudéssemos dizer que conhecer, elaborar, ensinar e avaliar são, em qualquer ambiente de formação docente, verbos que têm, na palavra conhecimento, seu complemento. No entanto, a defesa sobre a pertinência deste estudo reside no argumento de que essa possível “obviedade” adquire contornos que, acredito, investem o viés de investigação desta tese de uma roupagem com aprofundamentos, meandros e horizontes aos quais não se pode adjetivar como superficiais.

¹⁶ Refiro-me às ideias de contingência e fundamento que serão discutidas mais adiante, no capítulo 2.

Temos visto e vivido, nas últimas décadas, importantes deslocamentos¹⁷ em relação às discussões no campo do currículo no Brasil. Não farei aqui uma análise da trajetória dessa produção, conforme fizeram Moreira (2001a, 2001b, 2002, 2012); Lopes e Macedo (2002). Antes, este trabalho está entre aqueles que assumem o conhecimento como objeto privilegiado de investigação no campo do currículo. Assim, entender os "contextos discursivos" curriculares (LACLAU e MOUFFE, 2010) como "espaços de enunciação" (MACEDO, 2006) onde são disputados sentidos de conhecimento, inscreve este trabalho na seara das discussões sobre cultura, política, poder, verdade e discursividade e o localiza nas disputas, das quais nos fala Burity na epígrafe desta seção.¹⁸

Como já disse, entendo o currículo acadêmico como uma produção relacional, contingente e fluida, interpelado constantemente por demandas de diversas ordens, onde sentidos sobre docência, conhecimento e educação básica (entre outros) são produzidos por meio de indissociáveis disputas hegemônicas entre posições mais ou menos consolidadas, mas igualmente provisórias. Logo, não cabe aqui pensá-lo em termos de seleções isoladas de conteúdos a serem ensinados ou de um artefato cultural. Significa assumir que ele se produz por meio de práticas discursivas articulatórias em meio às disputas por significação, que admitem ambivalências, adoção de posições fluidas que se modificam conforme diferentes posições de sujeito e contextos discursivos. Significa admitir que a docência, como posição de sujeito disponível e produzida nesse contexto discursivo é elemento potencialmente desencadeador, por meio da própria relação com o saber, de experiências sobre estar no mundo, produzindo-o em significados.

Destarte, tenciono operar na tensão entre a convicção do importante papel de instituições como a escola e a universidade – como lugares de conhecimento e de ensino

¹⁷ Utilizo aqui o termo deslocamento como importante noção no âmbito da teoria política do discurso, especialmente nos trabalhos de Laclau e Mouffe (2010) e Laclau (1990), conforme discuto no capítulo 2. Deslocamento, nesse sentido, diz respeito ao processo pelo qual a configuração social passa por alterações que provocam rupturas e mudanças. Isso ocorre, nessa lógica, devido à contingência e às fissuras dessas estruturas sociais, isto é, seu caráter precário.

¹⁸ Para melhor situar estas proposições, faz-se necessário enfatizar que esses enfrentamentos têm sido construídos coletivamente, ao longo de minha trajetória no âmbito do GECCEH. Refiro-me às apropriações que vimos realizando das discussões presentes atualmente no campo do currículo e trazidas por autores que dialogam com as "perspectivas pós".

– e o reconhecimento de que elas são também arenas de disputas de poder, produzidas na relação com tipos específicos de conhecimento – aqueles *escolarmente*, e no caso desta pesquisa, os *academicamente* – reconhecidos como válidos para serem ensinados.

É nesse ponto que se encontra o caráter epistemológico da discussão aqui proposta. É a partir desse movimento que o currículo acadêmico, como *espaço articulador de fluxos de conhecimento* se torna também arena cultural, isto é, produtor e produto de processos de significação sobre conhecimento e docência. Assim os saberes podem, potencialmente, deixar de ser percebidos como *propriedades* de grupos específicos interagindo em relações de poder hierárquicas, verticalizadas e engessadas, assumindo a condição de enunciados que posicionam sujeitos em relações assimétricas e em conflito, onde emergem e interagem manifestações plurais de regulação e subversão na disputa por hegemonias, ainda que essas sejam provisórias (GABRIEL, RAMOS e PUGAS, 2007).

Nas palavras de Burity (2010)

[O] campo da educação torna-se uma espécie de fractal da estrutura formal do discurso [...]. Num sistema de diferenças, o “destino” de cada elemento articulado põe em questão o conjunto da estrutura, no sentido de que replica seus princípios estruturantes e de que pode tornar-se o *locus* de recomposição da mesma ou de sua subversão (na medida em que “traga” para seu interior [fragmentos d]o que a ameaça ou “junte-se ao inimigo”, desertando-a e ou atacando-a “de dentro”). (p.21-22 - grifos do autor)

As interlocuções teóricas desta pesquisa com o campo educacional transitam entre os campos do currículo, da didática e da formação de professores e reconhecem suas fronteiras, isto é, compreendem que identificar sentidos que se colocam como *universais* em cada um torna-se a condição para pensar seus *particulares*¹⁹. Esse é o movimento que compõe o que considero *pano de fundo* ou *chave de entendimento* das construções aqui apresentadas. A respeito desses dois primeiros campos, Leite (2007) escreve que

É interessante observar que, apesar da proximidade dos objetos de estudo, os campos do currículo e didática constituíram-se no Brasil

¹⁹ Universal e particular são noções discutidas mais à frente, no próximo capítulo.

por caminhos distintos. Suas fronteiras nem sempre se apresentam facilmente identificáveis, dado que pensar o ensino implica pensar o currículo através do qual ele se efetiva, do mesmo modo que pensar o currículo implica pensar o ensino que o concretiza. A distinção dos campos tende a se explicar, então, menos por seus objetos de estudo e mais pelo histórico de suas trajetórias de construção e afirmação sócio-acadêmica. (p.16)

Mas a pergunta apresentada no título desta seção ainda requer melhor resposta. Para respondê-la, tratarei ainda da seguinte questão: o que significa entrar no debate sobre conhecimento, hoje, no campo do currículo?

Tal pergunta pode ser respondida de várias maneiras, porém, a recente leitura de Young (2011) e Macedo (2012) provocou-me sob inúmeros aspectos, pois ambos, por caminhos diferenciados, procuram, respectivamente, expelir da cadeia de equivalências que fixa os sentidos de currículo, os significantes *pedagogia* e *ensino* – movimento que vai de encontro aos princípios deste trabalho. Desse modo, passo agora a tratar deste tema a partir de um diálogo com e contra esses autores – nos termos das publicações às quais me referi –, por meio do qual tenciono reafirmar minhas posições, apresentadas até o momento.

Macedo faz uma proposta provocativa em seu texto de 2012: defende uma desconstrução dos "vínculos entre currículo e ensino" (p.716) e entende essa distinção como "crucial para que a diferença possa emergir no currículo" (id.). Para argumentar em favor disso, adota como mote para a discussão as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN/EB) sancionadas em 2010. Entendo que a lógica argumentativa de Macedo tem como base a defesa da ideia de que o conhecimento está sendo superdimensionado, de modo que a educação e o currículo acabam por se reduzir ao ensino. É com essa lógica que a autora pretende romper. Propõe, então, que coloquemos o ensino *sob suspeita* e afirma que "se isso não significa deixar de ensinar, significa, pelo menos, retirar o ensino do centro nevrálgico da escola" (p.719). Interessa-me, pois, entender como a discussão do conhecimento é trazida quando a autora propõe romper essa cadeia de equivalências.

Num breve panorama das teorizações curriculares e tratando das aproximações entre as perspectivas crítica e técnica de currículo, Macedo (2012) afirma que ambas

possuem uma preocupação instrumental com o conhecimento, ou seja, têm em comum projetos de currículo que se reduzem a projetos de ensino na medida em que o conhecimento - externo ao sujeito - ocupa uma posição central. Sobre um terceiro paradigma no campo do currículo, o pós-estruturalismo, a autora aponta para uma dificuldade em definir os inúmeros deslizamentos que há entre os poucos pesquisadores que expressam tal associação, uma vez que percebe certo distanciamento paradigmático entre seus temas de estudo, suas argumentações teóricas - voltadas para mais além do ensino - e as proposições delas decorrentes. Em vários momentos do texto o argumento de que o bloqueio da diferença no currículo se faz devido à hipertrofia do ensino não é justificado:

Minha intenção é desconstruir os vínculos entre currículo e ensino, o que implica rever a centralidade do conhecimento nas definições de currículo que se produzem nos textos políticos, como as DCN, assim como na teoria curricular que os fundamenta. (MACEDO, 2012 p.719)

No trecho a seguir, a autora, tendo apresentado sob qual perspectiva de análise concebe a relação currículo, conhecimento e ensino em diferentes tradições/teorizações do campo educacional e curricular, conclui:

[N]as perspectivas que denominei técnica e política[...] ressoa a ideia de que a escola tem um compromisso primordial com a transmissão/recriação do conhecimento, que se vincula a um projeto social mais amplo, mas apenas como ferramenta. A escola é o lugar em que conhecimentos sociais, uma vez selecionados, são distribuídos, ensinados e aprendidos. Assim, o projeto de educação é um projeto de domínio, para uso mais ou menos crítico, de um conhecimento socialmente produzido – um conhecimento externo ao sujeito que, uma vez apropriado, pode fazer dele um trabalhador, um cidadão, um sujeito crítico. (MACEDO, 2012 p.724)

Se a entrada das tradições pós-estruturais e pós-críticas no Brasil, a partir da segunda metade dos anos 1990, desloca ligeiramente o foco do conhecimento para a cultura, isso não se faz de forma radical. [...] Mesmo com o surgimento de estudos de base claramente pós-estrutural, a partir de meados dos anos 1990, o conhecimento ainda se mantém como tema de destaque. [...] no Brasil, a matriz crítica, embora prevalente, é mesclada com discussões pós-estruturais. Com isso, mesmo a virada pós-estrutural é deslocada, em alguma medida, para o interior de um quadro onde o conhecimento pode ser defendido como núcleo articulador do currículo. (MACEDO, 2012 p.725)

[...] quero problematizar o fato de o ensino ser visto como tarefa primordial da escola. Tomo isso como fato na medida em que, nos

fragmentos que analisei, o conhecimento estava no centro do currículo. Essa hipótese só faz sentido se, além disso, se considerar que o conhecimento é algo pré-dado, selecionado de um repertório maior para constituir um conjunto de conteúdos a ser ensinado/aprendido. [...] Ainda que, no Brasil, as políticas e a teoria curriculares recentes reconheçam a importância da fragmentação identitária destacada pela pós-modernidade e pelas teorias pós-estruturais, ao incorporá-la ao pensamento do campo, isso se faz em moldes marcados pelo realismo. Assim, o que poderia ser uma ampliação de sentidos para a educação, englobando o sujeito e sua subjetivação, acaba subsumido em uma matriz na qual o aprendizado/ensino de um conhecimento externo ao sujeito lhe garante a construção de uma identidade conforme um projeto prévio. (MACEDO, 2012 p.734)

A posição que quero defender nesta *disputa é sobre o objeto da educação escolar*, ou seja, sobre o que ensinar na escola, mas não sobre se na escola se deve ensinar. Se um conhecimento obtém o *status* daquilo que deve ser ensinado, é porque foi legitimado, na provisoriedade dos fechamentos hegemônicos de então, como sendo de importante difusão. A tensão se coloca, então, em torno de *qual conhecimento* estamos falando e *a que demandas ele responde*. Assumo que essa é a disputa que me interessa em termos curriculares e, nesse caso, a discussão é da ordem do epistemológico. Em termos laclaunianos, defendo que uma distensão das cadeias de equivalência sobre o que seja o conhecimento *a ensinar* é parte constitutiva do próprio jogo hegemônico da definição do que seja/represente a escola ou a universidade nas sociedades atuais.

Embora Macedo (2012) utilize expressões como “controle sobre a diferença” (p.728, 733); “lidar com a diferença [como necessidade do currículo]” (idem); reinserir “o jogo da diferença em um discurso que se pretende unitário” – como desafio/compromisso da teoria curricular – (p.735) e “Não uma diferença específica que se estabelece entre dois ou mais idênticos, mas a diferença em si, o diferir que é próprio dos movimentos instituintes, das enunciações e da cultura” (p. 736), a autora pouco discute ou explica o que quer significar, nas articulações discursivas propugnadas, como diferença. Pergunto-me, pois: tal como formulado pela autora, a diferença não se constitui também exterior ao sujeito? Tendo em vista que a cultura, se pensada do ponto de vista de sua produção/significação escolar ou acadêmica, é também, num primeiro

momento, *externa ao sujeito*,²⁰ verifica-se que há um investimento em tensionar a fronteira *do escolar* e se coloca a discussão de tal forma que o *ensino* e o *conhecimento* aparecem por vezes como exterior constitutivo da educação, pois há a intenção de criar outro ponto nodal²¹, investindo esses significantes de sentidos outros.

A respeito dessa tensão entre *diferença, conhecimento e ensino*, a perspectiva da TD permite pensar a relação sujeito/conhecimento ressignificando ambos pela via da constituição de subjetividades, na produção de posições de sujeito. Esse é o foco que interessa nesta pesquisa. Em suma, se a perspectiva teórica que orienta a análise que adoto está pautada em práticas de significação, isto é, no entendimento de que para haver aprendizagem são necessários movimentos subjetivos de construção do conhecimento e do sujeito e se essas aprendizagens decorrentes de processos de significação são produtoras de identidades, e ainda mais: se identidades são relacionais, construídas por meio da diferença, retornamos às perguntas feitas há pouco sobre diferença, cultura, ensino, sujeitos e conhecimento. O deslocamento proposto aqui é descrito por Gabriel (2011b) como uma aposta potente para estudos no campo do currículo:

deslocar o foco dos sujeitos que ensinam e aprendem, para os sujeitos que se constituem no processo de aprendizagem em meio às relações que estabelecem com o conhecimento. E assim, **compreender por quais mecanismos discursivos, no âmbito de uma epistemologia social escolar, são constituídas subjetividades produtoras de demandas.** (p.18 - grifos meus)

Essa tensão - que está inscrita na perspectiva da tensão entre universal e particular - produz demandas que podem, potencialmente, antagonizar e deslocar a estrutura discursiva em questão: o currículo²². Quando entendemos o conhecimento

²⁰ Quando defendo essa exterioridade como constitutiva de processos identitários, estou pautada na discussão da TD sobre sujeitos e subjetividades políticas, que tem espaço no capítulo 4 deste trabalho.

²¹ "Ponto nodal" é uma das categorias incontornáveis na TD. Brevemente e nas palavras de Burity (1997): "Se não há uma fixação absoluta do sentido [...] tampouco as diferenças são absolutamente refratárias a qualquer fixação [...] Todo discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade, deter o fluxo das diferenças, construir um centro, dizer a verdade do social. Os pontos discursivos privilegiados dessas fixações parciais constituem-se nos **pontos nodais** que são alvos e resultados de lutas hegemônicas numa dada formação social." (p.59 - grifo do autor)

²² As articulações produtoras de antagonismos têm como característica (pelo mesmo processo de significação de produção das identidades) a identificação de algo que se torna oposto àquilo que se

como uma prática de significação num contexto acadêmico ou escolar, o que se espera na produção desse currículo é que a relação com o conhecimento se dê por meio de *práticas enunciativas*.

Ao retomar sua própria definição de currículo, a autora afirma:

tenho defendido que uma das formas de colocar em suspeita a centralidade da escola e do currículo como lugar de ensino é apostar no currículo como instituinte de sentidos, como uma enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornem sujeitos por meio de atos de criação (MACEDO, 2012 p.735).

Não compartilho o entendimento da autora de que uma "hipertrofia da ideia de conhecimento como núcleo central do currículo" (Id. p.716) seja causa de algo como uma hipotonia da diferença na educação. Tenho trabalhado com a definição de currículo como "espaço-tempo de fronteira cultural", de "enunciação" (MACEDO, 2006) para defender que a escola/universidade é o lugar do ensino e, portanto, do conhecimento e que esse posicionamento não exclui dessa cadeia de equivalências a diferença, a possibilidade de agência, no sentido da enunciação da cultura na relação com o conhecimento a ser ensinado/aprendido e tampouco a condição epistemológica não essencializada desse conhecimento.

Embora a autora afirme que se contrapõe "à interpretação corrente de que as políticas não consideram a produção acadêmica, ou mesmo que a distorcem." (MACEDO, 2012 p.719), Ao propor um redimensionamento da própria concepção de currículo, algumas vezes me parece que o que se propõe é uma dissolução dos vínculos entre currículo e escola (ou universidade) por meio de antagonismos que promovam um deslocamento envolvendo ensino, conhecimento e currículo. Se "é o inimigo que fecha simbolicamente o sistema" (MACEDO, 2012 p.735.) - e nesse ponto concordamos -, qualquer promessa de um *fechamento último* é utópica. Apesar disso, é certo também que suturas na estrutura social são possíveis e necessárias. Conforme já afirmei, esse é -

aglutina em torno de um significante comum (a despeito das diferenças que permanecem latentes): um inimigo. Aquilo que dá o corte, definindo o que *não é*. E, só é possível definir essa tensão porque ambos: identificações equivalentes e o que está fora delas encontram-se dentro desse jogo de relações. Para a TD esse jogo é político e discursivo e a essa definição do que *está fora* da cadeia de equivalência, porém dentro do jogo, chama-se, nessa apropriação teórica, de *negatividade*. É por meio dessas cadeias articulatórias que a lógica hegemônica encontra seu lugar na constituição do sistema social. Como veremos mais adiante no capítulo 2, sem antagonismo não há como definir o político, em quaisquer das esferas sociais.

em termos laclaunianos - um movimento de disputa pela configuração de outra cadeia de equivalências que defina o que seja currículo, escolar/acadêmico e ainda, qual seja o papel da escola/universidade... Defendo que mesmo com a entrada de outras demandas (diferença) nessa cadeia de equivalências, quando o que promove essa equivalência é o adjetivo *escolar*, falamos de demandas de conhecimento, sobre ensino e é nessa esfera que ocorrem os processos de significação. Importa ressaltar que ao apresentar tal proposição de *fechamento*, operando com a lógica da equivalência, não excluo dela a diferença, de modo que a articulação que se produz entre a estabilidade hegemônica (sempre provisória) de conteúdos escolares tradicionais e demandas de escolarização, por exemplo, necessita ser pensada do ponto de vista epistemológico.

Há, inegavelmente, uma hipertrofia, mas de demandas, que interpelam a escola, ampliando fissuras, borrando fronteiras. Penso que, ao incluir a exigência de desconstrução da relação currículo e ensino, o efeito provável seja o esmaecimento de demandas de conhecimento (escolares e escolarizáveis). Defendo que quando se propõe a dissociação, ou antes, o distanciamento entre currículo e ensino, o objetivo é deslocar essa relação do contexto escolar ou acadêmico. Não creio que essa proposta carregue consigo elementos suficientemente persuasivos do ponto de vista social (político e histórico). Nomear educação sem se remeter ao currículo é uma operação plausível, mas fazê-lo sem articular sentidos sobre ensino e conhecimento numa perspectiva não essencialista ou reducionista não é uma forma com a qual, politicamente, este trabalho de pesquisa se afine para entrar no jogo político desse contexto discursivo. A esse respeito, cabem as perguntas: em que medida essa proposta de deslocamento contribui para a constituição de uma escola democrática ou popular²³? Qual a diferença que se quer hegemônica no currículo? Como fica a questão do acesso ao conhecimento, não em termos de indivíduos e conhecimentos objetivos/universais, mas em termos de processos de identificação dos sujeitos frente às posições de aluno(a)/licenciando(a), futuro-docente, que envolve relações como o conhecimento?

Para continuar essa conversa, trago agora alguns apontamentos sobre minha

²³ Com a ressalva de que não pretendo naturalizar ou homogeneizar os sentidos de “democrático” ou “popular”, mas utilizo essas palavras com os parâmetros do que a teoria do discurso e as proposições ontológicas aqui desenvolvidas me permitem articular neste texto/contexto discursivo.

leitura do texto de Michel Young, publicado na Revista Brasileira de Educação em 2011, intitulado "O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado nas disciplinas" e que, assim como Macedo (2012), tenta fixar o sentido de currículo, expelindo dessa cadeia articulatória, um sentido que, neste trabalho, procuro manter. No caso de Young, o significativo a ser exteriorizado é a pedagogia.

O artigo apresenta o conhecimento como objeto de discussão necessário para a educação e aponta que quando esse conhecimento que habita as políticas educacionais e os sistemas de ensino não é questionado, o efeito das reformas curriculares promove "uma redução ou mesmo [a] um 'esvaziamento do conteúdo'²⁴, especialmente para aqueles que já não estão tendo sucesso na escola" (YOUNG, 2011 p.609-610 - grifos do autor). Analisando as políticas curriculares implantadas no início deste século no Reino Unido, Young apresenta o que considera um equívoco: a confusão entre currículo e pedagogia. Segundo esse autor, esses termos "referem-se às responsabilidades distintas de formuladores de currículo e de professores, e cada um depende do outro" (Id. p.612). E acrescenta:

Enquanto os professores não podem, eles próprios, criar um currículo, mas precisam dele para guiá-los no que devem ensinar, os formuladores de currículo apenas podem estipular os conceitos importantes aos quais os alunos precisam ter acesso. Os formuladores de currículo contam com os professores para motivar os estudantes e transformar esses conceitos em uma realidade para os alunos. (Id. p.612-613)

Sigo estabelecendo um diálogo controverso com o autor a partir da citação acima. A concepção de currículo com a qual Young opera é paradigmaticamente diferente daquela defendida por Macedo (2003, 2006a, 2012) e também adotada por mim neste trabalho. As palavras de Young nos permitem entender que, para ele, currículo é um conjunto de conceitos e conteúdos selecionados para serem ensinados. Além disso, a leitura de seu texto nos confronta com uma concepção de cultura que também diverge daquela com a qual venho operando neste texto.

²⁴ Diz sobre o currículo que em nome de privilegiar *o interesse do aluno*, provoca um esvaziamento de conceitos, produzidos pelas áreas de conhecimento científico.

Concordo com Young que seja importante aproximar os significantes currículo, conhecimento e ensino, mas argumentamos em favor dessa cadeia articulatória de maneiras diferentes. A começar pela relação conhecimento e cultura que, para Young, entende o conhecimento como sendo uma produção vinculada a uma noção de cultura socialmente escalonada em progressivo desenvolvimento, para a qual ele seria a salvaguarda, por meio do ensino. Nesse sentido, o currículo não é, para o autor, outra coisa se não o lugar da compilação (realizada externamente à escola e não pelos professores, por exemplo) daquilo que deve ser ensinado, com base "no conhecimento especializado desenvolvido por comunidades de pesquisadores" (YOUNG, 2011 p.614), a fim de tornar possível o acesso ao conhecimento, por meio das disciplinas escolares. Logo, ele não deve ser composto por "temas, linhas de investigação ou tópicos derivados dos interesses dos alunos" (Id. p.618). Esse posicionamento nem entende o currículo como produtor de cultura e de conhecimento, nem prevê a participação dos sujeitos da relação estudo/ensino/aprendizagem nessa definição/seleção. "[O] currículo deve excluir o conhecimento cotidiano dos estudantes, ao passo que esse conhecimento é um recurso para o trabalho pedagógico dos professores" (Id. p.614). Tal distinção entre currículo e pedagogia parece reatualizar algumas dicotomias: teoria e prática, sujeito e agência.

Embora a argumentação de Young (2007) sobre a relação com o conhecimento escolar seja pertinente para pensarmos também como ela ocorre nos currículos acadêmicos e o reconhecimento da contingência da configuração histórica e social dos campos de saber aos quais cada uma das disciplinas escolares se refere, Young trabalha com a estabilidade na perspectiva dos "cânones" (cuja confiabilidade é legitimada na sociedade e na escola) nas quais as disciplinas se baseiam, como condição para uma relação com o conhecimento produtora de identidades de professores e alunos. Nesse sentido, o autor enfatiza a relação saber-poder característica dos "currículos de engajamento" (Id. p.617) e os impactos que a aprendizagem significativa de conteúdos de ensino "confiáveis" - também nomeado pelo autor como "conhecimento poderoso" (YOUNG, 2007) - pode provocar em termos de empoderamento sociocultural especialmente para alunos de "lares desfavorecidos" (id.):

para fins educacionais, alguns tipos de conhecimento são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar. Existe algo no conhecimento escolar ou curricular que possibilita a aquisição de alguns tipos de conhecimento. Portanto, minha resposta à pergunta “Para que servem as escolas?” é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade (YOUNG, 2007 p.1293-1294).

Essa questão tem sido proposta de outro modo neste trabalho, com base nos autores e construções teóricas que compõem minha *coleção*: as cadeias articulatórias que produzem o currículo são estabelecidas no jogo hegemônico, sendo ele (currículo escolar e acadêmico, neste caso) um espaço-tempo onde enunciados sobre conhecimento são produzidos pelos sujeitos que estão envolvidos em sua produção, desde a noosfera até a sala de aula da universidade. Nesse caso, há, sim, a defesa de conhecimentos hegemônicos, mais legitimados do que outros, embora eles não o sejam *a priori* ou *aeternum*. Da mesma forma, eles possuem estreita relação com o saber produzido no âmbito das ciências, da pesquisa. A diferença reside no fato de que, ao pensar no movimento de transposição didática, defendo que o conhecimento mobilizado nas disciplinas do currículo escolar, não é um decalque daquele produzido pelas suas ciências de referência. Entendo, pois, que a divergência não esteja na defesa de que a escola, por meio do ensino, promova o acesso ao conhecimento, a formas de pensar e ao desenvolvimento de instrumentos cognitivos que promovam a apropriação, mas no próprio conceito de currículo empregado, que exclui dessa cadeia de equivalências, a pedagogia, entendida como o trabalho docente, cujas atribuições não passam, para Young, pela *produção* do conhecimento que se deve ensinar, mas apenas pelo *como* mobilizar os saberes cotidianos dos alunos a fim de que se apropriem, por meio dos conteúdos de ensino, dos conceitos, que são a base do currículo e, portanto, externos à influência do professor.

A diferenciação feita por Young (2011) entre o lugar dos "conceitos teóricos" e dos "conceitos cotidianos", bem como a função docente de articular os conteúdos de ensino para que os estudantes "adquiram conceitos" - pois "as escolas são lugares onde o mundo é tratado como um 'objeto de pensamento' e não como um 'lugar de experiência'." (Id.p.615) - sugere uma dissociação entre teoria e prática, entre pensamento e ação estreitamente vinculados à concepção de sujeito, agência, poder e

verdade.

Por fim, sistematizo algumas aproximações e distanciamentos entre minhas proposições e as desse autor. Ambos concordamos que: a) a aprendizagem dos estudantes é um problema a ser resolvido; b) esse desafio precisa ser enfrentado levando-se em conta o tipo de relação que se estabelece com o conhecimento nos currículos; c) os saberes produzidos por pesquisadores são importantes ferramentas para a definição dos currículos e d) o sucesso do empreendimento do ensino, seja ele escolar ou acadêmico, passa pela capacidade de "fazer conexões" (YOUNG, 2011) entre o que sabe o aluno e os sentidos por ele mobilizado sobre o conhecimento ensinado. No entanto, distanciamo-nos na medida em que essa dinâmica é, para mim, curricular e envolve aspectos de ordem conceitual e metodológica no processo de reelaboração do conhecimento a ser ensinado, estando, portanto, na pauta da agência das diferentes posições de sujeito que compõem o sistema de ensino. Ao contrário, Young localiza essa discussão em uma esfera diferente. O trecho a seguir, em meu entender, reafirma as dicotomias citadas há pouco, sugerindo que o problema do conhecimento não é um problema da prática e o da aprendizagem não é um problema da teoria:

Como é que, em um currículo baseado em disciplinas, os alunos adquirem os recursos para “fazer conexões” e ganhar um senso do mundo como um “todo”? [...]

O problema de “conexão” não é fácil de resolver e não há nenhuma evidência de que a especialização intelectual tenha probabilidade de se reverter. Para as escolas, sugiro, é um problema pedagógico e não curricular. (p.618)

Não me aprofundarei nessa discussão. Antes, quero, nesta tese, ocupar-me desses deslizamentos e antagonismos no currículo acadêmico do curso de Pedagogia da UFRJ que, para mim, assim como a escola, é a seara do conhecimento, do ensino, da produção de subjetividades e de posições de sujeito. Se vamos ensinar mais umas coisas e menos outras, a conversa *muda de frequência*. É preciso discutir epistemologicamente o conhecimento e o ensino e, por conseguinte, o currículo. Fico, por hora, com algumas perguntas: Para que serve a formação inicial de professores para as SI? O que se hegemoniza como currículo nesse campo de produção do conhecimento? O que fica de fora nessas cadeias de equivalências? Algumas das reflexões/fechamentos que me

permito fazer colocam *para fora*, portanto, muitos dos sentidos defendidos pelos autores com os quais dialoguei nesta seção, de modo que interessa-me - sem desconsiderar demandas e antagonismos - fixar por agora: se é educação, *pode ser* escola, mas sendo escola, é educação. Se diz sobre escola, diz sobre currículo. E vice-versa. Sendo currículo, há ensino. Se há ensino, há disputas por significações sobre posições de sujeito e sentidos de conhecimento. Porque escola (e currículo acadêmico) é lugar de agência e conhecimento.

1.2 Os conhecimentos da docência no contexto discursivo em pauta: entre o pedagógico e o disciplinar

Início esta seção com três citações de documentos do Conselho Nacional de Educação (CNE), que entre outras atribuições, produz pareceres e resoluções, que são textos de políticas educacionais para todo o país²⁵. Os excertos que seguem são de orientações para a formação docente e eu os trago com o objetivo de evidenciar a multiplicidade de sentidos sobre *conhecimento* e *docência* mobilizados nas diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia (DCN/Ped). São categorias relacionais, constituídas por diferentes fluxos culturais, entre eles os de cientificidade²⁶, outros de ordem axiológica, sentidos relacionáveis a ideias como *informação* e *habilidades*.

A centralidade apontada na redação do item I do Artigo 3º emprega a palavra conhecimento em sentido geral ("da escola") e carrega consigo vieses políticos em relação à "cidadania", referindo-se à noção de sociedade democrática, que por sua vez também comporta um sem-número de significações. Essa centralidade de um

²⁵ Na página da internet do Ministério da Educação (MEC), lê-se: "O CNE tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade." Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14302%3Acne-missao&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=754>. Acesso em ago./2012.

²⁶ Trato de fluxos de cientificidade com base em Gabriel (2013b): "os fluxos de cientificidade recontextualizados nos currículos escolares carregam as marcas das disputas em torno do sentido de verdade fixado nas matrizes teóricas nas quais o conhecimento científico é produzido nas diferentes áreas disciplinares." (p.16)

conhecimento de caráter mais social e político borra a fronteira entre conhecimento, valores, informações, competência e habilidade²⁷.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de **Pedagogia** aplicam-se à **formação inicial para o exercício da docência** na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, **bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.**

§ 1º Compreende-se a **docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. [...]**

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** (DCN/Ped - Resolução CNE/CP 01/06 p.1 - grifos meus)

O sentido de docência que se quer fixar nos cursos de Pedagogia²⁸ pretende garantir que esta atividade esteja contida nesse *lócus* de formação como parte do currículo. Isso constrói uma cadeia de significações a partir da qual é possível excluir sentidos que não se hegemonizam (embora eles permaneçam no jogo da cadeia de discursiva em disputa), isto é, importa nas DCN/Ped, fixar esse curso superior como espaço de formação de licenciandos. O texto apresenta ainda o que deve saber um professor formado pelo curso de Pedagogia: seu repertório deve ser amplo

²⁷ A resolução CNE/CP 1/2006 institui as DCN/Ped. Esse documento tem por base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (DCN/FP), publicadas por meio da resolução CNE/CP 1/2002. As DCN/FP, por sua vez, têm como base o parecer CNE/CP 009/2001.

²⁸ Interessante notar que nas DCN/FP, de 2001, embora se possa depreender sentidos de docência, não há um artigo ou item com as características deste, ora citado. Essa definição direta do que se considera docência nas DCN/Ped sugere a necessidade de reafirmar um posicionamento em um *território contestado*, ou, em outros termos, o estabelecimento de algumas equivalências em torno de um significativo, a fim de bloquear outros.

("informações e habilidades") e deve estar pautado pelas dimensões teórico-práticas do conhecimento. Sua incompletude e a percepção de que esse aprendizado é processual e excede a esfera do curso de licenciatura está já expressa quando do reconhecimento de que a consolidação dos saberes docentes não pode prescindir da experiência profissional.

O excerto abaixo permite somar à polissemia já indicada a partir do texto das DCN/Ped, alguns sentidos de que trata o parecer que serviu de base para as DCN/FP²⁹: o conhecimento escolar, *escolarizável*, aquele que deve ser ensinado e aprendido na educação básica e que mesmo atrelado à noção de competência, guarda estreita relação com o que as áreas disciplinares têm produzido em termos de ciência, devendo, por meio de um processo de transposição didática, ser selecionado, reelaborado, *produzido escolarmente* e ensinado. Este conhecimento deve fazer parte do repertório pessoal do docente e, caso não seja, cabe à formação inicial criar condições para que isso ocorra. Há nesses textos fluxos de conhecimento e escolarização que mobilizam os sentidos de alunos, de docência e de competência.

Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui [...] É, portanto, imprescindível que o professor em preparação para trabalhar na educação básica **demonstre** que desenvolveu ou tenha oportunidade de **desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências** previstas para os egressos **da educação básica** [...]

Isto é **condição mínima indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar** na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio.

Sendo assim, **a formação de professores terá que garantir que os aspirantes à docência dominem efetivamente esses conhecimentos.** Sempre que necessário, devem ser oferecidas unidades curriculares de complementação e consolidação dos **conhecimentos lingüísticos, matemáticos, das ciências naturais e das humanidades.** (DCN/FP - Parecer CNE/CP 9/01 p.37)

Voltemos às DCN/Ped, que em outro artigo definem:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...]

²⁹ As DCN são consolidadas em resoluções do CNE, que são sempre precedidas por pareceres. Neste caso, as DCN/FP foram publicadas originalmente na resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 (que sofreu alterações por resoluções de 2004 e 2005). O parecer que lhe deu sustentação é o documento do qual o excerto foi retirado, isto é, Parecer CNE/CP 9/01.

VI - **ensinar** Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, **de forma interdisciplinar e adequada** às diferentes fases do desenvolvimento humano; [...]

XV - **utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos**; (DCN/Ped - Resolução CNE/CP 1/06 p.2-3 - grifos meus).

As abordagens das discussões sobre os saberes docentes são múltiplas e muito difundida na área educacional, tendo ganhado espaço no Brasil a partir da última década do século XX, com trabalhos como os de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e outros que seguiram desenvolvendo a temática - Tardif (2002), Perrenoud (2001). Em 2001, a "Revista Educação & Sociedade" publicou um dossiê sobre os saberes docentes, tendo sido o primeiro sobre o tema em revistas científicas e de grande circulação nacional, o número 74 da revista conta com publicações que abordam, sob diferentes recortes, a relação entre docência e o conhecimento dos professores. Desses textos, destaco Monteiro (2001), Nunes (2001), Lelis (2001) e Borges (2001) - que apresentam um panorama sobre como o assunto vinha sendo abordado até então - e a produção acadêmica com a qual, de modo geral, essas quatro autoras dialogaram: Maurice Tardif, Claude Lessard, Philippe Perrenoud, António Nóvoa e Lee Shulman³⁰.

Ao discutir sobre aspectos epistemológicos da prática profissional dos professores, Tardif (2002) a define como sendo "o *conjunto* de saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas." (p.255 - grifos do autor). Tais saberes, vistos sob o prisma da profissionalização, são vistos pelo autor com o "objetos epistemológicos" (id.) e pensar sobre eles desta forma nos permite tratar da questão do sujeito e da agência na relação teoria e prática, conforme vinha discutindo na seção anterior, no diálogo com Young (2011). Apesar de eu não entrar nessa discussão pelo viés do *indivíduo*, como o faz Tardif (2002), suas reflexões contribuem para a problematização que venho propondo na medida em que atribuem ao professor (como posição de sujeito que mobiliza

³⁰ As indicações que faço têm o objetivo de delinear, de forma bastante generalizada, os autores que aparecem citados nas referências bibliográficas de ao menos três dos quatro textos. Não farei a indicação de cada texto citado, pois as referências muitas vezes são variadas, de modo que ao apresentar um nome, entendo estar indicando (de forma certamente pouco específica, porém suficiente para esta ocasião) a obra do autor. Servir-nos-á para se ter uma ideia de sua importância na composição de trabalhos de grande circulação sobre o tema.

subjetividades políticas) um papel ativo em relação ao conhecimento, admitindo que o saber docente é constituído de teorias e que tem, no exercício da profissão docente, sua esfera de produção e reelaboração, o que "equivale a fazer do professor - tal como o professor universitário ou o pesquisador de educação - um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação." (TARDIF, 2002 p.234-235).

Embora esteja tratando das relações com o conhecimento tendo como horizonte a docência das SI, esta tese não pode ser considerada um estudo sobre os saberes docentes. Não há neste trabalho qualquer pretensão de generalidade ou de totalidade. A produção dos saberes docentes é perene e contingente e meu objeto de estudo diz respeito a uma dimensão desse conjunto. E, pela análise de Tardif (2002), "não se deve confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária" (Id. p.257), pois esses constituem uma parte identificada por ele como sendo os "conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade" (Id. p.262)³¹ e que existem no conjunto da "ecologia da prática docente" (p.259). Logo, posso dizer que, ao investigar sobre como, na relação com o conhecimento, são mobilizados sentidos sobre saberes pedagógicos e sobre saberes disciplinares que, por sua vez, produzem sentidos de docência em formação no currículo de Pedagogia da UFRJ, o que está em jogo são os saberes na formação inicial desses futuros profissionais.

Outro autor também trabalha com a temática dos saberes docentes é Lee Shulman (1987). Ele o faz pelo recorte empírico da formação de professores e suas contribuições tem sido sistematizadas com base no que chama de "knowledge base"³² ou a *base do conhecimento* dos professores. As propostas de Shulman para a investigação sobre os saberes que os professores mobilizam em sua profissão têm como princípio que há, nessa relação uma dupla dimensão: a da compreensão (aprendizagem) do conhecimento necessário para ser professor, isto é, os saberes que se deve ensinar e o que é preciso

³¹ Sobre esses saberes, no mesmo texto, o autor os descreve como "*são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e de generalização*" (p.266). Com uma lógica disciplinar, os saberes da formação inicial, para Tardif, acabam se distanciando de um compromisso pragmático com as situações de trabalho do professor, característica necessária e profícua, por meio da qual se faz possível estabelecer "*fenômenos de ancoragem*" (id.) na formação. O resultado disso, para ele, é que os currículos das universidades produzem poucos impactos na carreira docente dos alunos.

³² "Desenvolveu-se, então, nos Estados Unidos [nos anos 80], um amplo movimento de pesquisa sobre a *knowledge base*, o "*repertório de conhecimentos*". (MONTEIRO, 2007 p.176).

saber para além do que se deve ensinar e também a dimensão do ensino (pedagogização) do conteúdo a ensinar aos estudantes (os saberes de ordem metodológica, que permitem desenvolver as ações de ensino).

Iniciamos a discussão sobre a base de conhecimentos dos professores e surgem várias perguntas a ela relacionadas: qual base de conhecimentos? Apenas saber sobre o ensino é um suporte suficiente para a base de conhecimentos [docentes]? O ensino não é algo mais do que um estilo pessoal, comunicação eloquente, conhecimento do conteúdo de alguma matéria e aplicação dos resultados das pesquisas recentes sobre a eficácia do ensino? Apenas a última dessas perguntas, sobre os resultados de pesquisas a respeito do ensino eficaz, costuma ser considerada uma parte legítima da base de conhecimentos docente. [...A esse respeito] eu argumentaria que o ensino está banalizado, sua complexidade é ignorada e suas demandas diminuídas. (SHULMAN, 1987 p.5-6)^{VI}

A esse respeito, o autor, ao tratar das avaliações docentes realizadas por meio das políticas educacionais e apresentar resultados de uma pesquisa empírica realizada à época a respeito da eficácia dos professores, comenta sobre os conhecimentos, habilidades e competências que se deseja, tenha um professor, e problematiza "a amplitude de conhecimentos sobre o ensino que espera-se, os professores aprendam durante o breve período destinado à sua formação" (SHULMAN, 1987 p.7)^{VII} que deve incluir, minimamente, os seguintes itens³³:

conhecimento do conteúdo a ser ensinado; conhecimentos pedagógicos de ordem geral [...]; conhecimentos curriculares³⁴ [...]; conhecimento dos *conteúdos pedagogizados*³⁵ [...]; conhecimento sobre os alunos e suas características; conhecimento sobre o contexto educacional [...] e conhecimento sobre as finalidades da educação [...] (p.8 - grifos meus)^{VIII}

Desses itens, Shulman destaca um, como sendo o principal fator e reitero essa distinção, tendo em vista a proximidade de sua descrição com o objeto desta pesquisa. O

³³ Os itens dessa lista aparecem resumidamente na citação. Na nota de fim, com sua transcrição literal é possível ler sobre alguns complementos feitos pela autor a fim de melhor delimitar alguns deles.

³⁴ Também aqui encontramos uma associação entre os textos de regulamentação (quer do governo, quer dos sistemas de ensino ou dos materiais didáticos) como sendo a referência para o que se entende por currículo.

³⁵ Utilizo aqui a tradução da expressão feita por Monteiro (2007), que faz uma importante leitura desse autor e de suas contribuições para a pesquisa sobre formação de professores.

"conhecimento pedagógico do conteúdo" é o que diferencia o "conhecimento para a docência", porque funde o conhecimento do conteúdo de ensino com aquele conhecimento que instrumentaliza o saber-fazer do cotidiano docente com vistas à aprendizagem dos alunos. Ainda sobre esse autor, Monteiro (2007) aponta que ele

afirma que a ausência de perspectivas de abordagem nas pesquisas educacionais sobre o que o professor sabe do ponto de vista dos conteúdos constitui o "*missing paradigm*" ([SHULMAN] 1986:6) [...e que] questões sobre como os professores mobilizam os saberes que dominam para explicar os diferentes temas dos conteúdos, estabelecer relações de causalidade, esclarecer dúvidas, selecionar exemplos, analogias, realizar demonstrações têm ficado ausentes das pesquisas. (p.25 - grifos da autora)

Ele criou o conceito de "conteúdo pedagogizado" que expressa essa criação específica e própria dos saberes dos professores e que permanecia como o *missing paradigm* nas pesquisas educacionais [...]. (p.177 - grifos da autora)

Segundo Monteiro (id.), não há em Shulman uma diferenciação epistemológica entre o saber escolar e o acadêmico. Eles seriam "expressões de um mesmo saber" (p.191) fazendo com que, segundo a autora, a "historicidade do conhecimento curricular" não seja posta em discussão. Ao contrário, "este é citado como conhecimento que os professores precisam dominar para ensinar, da mesma forma que um médico precisa conhecer os remédios disponíveis para serem receitados." (id.)

Neste trabalho, o que direciona o olhar para o curso de Pedagogia em tela é a classificação *disciplinar* e *pedagógico* que adjetiva o conhecimento curricular acadêmico. Quando me proponho a pensar sobre os fluxos de conhecimento presentes no curso, tendo em vista a tensão que se estabelece entre saberes pedagógicos e saberes disciplinares, como já apontado anteriormente, o faço partindo da compreensão de que o conhecimento *que interessa* neste caso é aquele que pode ser identificado como *objeto de ensino* em uma dupla dimensão na formação inicial: a primeira se refere aos processos de constituição dos *conhecimentos pedagógicos* como aqueles mais relacionados às ciências da educação, abarcando processos de saber mais amplos em relação à atuação docente, que extrapolam a esfera do conteúdo escolar a ser ensinado na futura prática pedagógica. A segunda dimensão diz respeito aos *conhecimentos disciplinares* como sendo aqueles cuja existência no curso de Pedagogia tem a função

precípua de oferecer subsídios teóricos e práticos aos licenciandos para que, como docentes, trabalhem com as matérias de ensino das disciplinas específicas dos primeiros anos de escolaridade do EF.

Acrescento nesta discussão o texto apresentado no Grupo de Trabalho *Didática*, na 35ª Reunião Anual da ANPEd, em que Libâneo (2012) apresentou um artigo onde discute "o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores", trabalhando com a nomenclatura "conhecimento pedagógico" e "conhecimento disciplinar" para investigar sobre a formação de professores nos cursos de licenciaturas em geral e defendendo que há uma renitente "separação entre conteúdo específico e a formação pedagógica na formação de professores para a educação básica" (p.1). Mas sua apropriação - embora apresente aproximações - não é equivalente à minha, nem tem os mesmos objetivos. O autor relaciona essa classificação respectivamente à "didática" e à "epistemologia das disciplinas", tendo em vista "o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo, com base nas proposições de Shulman e Davídov" (id.), apontando para uma "falta do conhecimento disciplinar no curso de Pedagogia e [...] do conhecimento pedagógico nas licenciaturas" (p.2).

Destaca ainda que o tema tem sido estudado especialmente em seus aspectos históricos e propõe, para que se efetive a "necessária integração entre a didática e a epistemologia das disciplinas" (Id.), que

os currículos sejam repensados de forma a vincular conhecimento pedagógico do conteúdo ao conhecimento do conteúdo específico, independentemente se o curso é de bacharelado ou licenciatura. [...] Todos os professores das licenciaturas e do bacharelado são, de alguma forma “pedagogos” e, portanto, devem saber juntar o epistemológico no pedagógico e vice-versa. Por essa razão[...] [o autor defende que os cursos de formação se ocupem] da didática enquanto ciência profissional do professor, por onde serão propiciadas as condições aos professores de unir, em sua prática docente, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo. (id. p.9-10)

Convém observar que a leitura de Libâneo (id.) sugere que embora haja um distanciamento entre os propósitos de seu texto e o que tenciono nesta tese, há inúmeras aproximações entre a classificação utilizada por mim e por esse autor. Posso dizer que

tanto a nomenclatura quanto o entendimento que dela temos aproxima os dois trabalhos. Para nós, os conhecimentos pedagógicos, ou seja, aqueles relacionados ao que Libâneo identifica como "*stricto sensu*" da pedagogia, isto é, o conhecimento didático, têm a ver com o que chamo aqui de *pedagógico* na formação para a docência³⁶. Além disso (muito embora, como já disse na introdução: em se tratando de currículo acadêmico, todos os conhecimentos ensinados, inclusive os pedagógicos sejam disciplinarizados), venho trabalhando desde o início da pesquisa com a denominação *disciplinar* no intuito de determinar que, tendo como referência as disciplinas escolares das SI/EF, se estabelece como conhecimento acadêmico cuja didatização na licenciatura em Pedagogia está voltada para o ensino daquelas disciplinas escolares (GABRIEL e PUGAS, 2010). A classificação *pedagógica* dada por mim aos saberes acadêmicos indica um recorte dentre tudo o que forma um pedagogo e que lhe servirá como base profissional para o trabalho não apenas nos primeiros anos da escola fundamental, mas também para além dessa esfera.

Para operar com o objeto de estudo e sua delimitação empírica estabeleci, nesta pesquisa, um diálogo mais próximo com o movimento de transposição didática, por meio do qual Chevallard (2009) indica que a relação com o saber de referência de cada área de ensino, isto é, de sua *ciência/base* (no caso desse autor, especificamente a matemática)³⁷ é o início desse movimento e que o ensino é um ato didático produzido e respaldado pela transposição. Vale ressaltar que embora Chevallard, assuma que há um peso diferenciado dos saberes científicos na composição dos saberes de referência que legitimam o ensino, ele não escalona esses diferentes tipos de saber - científicos, acadêmicos, escolares - em termos de maior ou menor validade. Desse modo, opero com o conceito de transposição didática - que será melhor discutido no capítulo 2 desta tese - no âmbito da formação docente, a fim de investigar e compreender, em diálogo com a teoria do discurso, a relação com o conhecimento que se elege como válido a ser ensinado a futuros professores do ensino fundamental.

³⁶ Essa discussão sobre o que define o curso de pedagogia está relacionada aos debates sobre o estatuto epistemológico da cientificidade das ciências da educação, que não será pauta desta pesquisa.

³⁷ Chevallard (2009) trata da transposição didática que ocorre nos sistemas de ensino e o faz tendo em vista os sistemas escolares e não os currículos acadêmicos, de modo que a formação inicial de professores é *locus* de discussão de Tardif (2002), mas não do primeiro autor. Com isso, entendo que não seria adequado traçar estabelecer quaisquer relações entre a crítica à disciplinarização feita por Tardif e a perspectiva disciplinar dos saberes de referência em Chevallard.

Tendo em vista as características multirreferenciais, tanto da formação inicial dos pedagogos-professores das SI/EF, quanto seu trabalho docente nas salas de aula de nosso país, algumas inquietações de ordem epistemológica movem, desde o início, a tessitura de minha pesquisa: ‘onde estariam’ – ou ‘como se produzem’ – os saberes de referência dos professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental? Como se constroem? Como são significados? Como, nesse contexto discursivo do curso de Pedagogia, os sentidos de conhecimento, objeto de ensino na educação básica, são fixados em meio aos fluxos de conhecimento considerados válidos para serem ensinados ao futuro professor da educação básica? Ou ainda: que significantes compõem a cadeia de equivalências definidora de sentidos de docência produzidos no currículo de Pedagogia da UFRJ? E, por conseguinte, o que fica de fora dessa cadeia?

Nas circunstâncias deste trabalho, tais perguntas conduzem ao jogo hegemônico pelo qual se define o valor de verdade e a validade de alguns conhecimentos em detrimento de outros. Trata-se de pensar sobre as demandas que, na atualidade, interpelam o currículo acadêmico de uma *instituição pública* que queremos, seja, *gratuita e de qualidade* - e o reforço retórico deseja ir além do bordão de nossos dias - comprometida com uma educação pública que também o seja. As proposições de Gabriel (2011b), ao tratar das "demandas de nosso presente" que, interpelam a escola, são profícuas também para pensar os currículos acadêmicos. Desta maneira, tomo suas palavras para reforçar o que venho defendendo sobre a pertinência de entrar nessa discussão, ou de nela permanecer, ou ainda de reinventá-la. A autora afirma que, embora seja preciso reconhecer "o esgotamento de alguns caminhos traçados" pela modernidade para o cumprimento das promessas de igualdade, liberdade, paz e dominação da natureza (p.2) é proficiente uma posição que as mantenha "no horizonte de nossas expectativas." (id.) e adverte:

Esse posicionamento não nos situa, todavia, em um terreno menos conflituoso. Entre os que se indignam com as desigualdades e apostam na escola pública não existe consenso sobre a forma de reverter o jogo. A disputa tem sido travada em torno de termos como “conhecimento”, “poder”, “sujeito”, “cultura”, “identidade”, “diferença”, “hegemonia”, entre outros, que se articulam para dar sentido à reinvenção da própria luta política. (GABRIEL, 2011b p.2-3)

Pensar a questão epistemológica requer problematizar o estabelecimento de relações entre as diversas formas de produção da tensão poder/saber/verdade; o que permite o tratamento das dimensões produtoras, explicativas e interpretativas do conhecimento, bem como o que nelas é de ordem política, cultural e ética. A incorporação do diálogo com o campo da discursividade - pela via laclauiana - nesse debate, contribui para explicitar a tensão que há na construção de sentidos e no desejo de verdade, característicos da produção do conhecimento e possibilita problematizar conceitual e metodologicamente os diferentes fluxos de produção de sentidos nos contextos de formação. Pesquisar sobre as questões aqui apresentadas faz com que as articulações que se dão nesse currículo acadêmico precisem ser investigadas partindo de múltiplas perspectivas. Certamente minhas escolhas não são as únicas possíveis, mas compõem o mosaico³⁸ empírico das pistas que me conduziu nesta tese a compor um quadro investigativo que se pretende inteligível, produtivo e coerente com a posição assumida de que vivemos uma situação de "injustiça cognitiva global" da qual nos fala Santos (2007 p.77) e que

interpela as instituições de formação – universidade e escola – colocando em xeque o seu papel hegemônico e a sua legitimidade como espaço institucional onde se estabelecem relações com o conhecimento, em particular com os discursos de cientificidade." (GABRIEL, 2013a p.14).

Ainda com Gabriel (id.) "defendo pois, que as demandas de igualdade e de diferença que referendam a luta hegemônica em nosso país na contemporaneidade encontram, nessas instituições de formação, terreno fértil para suas articulações." (p.10).

³⁸ A ideia de mosaico pode soar estranho à primeira vista, se pensada à luz de proposições pós-fundacionais. Poderíamos questionar: "Ora, se o quadro de inteligibilidade é anti-essencialista, como sustentar a alegoria de pequenas peças que se aproximam para compor uma imagem maior, mas que, se vista em uma *escala grande*, permite identificar cada um de seus pequenos componentes, que, "não se misturam", isto é, mantém sua essência?"

Defendo que essa comparação se torna possível se resignificamos o sentido dado a tais *fundamentos*, pois se eles são impossíveis em termos absolutos, são também necessários do ponto de vista do jogo hegemônico e nos permitem conservar a ideia de totalidade.

Trata-se, talvez, de pensar em termos de um *mosaico holográfico*, cuja fixação é provisória e a imagem formada é o próprio universal que se estabelece, contingencial e provisoriamente. Pode, portanto, dissipar-se conforme a dinâmica desse jogo, ou seja, conforme as articulações produzidas.

1.3 Por que o curso de Pedagogia da UFRJ?

Construir um objeto supõe também que se tenha, perante os factos, uma postura activa e sistemática. [...] Trata-se de interrogar *sistematicamente* o caso particular, constituído em «caso particular do possível», como diz Bachelard, para retirar dele as propriedades gerais ou invariantes mediante uma interrogação assim conduzida [...] O raciocínio analógico [...] permite mergulharmos completamente na particularidade do caso estudado sem que nela nos afoguemos [...] Este modo de pensamento [...] permite pensar relacionalmente um caso particular constituído em caso particular do possível, tomando-se como base de apoio as homologias estruturais entre campos diferentes (BOURDIEU, 2009 p.32-33 - grifos do autor).

Ao longo deste trabalho será possível reconhecer, do ponto de vista ontológico, distanciamentos entre a análise das relações sociais proposta por Pierre Bourdieu em seu *método comparativo* e a abordagem da teoria do discurso, mas cabe reconhecer que muitas aproximações podem ser estabelecidas quanto ao entendimento do caráter relacional dos objetos de pesquisa e o processo de sua constituição. Também sob o ponto de vista pós-fundacionalista se pode defender a natureza relacional dos processos políticos - em nosso caso, como articulação discursiva, percebida como ontológica do social e as fronteiras pelas quais eles são definidos por meio do estabelecimento de universais passam a ser, neste caso, a própria condição de pensamento e da luta política. Além disso, a possibilidade de pensar sobre a constituição de *casos particulares do possível*, conforme se lê na epígrafe desta seção, nos remete ao entendimento de que há, nesta pesquisa, que ora reivindica estatutos de cientificidade, possibilidades teórico-metodológicas de construção de caminhos que equacionem a tensão universal/particular, não para superá-la, mas para evidenciar, por ela, o jogo hegemônico. Embora não se trate de um estudo onde o *método comparativo*, tal como proposto por Pierre Bourdieu, seja *aplicado*, procuro também realizar o combate aos binarismos e dicotomias, mas o faço sem perder de vista a importância da dimensão do conflito, cujos antagonismos produzem o jogo político (LACLAU e MOUFFE, 2010).

É com tal convicção, pautada nas prerrogativas da TD, que defini, ao longo do percurso da pesquisa - e não apenas "de uma assentada", mas "pouco a pouco, por

retoques sucessivos", como explicava Bourdieu aos seus alunos de então (idem p.27)³⁹ - algumas apostas: a primeira diz respeito ao meu objeto de estudo - a interface currículo e conhecimento. A segunda aposta é de natureza empírica: o curso de Pedagogia, especificamente no viés curricular da formação de professores para as SI/EF. E, por fim, uma aposta metodológica, pautada nas proposições dos estudos de caso, da análise do discurso e da teoria da transposição didática. Tendo já trabalhado a primeira, as duas últimas serão objeto de discussão nesta seção.

Saviani (2009) classifica e analisa a história da formação docente no Brasil ao longo dos dois últimos séculos em seis períodos:

Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890) [...]; Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932) [...]; Organização dos Institutos de Educação (1932-1939) [...]; Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996) e o Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (p.143-144)

Em 1939 teve início um período de "organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais" (SAVIANI, 2009 p.144). Naquele ano o Instituto de Educação do Distrito Federal passou a fazer parte da Universidade do Distrito Federal, que "a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil" (id. p.146). Nos cursos de Pedagogia eram então formados professores para escolas normais. Desde os primórdios esse curso superior esteve, direta ou indiretamente, às voltas com discussões acerca de sua finalidade/identidade: a formação de profissionais da educação como pedagogos especialistas, bacharéis e/ou docentes.

A Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946, determinou um novo formato para a formação de professores para as escolas primárias, que deveria, então, acontecer no âmbito das Escolas Normais e dos Institutos de Educação, mas segundo Fonseca (2008),

³⁹ Conforme nota do tradutor, o Texto "Introdução a uma sociologia reflexiva" é fruto de uma preleção de Bourdieu a um seminário da "Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociales", ocorrida em outubro de 1987.

as disputas pelo lócus dessa formação "tem sua origem nos anos de 1930, com o ideário dos Pioneiros da Escola Nova, materializado pela criação do Instituto Pedagógico de São Paulo – instituição idealizada por Fernando de Azevedo – e pela Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira." (p.29). A partir de 1972, a formação para o ensino de 1ª a 4ª série passou a acontecer em Habilitações específicas para o Magistério. Essa formação ocorria em nível de 2º grau. Naquela mesma época o curso de Pedagogia formava os professores para os cursos de habilitação específica para o Magistério e começou também a formar profissionais especialistas em educação. Além disso

Paralelamente a esse ordenamento legal, desencadeou-se, a partir de 1980, um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura que adotou o princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (Silva, 2003, p.68 e 79). À luz desse princípio, a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental). (SAVIANI, 2009 p.147-148)

Saviani conclui que "as sucessivas mudanças [...] revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas [e que] a questão pedagógica [...] não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório." (id. p.148).

Sobre a criação do curso de Pedagogia na Universidade do Brasil, o parecer do Conselho Nacional de Educação, em seu Conselho Pleno (CNE/CP) de 28/2001, aponta que

A Lei 452 do governo Vargas, de 5/7/1937, organiza a Universidade do Brasil e da qual constaria uma Faculdade Nacional de Educação com um curso de educação. Nele se lê que a Faculdade Nacional de Filosofia terá como finalidades preparar trabalhadores intelectuais, realizar pesquisas e preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal.

Esta faculdade seria regulamentada pelo Decreto-lei 1.190, de 4/4/1939. ela passava a contar com uma seção de Pedagogia constituída de um curso de pedagogia de 3 anos que forneceria o título de Bacharel em Pedagogia. Fazia parte também uma seção especial: o curso de didática de 1 ano e que, quando cursado por bacharéis, daria o título de licenciado, permitindo o exercício do magistério nas redes de ensino. Este é o famoso esquema que ficou conhecido como 3 + 1. (p.3)

Para dizer apenas sobre um passado bastante recente, observemos os textos legais que tratam do tema desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 20/12/1996, que estabeleceu o curso superior como instância preferencial da formação para a docência na Educação Básica, mas manteve a modalidade de formação em nível médio como aceitável para as SI:

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. (LDBEN, 1996 Art. 62)

Três anos mais tarde, o decreto presidencial nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que regula a formação em nível superior para professores da educação básica, define no parágrafo 2º de seu Artigo 3º que "A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores."⁴⁰, bem como em seu Artigo 5º que "o Conselho Nacional de Educação, mediante proposta do Ministro de Estado da Educação, definirá as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica."

Embora os documentos referentes à regulamentação da formação docente no Brasil não sejam objetos diretos desta discussão, é importante que se esclareçam os trâmites mais recentes da composição de seus textos oficiais. As diretrizes às quais o decreto 3.276/99 se refere foram produzidos no âmbito do Conselho Pleno do CNE. Não obstante outros pareceres e resoluções do CNE já tenham sido trazidos para o texto no início deste capítulo, cabe ainda um esclarecimento sobre a natureza de tais documentos.

Pareceres são textos contendo resultados de discussões, estudos e apreciações de membros do CNE (neste caso, membros do CP), a fim de propor e respaldar a definição de aspectos legais que lhes diga respeito. Os pareceres CNE/CP 9/2001 e CNE/CP 28/2001 constituíram a base principal das resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP

⁴⁰ Esta redação do § 2º do art. 3º do Decreto no 3.276/99 foi dada pelo decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000.

2/2002, que instituíram, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena(DCN/FP), bem como sua duração e carga horária. Posteriormente à publicação desses documentos e levado em conta sua proposições, foram publicadas as Diretrizes para o Curso de Pedagogia (DCN/Ped) por meio da resolução CNE/CP 1/2006, pautada nos seguintes documentos: parecer CNE/CP 5/2005⁴¹ - contendo relatório que apresenta um breve histórico do curso, sua finalidade, princípios, objetivo, o perfil do egresso-pedagogo, a organização do curso, sua duração e o processo de implantação das DCN/Ped nos cursos de formação então existentes -, parecer CNE/CP 3/2006, que reexaminou o parecer 5/05.

Faço referência a esses documentos para dizer sobre o papel que tem hoje o curso de Pedagogia, como locus privilegiado da formação docente para as SI do ensino fundamental. Tal definição é parte de um movimento amplo, que produz fechamentos acerca de um perfil nacional docente, que se expressa nos textos dos pareceres e resoluções acima descritos. Sem desconsiderar que há hoje cursos que oferecem formação inicial para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental em nível médio e também em cursos de nível superior denominados "normal superior", o curso de Pedagogia representa, atualmente, a esfera preferencial de formação desses docentes, conforme se verifica no texto da resolução CNE/CP 01/06: "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 [...]" (Art. 4º).

Mais do que discutir sobre questões identitárias relacionadas aos diferentes tipos de licenciatura existentes no país, entre eles a Pedagogia e as lacunas que tanto os pareceres quanto pesquisadores e gestores públicos identificam na formação docente, ou ainda as correlações de forças estabelecida nas disputas hegemônicas travadas em torno das definições hoje vigentes⁴², deter-me-ei aqui, em destacar que os processos de produção desses textos curriculares constituem lutas hegemônicas em torno da fixação de sentidos sobre as políticas curriculares de formação de professores. Isso significa dizer que, sempre de maneira contingencial, as articulações acontecem na medida em

⁴¹ Que foi reexaminado pelo parecer CNE/CP nº 3/2006.

⁴² Acerca dos diferentes posicionamentos envolvidos nessas disputas, ver, por exemplo, Libâneo (2010), Gatti (2000), Souza e Carino (1999), Silva (2005), Mello (2000) e Pimenta (2006).

que se organizam em torno de demandas oriundas de diferentes sujeitos e segmentos sociais, conforme se pode ler, sob aspectos diferentes, tanto no texto do parecer 05/2005 quanto no texto de Durli e Bazzo (2008), por exemplo.

Esta comissão [...] Submeteu, à apreciação da comunidade educacional, uma primeira versão de Projeto de Resolução. Em resposta a essa consulta, de março a outubro de 2005, chegaram ao CNE críticas, sugestões encaminhadas por correio eletrônico e postal ou por telefone, assim como expressos nos debates para os quais foram convidados conselheiros membros da Comissão.

Deste modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, a seguir explicitadas, levam em conta proposições formalizadas, nos últimos 25 anos, em análises da realidade educacional brasileira, com a finalidade de diagnóstico e avaliação sobre a formação e atuação de professores [...] **[e] resultam, pois, do determinado na legislação em vigor,** assim como **de um longo processo de consultas e de discussões,** em que experiências e propostas inovadoras **foram tencionadas,** avaliações institucionais e de resultados acadêmicos da formação inicial e continuada de professores **foram confrontados** com práticas docentes, possibilidades e carências verificadas nas instituições escolares. (Parecer CNE/CP 5/2005 p.1 - grifos meus)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP) [...] resultaram de um longo e conturbado processo de elaboração. [...] foram nove anos marcados por intensas discussões, disputas de posição e negociação de consensos. [...] Pelo lado do Estado, gestou-se um projeto que atendia a uma nova regulação educativa, **representando os interesses do capital.** Construído no âmbito do Ministério da Educação e nas Comissões Bicamerais (CB) do Conselho Nacional de Educação [...] Tal fato gerou imediata mobilização de entidades organizadas da sociedade civil vinculadas à área da educação, as quais explicitaram sua contrariedade face ao novo estatuto de curso, encaminhando ao MEC/CNE documentos no sentido de repudiar aquela proposição. Destacaram-se, então, três **manifestações contrárias à posição oficial,** a saber: i) da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação [...]; ii) do Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação [...]; e iii) do Manifesto de Educadores Brasileiros sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. [...] Este **posicionamento** [o manifesto], no entanto, **não chegou a ser apreciado nas discussões** realizadas no âmbito do aparelho de Estado **por não se constituir em manifestação oriunda de entidade representativa de um movimento social.** Deste modo, das **propostas** provenientes da sociedade civil, a da ANFOPE, com **amplo apoio do FORUMDIR, CEDES e ANPED,** esteve mais **fortemente representada no processo de definição das DCNP.** (DURLI e BAZZO, 2008 p.202-203 - grifos meus)

Como vimos, a fixação de sentidos sobre a formação para a docência nas séries iniciais tem, atualmente, na Pedagogia, seu *lócus* privilegiado de execução. É nessa contingência que este estudo se desenvolve: não discutirei aqui se este é o local mais adequado ou se há uma carência histórica, econômica e sociocultural, como alguns defendem, em relação ao professor desse nível de ensino. Tampouco quero dizer sobre possíveis relações de complementaridade, defasagem ou superioridade entre essa licenciatura e os cursos normais ou normais superiores ou ainda em outros termos, sobre as disputas acerca das atribuições do pedagogo e do curso de Pedagogia. Interessa-me lançar *um olhar outro* sobre o que há, ou antes, o que *está sendo* este curso no que diz respeito à relação com o conhecimento que nele se estabelece tendo em vista a formação para a docência privilegiada nesta pesquisa.

Dentre os cursos de licenciatura em Pedagogia foi preciso estabelecer o recorte empírico da pesquisa. Trago agora algumas conversas teórico-metodológicas empreendidas nesse meio de caminho. A esse respeito, devo dizer que para além de classificar este estudo de caso como *intrínseco*, *instrumental*, *coletivo* ou *etnográfico*, *educacional* ou *avaliativo* (ANDRÉ, 2005), por exemplo, antes, ganha maior importância o entendimento de que "o que caracteriza o estudo de caso não é um método específico, mas um tipo de conhecimento" (ANDRÉ, 2005 p.16). Tendo já determinado meu objeto de pesquisa, neste trabalho, mais do que traçar um vasto panorama da *relação com o conhecimento* na formação de professores para as SI/EF em diversos cursos de formação inicial⁴³, a possibilidade de focar a análise na licenciatura em Pedagogia da UFRJ foi se delineando tendo em vista que: I) trata-se de um curso oferecido no âmbito de uma universidade pública brasileira que oferece, desde 1939 - ainda no âmbito da Faculdade Nacional de Filosofia - cursos de formação docente, décadas antes da criação da Faculdade de Educação⁴⁴; II) situada na 2ª maior região metropolitana brasileira, a

⁴³ Nesta pesquisa outras possibilidades de composição empírica foram cogitadas e mesmo mobilizadas (outras licenciaturas em pedagogia, cursos normais superiores, cursos normais em escolas de nível médio, redes pública ou privada, da capital do estado, de sua região metropolitana, de todo o estado do Rio de Janeiro ou em outros espaços) até que fosse definida esta abordagem final.

⁴⁴ Na página de internet da Faculdade de Educação, um histórico da instituição informa: *Até 1968, cuidou a Faculdade Nacional de Filosofia, no que diz respeito à área de Educação, da formação de Bacharéis em Pedagogia para o preenchimento dos cargos de "Técnicos em Educação do Ministério de Educação" e de Licenciados correspondentes ao curso que ministrasse a disciplina a ser lecionada.*

UFRJ exerce grande influência regional e nacional do ponto de vista da produção e circulação do conhecimento; III) o curso de Pedagogia é oferecido pela Faculdade de Educação, à qual está vinculado o PPGE, de modo que pesquisas aqui produzidas que contribuam diretamente sobre nosso ambiente acadêmico são de grande importância.

Conforme se poderá verificar mais adiante, um levantamento bibliográfico realizado em teses e dissertações da área demonstrou que há inúmeros e importantes trabalhos cujo foco recai sobre o curso de Pedagogia, seu currículo, sua trajetória histórica, sobre a identidade profissional de seus egressos, a legislação que o normatiza, sobre a pluralidade de formações abarcadas sob a égide de um título que as singulariza como (ou, em outros termos, que equivale diferentes demandas e insatisfações em torno de um significante) *curso de Pedagogia*. A esse respeito, há trabalhos já desenvolvidos no próprio Núcleo de Estudos de Currículo (NEC)⁴⁵ da Faculdade de Educação da UFRJ, que se ocuparam, por meio de enfoques diferenciados, de temas de pesquisa a respeito deste curso. Cito agora as cinco dissertações produzidas neste Programa de Pós-Graduação ao longo dos últimos cinco anos que mais se aproximam, de forma ampla, deste trabalho de pesquisa em termos dos contextos analisados.

A investigação de Fonseca (2008) se fez pelo viés da história do currículo e da formação docente e teve como foco a reforma curricular do curso de Pedagogia da FE/UFRJ "no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, período em que [...] diversas Faculdades de Educação abdicaram da formação nas habilitações de especialistas [...] em favor de currículos voltados para a formação de professores." (id. resumo s/p.).

Em seu trabalho, Soares (2009) investigou - pelo viés da cultura e tendo em vista teorias curriculares críticas e pós-críticas - "como o novo Currículo do Curso de Pedagogia da UFRJ incorporou as questões culturais, levando em conta as novas

Após 29 anos de funcionamento encerrava a Faculdade Nacional de Filosofia as suas atividades. Nascia, como fruto da Reforma Universitária, a Faculdade de Educação, prevista na Reforma Francisco Campos. No dia 11 de Julho de 1968, declarada extinta a Faculdade Nacional de Filosofia, instalava-se a Faculdade de Educação do CFCH [Centro de Filosofia e Ciências Humanas]. Não foi, portanto, a Faculdade de Educação recebida como simples remanescente da Seção de Pedagogia da antiga Faculdade Nacional de Filosofia. Sua proposta endereçava-a à gerência e desenvolvimento de cursos em todas as áreas de educação, em nível de graduação e pós-graduação, à realização de pesquisas e de experimentações pedagógicas.

⁴⁵ Espaço-tempo de pesquisa acadêmica e de produção deste trabalho.

Diretrizes Curriculares traçadas para o Curso de Pedagogia, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96." (id. p.5 - resumo).

Poppe (2011), por sua vez, discutiu em um estudo de caso nesta mesma universidade sobre "os sentidos de prática em disputa no currículo do curso de Pedagogia [...] 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." (id. p.5 - resumo).

Ainda sobre o curso de Pedagogia em tela, mas no âmbito de outro núcleo de pesquisas, o Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LEDUC) desta faculdade, o trabalho de Corrêa (2010) procurou "compreender o letramento [...] dos futuros professores em formação inicial no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e como são preparados para atuar como agentes de letramento [...] em seu ofício docente." (id. p.9 - resumo).

Santos (2011), embora não tenha realizado uma pesquisa sobre este curso de Pedagogia, teve como foco "o processo de formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de Pedagogia no Conselho Nacional de Educação, focando os anos que antecederam a homologação da Resolução CNE/CP nº 01/2006." (id. p.11 - resumo), de modo que seu tema também se vincula às abordagens outras, possíveis e relevantes sobre a formação de professores neste curso.

A amplitude de abordagens apresentadas, contidas apenas no limite de um Programa de Pós-Graduação no íterim de meia década, reforça o argumento de que longe de parecer exaurido de demandas investigativas, o curso de Pedagogia é ainda (e doravante) um extenso campo que devemos continuar explorando, sem contudo, cair em idiossincrasias e reducionismos, mas permitindo que cada investimento de pesquisa a ele endereçado, contribua, a seu modo, com o debate sobre a tensão entre particular e universal, que se mantém em movimento pelas práticas articulatórias e disputas por hegemonias no âmbito da formação docente.

Dito isso, reafirmo que é a partir do entendimento e da assunção de que hoje, na UFRJ, são formados professores para os anos iniciais da escolarização básica e que esses profissionais são pedagogos, que empreendo este trabalho. Este é, pois um

fechamento. Possível e necessário. É dessa forma que *universalizo*, nesse movimento, o contexto discursivo a ser discutido. Se preferirmos, em termos mais pragmáticos (mas com a clareza de não estar cometendo um reducionismo simplista), está posta a classificação que valerá para toda a discussão vindoura: tratamos aqui da formação de professores para as séries iniciais oferecida no curso de Pedagogia da UFRJ, apostando na potencialidade desta proposta de investigação, reflexão e discussão sobre a formação desses profissionais.

1.4 Caminhos investigativos: uma revisão bibliográfica

Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquietadora, munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a constituir-lo como objeto de investigação. O olhar inventa o objeto e possibilita interrogações sobre ele. Assim parece que não existem velhos objetos, mas sim olhares exauridos. (COSTA, 2007b p.148)

Tomo emprestada, para nomear o subtítulo desta seção, a expressão de Costa (2007a, 2007b) e Costa e Bujes (2005) para traçar, ainda que brevemente, um panorama das escolhas feitas na realização de um levantamento bibliográfico sobre *currículo de Pedagogia*. Entendo que esse seria um começo importante para a construção desta tese, pois ao determinar tema, objeto e problema, seria adequado procurar conhecer quem tem pensado sobre o mesmo assunto e o que se tem produzido a respeito.

Esse movimento não é tarefa simples e vai além da tabulação de dados, que, sem dúvida, auxilia muito o pesquisador, mas que não é capaz, solitariamente, de dimensionar o que, nas ciências sociais, via de regra, se tenciona promover com esse empreendimento técnico e intelectual: discutir caminhos já percorridos, dialogar com/contra e por meio deles apontando em que circunstâncias nosso próprio percurso se faz próximo ou distante, justificando também a partir disso, todo o aparato institucional, financeiro e pessoal envolvido na realização de uma pesquisa de doutoramento. É com esse intuito que optei por discutir, nesta seção, aquilo que se tem produzido nas universidades brasileiras sobre os currículos do curso de Pedagogia.

Ainda que fosse profícuo um estudo do tipo *estado da arte*, tal propósito excederia às pretensões desta seção. Desse modo, o que passo a apresentar diz respeito às escolhas feitas para proceder à revisão de literatura, os recortes estabelecidos, a metodologia utilizada e os desdobramentos decorrentes do "encontro" com os trabalhos referenciados na busca.

Procurar conhecer em que medida o interesse da academia - enquanto local de produção de saberes científicos - pelo curso de Pedagogia se desdobra em pesquisas de mestrado e doutorado. Entender quais tem sido suas abordagens e filiações levou-me a optar pelo levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes, onde me foi possível acessar informações sobre a produção intelectual da última década. Cabe esclarecer que não recorri aos anais de Encontros, Seminários, Congressos, Reuniões Anuais de instâncias organizacionais importantes para a área de educação, tampouco aos periódicos da área e aos livros publicados sobre o tema devido ao entendimento de que embora os pesquisadores de grande produção, experiência e renome no campo - e que coordenam/participam de importantes grupos de pesquisa - não tivessem, na maioria, suas teses e dissertações referenciadas no período que o levantamento abrange, o entendimento de que *pesquisa não se faz sozinho(a)*, guiou-me nessa escolha, uma vez que esses pesquisadores são orientadores dos novos mestres e doutores em educação e suas áreas afins. Nisso reside o argumento de que também nesses trabalhos recentes, seria possível *atingir* essa importante produção científica, sem que fosse necessário recorrer a outras fontes, ao menos para atender aos objetivos modestos a que me propus neste momento.

O recorte temporal do levantamento abarca um período de 10 anos, estendendo-se de 2002 - ano da instituição das DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena -, abrangendo também o período pós instituição das DCN para o curso de licenciatura em Pedagogia, em 2006, até a data da última atualização do sistema da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de trabalhos defendidos em programas de pós-graduação em todo o Brasil (à época da conclusão do levantamento): 2011.

Iniciei a busca imaginando que ao pesquisar a expressão exata *currículo de Pedagogia* fosse possível ter acesso se não a todos, ao menos à maioria dos estudos que se ocupassem do tema. No entanto, rapidamente percebi que havia problemas com a escolha feita, pois nem mesmo trabalhos que eu já conhecia de leituras anteriores apareceram referenciados. Foi preciso, então, ampliar a abrangência por meio dos instrumentos de busca.

Sem abrir mão das palavras-chave *currículo* e *pedagogia*, ampliei o filtro de busca para *todas as palavras* e dessa vez o resultado foi muito diferente, conforme se pode ver no quadro 1.

Palavras de referência	Tipo de busca	Período	<u>Teses</u> referenciadas (geral)	<u>Teses</u> que tratam do curso de Pedagogia	<u>Dissertações</u> referenciadas (geral)	<u>Dissertações</u> que tratam do curso de Pedagogia
CURRÍCULO DE PEDAGOGIA	EXPRESSÃO EXATA	2002 a 2011	15	5	50	14
CURRÍCULO DE PEDAGOGIA	TODAS AS PALAVRAS	2002 a 2011	686	61	2 974	215

Quadro 1 - Panorama quantitativo do levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

A leitura dos títulos ofereceu os primeiros subsídios para que eu identificasse do que tratava cada pesquisa. Em muitos casos foi possível perceber que não se tratavam de estudos que envolviam o curso de Pedagogia. No entanto, muitos títulos não foram suficientes para tal análise, de modo que procedi à leitura dos resumos de grande parte dos trabalhos referenciados na busca, a fim de determinar se o curso de Pedagogia era, ou não, objeto das análises realizadas. Com isso, das 701 teses e 3.024 dissertações, eliminando eventuais repetições decorrentes da dupla busca realizada com as mesmas palavras de referência, cheguei a 295 trabalhos, cuja distribuição está descrita no quadro 1 e também no gráfico abaixo⁴⁶.

⁴⁶ Dos trabalhos que tratam sobre o curso de Pedagogia, apenas 10 não foram produzidos em Programas de Pós-Graduação relacionados à educação ou ao ensino. No quadro apresentado no anexo 2 é possível identificar os nomes dos Programas aos quais estão vinculadas e a distribuição desses Programas pelas regiões do Brasil.

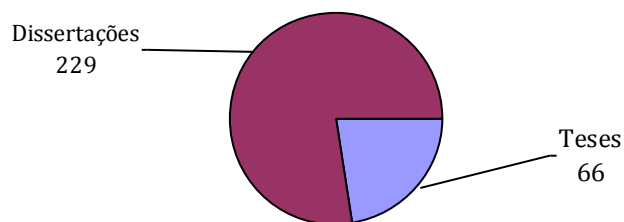


Gráfico 1 - Levantamento feito no Banco de teses e dissertações da CAPES - 2002 a 2011

Palavras-chave: currículo e pedagogia

Como se pode constatar, muitos são os trabalhos que procuraram e procuram operar com a multiplicidade de discussões existentes nos/sobre os cursos de Pedagogia. Os cursos superiores de licenciatura, são, de longe, os que mais têm sido objeto de prescrições e regulamentações legais no que diz respeito à sua composição curricular e delimitação social. Mudanças internas de regulamento, deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e redefinições de perfil da formação têm sido editados em profusão na última década, mas as discussões sobre *o que deve fazer, saber e do que deve ser capaz um professor* são muito anteriores em termos cronológicos, pois conforme já discuti no capítulo 1, estavam presentes desde a criação do curso de formação docente no Brasil, na primeira metade do século XX. Questão equivalente e bastante particular ocorre em relação à função do pedagogo, cujas diretrizes oficiais foram e têm sido objeto de muitas disputas⁴⁷.

1.4.1 Entre aproximações e distanciamentos

A convergência, ou, antes, os deslocamentos realizados por este estudo por entre os campos do Currículo, da Didática e da Formação de Professores, obtém, desse levantamento inicial, mais argumentos para sua defesa na medida em que os trabalhos

⁴⁷ Os estudos curriculares de Fonseca (2008) e Soares (2009) tratam de alguns desses aspectos especificamente em relação ao curso de pedagogia da UFRJ.

referenciados, ou seja, que têm o curso de Pedagogia como mote, variam de filiação também entre tais campos. Foi possível observar tais características por meio das nomenclaturas dos Programas de Pós-Graduação aos quais estão vinculados, bem como das palavras-chave registradas em cada trabalho.

A leitura dos resumos permitiu iniciar a sistematização de categorias que expressassem os temas e problemas de pesquisas apresentados. Também para essa etapa inicial de estabelecer livremente categorias a partir da leitura dos textos, houve necessidade de recorrer também aos resumos das pesquisas. Dessa forma, cheguei a 22 categorias e foi por meio delas que pude estabelecer maior proximidade ou distanciamento entre os trabalhos referenciados e minha pesquisa⁴⁸. Ao observar os trabalhos sob o ponto de vista dessas categorias, foi possível identificar as temáticas mais investigadas na produção das pesquisas. Assim, temas como a *formação para a docência*; *documentos curriculares* - tanto em estâncias governamentais (como a LDBEN, as DCN, documentos internacionais) quanto institucionais (PPP de cursos de licenciatura, de escolas de educação básica, grades curriculares, planejamentos individuais e coletivos) - e *disciplinas acadêmicas* do curso de Pedagogia, têm sido mote para boa parte das pesquisas dessa área.

Nesse sentido, a leitura e classificação por temas de interesse dos 295 trabalhos ofereceu subsídios importantes e que me permitem defender que esta pesquisa se aproxima, em termos de recorte, daquelas que vêm sendo produzidas, uma vez que essas três categorias são importantes para o estudo ora apresentado: pesquiso o curso de Pedagogia da UFRJ atenta para questões relacionadas aos processos de relação com o conhecimento, mas sempre com o foco voltado para a docência, especialmente no que tange à tensão que produz sentidos sobre conhecimento e docência no currículo acadêmico. Faço isso sem perder de vista o aspecto contingencial dessas construções e o fato de as esferas reguladoras desse curso - legislação, conselhos, colegiados etc - e o dia a dia dessa produção curricular múltipla e fluida estarem imbricadas de modo incontornável.

⁴⁸ No anexo 1 há uma tabela com a ocorrência dessas categorias em todas as 295 teses e dissertações sobre o curso de pedagogia. No quadro 2 apresento apenas a lista referente aos 40 trabalhos que, dentre aqueles 295, tratam das SI/EF.

Dos 295, trabalhos, 40 têm algum foco declarado nas séries iniciais do EF. Desses, 26 são dissertações e 14 são teses de doutoramento⁴⁹. A leitura dos resumos revelou outras nuances, focos e abrangências, como se pode ver no quadro 2, onde apresento os temas que pude identificar na leitura dos textos, bem como a ocorrência de cada um deles ao longo dos quarenta trabalhos. Não se trata de uma análise pautada na busca por palavras-chave previamente determinadas. Na medida em que identificava este ou aquele tema tratado pela pesquisa, eles foram inseridos nessa lista, de modo que as recorrências entre eles podem ser identificadas na coluna "ocorrências".

Temas de maior predominância	Ocorrências entre os 40 trabalhos referenciados
Ensino de Matemática	12
Saberes docentes (de modo geral)	6
Conhecimento escolar	3
Ensino de Ciências	5
Alfabetização - Letramento	3
Educação Ambiental	3
Políticas públicas de formação docente	3
Prática docente	3
Educação e trabalho (trabalho docente)	2
Ensino de Geografia	2
Estágio	2
Questões culturais	2
Avaliação	1
Educação à distância	1

Quadro 2 - Levantamento realizado Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Trabalhos com foco nas séries iniciais do ensino fundamental.

Os critérios adotados na definição desse levantamento permitem dizer que, de modo geral, todos os 40 trabalhos tratam, com maior ou menor grau de proximidade, questões relacionadas à atividade docente nessa etapa de ensino. A indicação dos temas tratados nas pesquisas sugere que tanto os conteúdos das matérias de ensino/área quanto aspectos do conhecimento que subsidiam a prática docente para além dos conteúdos das matérias de ensino das disciplinas escolares têm sido problematizados pela maioria dos

⁴⁹ A relação desses 40 trabalhos consta no anexo 2.

pesquisadores que se ocuparam de pensar o ensino para as séries iniciais do Ensino Fundamental (SI/EF), pelo viés da formação inicial.

Tal constatação vem também ao encontro de minhas expectativas e pretensões nesta pesquisa. Ainda nesse sentido, posso afirmar que, tendo em vista a classificação utilizada nesta tese para *saberes pedagógicos* e *saberes disciplinares*, os trabalhos sobre *ensino de*, sobre *alfabetização* e *letramento* se aproximam do que chamo *disciplinar* e os demais, daquilo que tenho nomeado como *pedagógico* na classificação desses fluxos de conhecimento que perpassam e constituem esse trajeto de formação, entendido como processo de significação.

Passo agora a apresentar algumas das escolhas teórico-metodológicas dos pesquisadores e pesquisadoras com os quais este levantamento me pôs em contato. O desafio será tratar de como se dá, nesses trabalhos, a relação com o conhecimento escolar na discussão sobre os saberes dos docentes. Cabe ressaltar, no entanto, que essa foi a forma que escolhi para encaminhar essa *conversa*, sem que necessariamente este tenha sido o interesse desses respectivos autores.

Julguei proveitoso situar geograficamente os estudos que serão apresentados, pois, perceber a multirreferencialidade territorial de pesquisas que guardam importante proximidade quanto a temas e problemas, permite dimensionar o desafio que tem sido pensar e agir sobre a formação de professores para as SI/EF, sobre as questões relativas às políticas curriculares, sobre os impactos dessa formação para o ensino nas escolas brasileiras, sobre as relações de trabalho que o tema envolve e sobre as articulações e produções de sentidos de conhecimento, poder e *injustiça cognitiva*, conforme os termos de Santos (2007 p.77). Cabe também esclarecer a dinâmica desse diálogo: iniciei pela leitura dos quarenta resumos e fui fazendo apontamentos de leitura que me permitissem responder à proposta acima descrita, mas à medida que lacunas foram aparecendo, senti necessidade de conhecer na íntegra alguns dos trabalhos referenciados⁵⁰.

⁵⁰ Quanto a isso, merece destaque o incremento à pesquisa proporcionado pelo acesso às obras produzidas e disponibilizadas na rede mundial de computadores. A difusão virtual ampla e gratuita de textos acadêmicos, especialmente os brasileiros e latino-americanos contribui demasiadamente com nosso ofício, de modo que pude reunir a maioria dos trabalhos. No entanto, oito deles não estavam disponíveis na internet à época de minha busca. Esses, portanto, não compuseram o acervo consultado para a

Sendo o *ensino de* (matemática, ciências, geografia etc) o tema mais abordado entre os pesquisadores referenciados neste levantamento, tratarei inicialmente desses trabalhos, para em seguida, tratar de outros que, da mesma forma, se dedicaram a pensar os currículos de Pedagogia e procurarei apresentá-los, sempre que possível, em conjunto.

De modo geral, os trabalhos ora apresentados seguem caminhos empíricos que associam a análise de documentos curriculares tanto de natureza governamental (LDBN, DCN, PCN) como institucional (PPP dos cursos de licenciatura e ementas de disciplinas acadêmicas) e ainda didática - no sentido do sistema didático discutido Chevallard, que envolve a relação entre professor, aluno e conhecimento - (programas de disciplinas, planejamentos escolares, anotações de aula e cadernos, por exemplo). Muitas delas associam a isso a observação ora das aulas de licenciaturas, ora das SI/EF. Nesse último caso, os docentes escolhidos são, quase sempre, egressos dos cursos estudados. Ainda de forma mais ampla, cabe dizer que as pesquisas apontam para um entendimento do saber docente na perspectiva de autores como Lee Shulman, Clermont Gauthier, Jean Claude Forquin, Maurice Tardif, António Nóvoa, Paulo Freire.

Entendo que essas escolhas (de interlocuções teóricas) apontariam também para a mobilização de sentidos a) sobre os saberes escolares, embora os trabalhos não os problematizem diretamente, como conceito ou categoria de análise específica; b) sobre o que o professor das SI/EF aprende quando aluno da formação inicial e sua relação com o conhecimento a ser ensinado na educação básica; e c) sobre a busca pela comparação entre o que observa nas salas de aula do início da escolarização formal das crianças e a vivência acadêmica com um tipo específico de saber de referência (geográfico, matemático, *da educação...*). Todos esses sentidos estão imbricados com o que, nesta tese, problematizo à luz da teoria de Chevallard (2009): o movimento de transposição didática, que discutiremos mais adiante.

1.4.2 No ensino de...

A construção dos saberes docentes sobre as disciplinas escolares a serem ensinadas nas séries iniciais foi o tema de trabalho dos 26 pesquisadores que reuni nesse primeiro grupo de trabalhos. Percebo que aproximações entre esses estudos e este, a que me proponho nesta tese, se delimitam pela afirmação de que há um desafio epistemológico na apropriação desses *saberes de referência* por parte dos professores das SI/EF, bem como pela defesa de que eles são muito importantes, do ponto de vista da educação escolar.

Zimer (2002, 2008) partiu da inquietação: *como se aprende a ensinar matemática*, tanto em sua pesquisa de mestrado quanto de doutorado. Para isso, na dissertação, investigou sobre o conhecimento que se entendia como pertinente às Metodologias de Ensino, percebendo quais as relações estabelecidas entre alunos(as) de Pedagogia que já vivenciavam situações de docência e que haviam cursado a disciplina "metodologia do ensino de matemática", a fim de ouvir deles(as) um pouco sobre como agiam no "movimento de recriação do saber científico ou saber de referência (no caso, o conhecimento matemático), em saber a ser ensinado". A autora trabalhou com as proposições da Teoria da Transposição Didática de Yves Chevallard a fim de tratar desse "movimento de recriação"⁵¹.

Na tese, mantidos focos de interesse e abordagem empírica (o curso de Pedagogia da UFPR), a autora investigou os processos de produção desses saberes dos futuros docentes tendo em vista sua atuação nos estágios, de modo que priorizou, a disciplina "Prática Pedagógica C: Estágio em Docência", além daquela já investigada na dissertação. Ademais, Zimer (2008) aponta que seu acervo documental foi composto também pelo "diário de campo relativo às observações das aulas de Matemática dos estagiários; [pelos] videoteipes das aulas na universidade, de entrevistas e também, de documentos [oficiais]". Para operar com essa produção empírica, Zimer estabeleceu um

⁵¹ Dos autores aqui classificados como sendo do *bloco* "ensino de", apenas Zimer (2002) guarda algumas apropriações com essa perspectiva, na medida em que também opera com sua teoria da transposição didática. Contudo, obtive acesso apenas à tese da autora e não à sua dissertação.

viés teórico-metodológico balizado pela teoria da Mudança Conceitual e pela noção de Perfil Conceitual.

Wanderer (2005) parte de um questionamento que embora guarde aproximações epistemológicas, aponta para distanciamentos axiológicos em relação à pesquisa que ora apresento nesta tese. Para investigar sobre a pergunta "Qual será a autonomia intelectual e a segurança profissional dos professores polivalentes, que não têm uma formação específica em Matemática, para mediar a aprendizagem matemática nas séries iniciais?", o autor realizou uma observação participante a fim de identificar na "praxis pedagógica [...] das disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Matemática I e II", além do PPP do curso, as ementas das disciplinas e seus respectivos planos de curso, "cada uma das vertentes do conhecimento matemático - conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular - foi associada à constituição de [...] professor[es] reflexivo[s] e à formação de um saber emancipatório".

Pareceu-me, no entanto, que os posicionamentos axiológicos sugeridos pelo autor apontam para diferentes posturas epistêmicas quanto ao próprio fazer pesquisa, uma vez que não parto da ideia de que haja, em última instância, um tipo de saber que garanta posicionamentos autônomos e emancipatórios. Para mim, antes, as posições de sujeitos-docentes são produzidas e congregam sentidos e subjetividades em torno de si na medida mesma em que se põem no jogo político da disputa por sentidos de educação escolar, de docência, de emancipação e autonomia, conforme os contextos em que se produzem.

Bragagnolo (2003) abordou as condições de produção dos saberes docentes e escolares do ponto de vista da teoria marxista e identificou, por meio de análise de conteúdo, o que era considerado mais importante para a formação do docente das SI/EF pelos sujeitos de sua pesquisa. Seu foco de análise privilegiou "o que os professores e as alunas dos dois cursos de Pedagogia séries iniciais [da cidade de Florianópolis] pensam sobre: o conhecimento científico, a realidade social, a realidade do aluno, a articulação entre estas questões da realidade e o conhecimento matemático". Também trabalharam com análise de conteúdo Dittrich (2003), Portela (2009) e Silva (2010). Essa última autora realizou uma experiência diferenciada em seu estudo, na medida em que

promoveu, durante a pesquisa, a interação entre licenciandos em matemática e licenciandos em Pedagogia a fim de que houvesse, entre eles, trocas de conhecimento e experiências quanto ao "ensino do tema Grandezas e Medidas". A análise de conteúdo orientou os encaminhamentos teórico-metodológicos da pesquisa, também respaldada pela produção de Lee Shulman quanto à constituição dos saberes docentes.

Dentre os 26 trabalhos houve aqueles que, ao tratar do *ensino de*, o fizeram por meio de observações em salas de aula da universidade ou da educação básica. Entre eles verifiquei a predominância de "observações participantes" ou "estudos colaborativos", privilegiando a intervenção propositiva dos pesquisadores nos contextos pesquisados, como no caso dos trabalhos de Versuti-Stoque (2006 e 2011), que indica ter como principal interlocução o "Behaviorismo Radical adotado como mediação teórica na interpretação desses saberes [pedagógicos] como ações educativas intencionalmente planejadas pelos educadores" (2006). Na tese - trabalho de 2011 -, a autora investigou "como se manifestam na prática de ensino das licenciandas em Pedagogia, ações comprometidas com o desenvolvimento de indicadores da alfabetização científica", donde concluiu que "a concepção de alfabetização científica está distante da realidade formativa das participantes" tendo em vista os aspectos que se referem "ao planejamento de condições adequadas de ensino para o desenvolvimento de repertórios vinculados com a produção de medidas comportamentais consistentes com os indicadores da alfabetização científica."

Também realizaram observações em salas de aula, Pereira (2004), Souza (2011) e Cordeiro (2011). A primeira pesquisa, um estudo Catarinense sobre a formação inicial para o ensino das ciências naturais. A segunda é uma dissertação defendida na UNB, mas realizada no município mineiro de Unaí, próximo ao Distrito Federal. Nela a autora trata do papel do pedagogo como agente de letramento e defende que "a organização da estrutura curricular é fundamental para disponibilizar disciplinas basilares que fundamentem a formação do pedagogo". A última pesquisa foi realizada em uma universidade pública do Recife/PE e, referenciada pelas proposições de Shulman, aborda questões muito próximas às dos demais pesquisadores cujos focos giram em torno do ensino de matemática.

Já no litoral sul do Rio Grande do Sul, as pesquisas de Santos (2004) e Fensterseifer (2004), enfatizaram o caráter holístico da Educação Ambiental e dedicaram-se a buscar como esse conceito de educação vinha sendo implementado no currículo acadêmico da formação de professores para as SI/EF. A primeira com o recorte delimitado nos docentes do curso e a segunda autora por meio de entrevistas com alunos e professores. Ambas optaram por realizar observações de aulas.

Cunha (2010), por sua vez, toma como empiria "o curso de Pedagogia de uma Instituição Pública de Ensino localizada no interior do Estado de Mato Grosso" e analisa documentos, aulas em disciplinas da licenciatura e aulas ministradas por professoras das SI, egressas do curso de Pedagogia estudado. Percebe que há uma posição periférica e superficial em relação ao ensino sobre o que ensinar em matemática e identifica reflexos dessa formação inicial precária na prática pedagógica das professoras da educação básica. Em pesquisa com objetivos e delimitações empíricas bastante próximas, Pawlas (2003), conclui seu trabalho sugerindo mudanças no curso de Pedagogia no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, a fim de melhor formar o professor alfabetizador.

A fim de delimitar contribuições e possíveis lacunas teórico-práticas em relação à formação inicial, Araújo (2008) trabalhou com professoras da rede de ensino de Natal/RN, egressas de cursos de Pedagogia, investigando sobre "o papel desse curso na formação do professor alfabetizador, enquanto mediador do processo de alfabetização com uma visão inclusiva". Dias (2010) também trabalhou com professoras egressas da licenciatura em Pedagogia, mas da região centro-oeste do país e realizou com elas um "estudo de caso colaborativo". Seu estudo apontou que o conhecimento escolar produzido nas aulas dessas professoras, embora guardassem alguma referência às proposições diferenciadas das disciplinas acadêmicas que cursaram - e que versavam sobre a construção do conhecimento matemático a ser ensinado nas SI -, encontrava-se mais próximo daquele consolidado por sua própria experiência como alunas da educação básica. Com isso, a autora problematiza a insuficiência do tempo destinado a esse componente curricular na licenciatura em Pedagogia, bem como a necessidade de uma formação continuada.

De modo semelhante, deram-se as pesquisa de Rosa (2008), realizada com professoras das SI e licenciandos em Pedagogia do interior de Goiás - a quem ofereceu um mini-curso a fim de tratar de questões atinentes à alfabetização cartográfica - e de Augusto (2010), que analisou a formação de professoras em exercício, participantes de um curso de Pedagogia na cidade de Campinas/SP. A pesquisadora identificou que, em detrimento do caráter inovador da "disciplina Teoria Pedagógica e Produção em Ciências e Meio Ambiente", os resultados apontaram que

embora a maioria das professoras pareça ter compreendido as idéias-chave da disciplina e tenha promovido mudanças em suas práticas docentes, a falta de conhecimento prévio de conteúdos específicos de Ciências e a pequena carga horária disponível foram os principais fatores que impossibilitaram a apreensão mais abrangente de algumas das idéias enfocadas pela disciplina. (resumo)

Um trabalho que se aproxima, em certa medida da dissertação de Dias (2010) e das teses de Rosa (2008) e Augusto (2010) é a tese de Braga (2006), pois ao investigar sobre "Como os egressos da Licenciatura [em Pedagogia] [...] da UEFS [no interior baiano], descrevem e analisam as contribuições da formação recebida no âmbito da disciplina Ensino de Geografia para o desenvolvimento de suas práticas em sala de aula", essa autora, embora tenha detectado uma importante alteração nos modos de compreender e lidar com as questões específicas da geografia, bem como sensíveis mudanças nas práticas docentes dos indivíduos pesquisados, conclui que

não houve aprendizagem significativa dos conteúdos específicos (conceitos, fatos, métodos de ensino etc.) e nem foi desenvolvida uma formação embasada na relação teoria-prática que permitisse aos professores desenvolver um ensino pautado na análise, na crítica e na reconstrução da própria atividade docente. (resumo)

Zambon (2010) tratou especificamente de aspectos relacionados ao ensino de geometria, e, da mesma forma, procurou identificar a presença desses saberes específicos nos cursos de formação inicial de uma das regiões do interior paulista. Aliando a análise de documentos como ementas e planos de ensino a observações feitas em salas de aula do curso de graduação, a autora dialoga com autores como Shulman (1986), Pais (2006), Van Hiele (apud CROWLEY, 2004) e Parzysz (2006), e identifica

dois modelos de formação: um voltado para o "como ensinar", outro que enfatiza os "conteúdos de geometria" e conclui que "ambos apresentam defasagens que reforçam uma inquietação proposta por Saviani (2009): os espaços de formação docente devem priorizar os conteúdos ou os aspectos didático-pedagógicos?"

Também a partir da interlocução teórica estabelecida com os "estudos de Lee Shulman (1986), Maurice Tardif (2000 e 2002), Gérard Vergnaud (2003)", Santos (2009) investigou como e se "os conhecimentos acerca dos números naturais construídos durante a formação inicial em Pedagogia [...] ampliaram os seus saberes matemáticos [alunas de Pedagogia] e deram um novo significado às suas práticas docentes". Para isso, a autora percorreu o binômio curso de graduação (documentação, professores e alunos de quatro instituições de ensino paulistanas) e prática pedagógica na EI e no EF, observando também aspectos do fazer docente dessas alunas.

No intuito de entender como os professores das SI mobilizam conhecimentos matemáticos para ensiná-los aos seus alunos, Lima (2011) propõe a seguinte questão de pesquisa: "O professor graduado em Pedagogia, para ensinar a Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enfrenta que desafios?" A autora também informa no resumo de sua dissertação alguns dos resultados de sua pesquisa, tais como a constatação de que "a maioria dos professores que atuam com a Matemática na 1ª e 2ª fases do II Ciclo nesta rede de ensino [município de Rondonópolis/MT] não são pedagogos" a despeito do fato de que sua pesquisa "busca os que são pedagogos". Da mesma forma, os resultados indicam "a existência de lacunas nos programas de formação inicial dos pedagogos, em especial na área da Matemática".

Tratando do ensino de matemática nas SI, especificamente do tema "probabilidade", Rodrigues (2011) apresenta sua tese de doutoramento como um "ensaio teórico que tem como objetivo indicar conhecimentos necessários a compor uma proposta para o ensino de noções de probabilidade na formação matemática inicial de professores polivalentes em cursos de Pedagogia".

Dentre os trabalhos referenciados neste levantamento, a tese de Moniz (2010) abordou a formação inicial de professores para as SI de um modo um pouco diferenciado. Trata-se da investigação dos desdobramentos curriculares da participação

de licenciandos em Pedagogia em um projeto denominado "bolsa alfabetização", na região metropolitana de São Paulo. Segundo a autora,

houve contribuições significativas para a formação dos estudantes [...] [e] os dados, coletados por meio de análise documental, questionários, entrevistas e grupo focal, permitiram identificar que houve contribuições significativas para a formação dos estudantes, com sua inserção em salas de aula de primeira série de escolas públicas. Além da contribuição financeira, representada pela bolsa de estudos que recebem, foi possível identificar aprendizagens sobre a sala de aula, a escola, o processo de alfabetização e, finalmente, sobre a docência. (resumo)

1.4.3 Em relação ao saberes, práticas e estágios...

Nesse bloco de trabalhos, tratarei de 10 que, assim como os do primeiro bloco, discutem os saberes docentes e as práticas pedagógicas escolares ou acadêmicas, mas desta vez, sem um ponto de vista disciplinar em relação às matérias de ensino nas SI.

Também pautados pelas prescrições legais para a licenciatura em Pedagogia e para a Educação Básica, esses trabalhos abordam temas como o multiculturalismo, discutido por Alves (2010), que o faz apontando os limites, mas também defendendo o potencial das DCN para a formação de "professores multiculturalmente orientados", especificamente no contexto de um curso situado no interior do Estado do Rio de Janeiro.

Bastos (2008) realizou seu estudo em Goiânia/GO e analisou a atuação docente de duas pedagogas egressas de curso de graduação cursado de modo concomitante à sua atuação profissional. Além disso, empreendeu um estudo sobre as DCN e sobre o Programa do curso em destaque. Segundo a autora, com sua pesquisa foi possível perceber que "o curso oferecido pela LPP/UEG, não alterou as ações pedagógicas das professoras observadas, uma vez que os saberes, concepções, e teorias que sustentam o projeto do curso não foram identificados na prática destas professoras".

Também no estado de Goiás e mobilizada pelos "baixos resultados escolares de alunos do ensino fundamental evidenciados nas estatísticas oficiais", Cruz (2011)

pesquisou durante o curso de mestrado sobre "aspectos da formação de professores para o ensino fundamental no curso de Pedagogia", procurando correspondências entre os conteúdos de ensino dessa licenciatura poderiam ser considerados condizentes com as atuais expectativas sobre a função dos pedagogos-professores.

Santos (2010) e Sambugari (2010) tiveram como foco de suas investigações os estágios realizados em cursos de Pedagogia. O primeiro autor acompanhou experiências de estágio supervisionado de licenciandos e entrevistou docentes desse curso de graduação oferecido em Goiás e concluiu, de modo semelhante aos demais pesquisadores já apresentados nessas subseções, que

o Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia – Licenciatura na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental precisa ser repensado, pois os alunos estagiários demonstraram muitas dificuldades em relação a compreensão do processo educativo. Deste modo, o curso precisa ter maior ênfase na reflexão e pesquisa para que os futuros pedagogos/as tenham possibilidades de atuar nos diferentes níveis e modalidades do processo educacional. (resumo)

Sambugari (2010), por sua vez, tratou da interação entre professores docentes das SI e quatro licenciandos estagiários que frequentavam suas salas de aula. Partindo da questão "quais são as interferências das professoras em exercício sobre a incorporação e o enfrentamento de alunos estagiários acerca do exercício da função docente?", a pesquisadora construiu a argumentação de sua tese respaldada pelos aportes teóricos de Basil Bernstein, Pierre Bourdieu e de Randall Collins.

A dissertação de Soares (2009) guarda, dentre todos aqueles referenciados neste levantamento, maior proximidade com o trabalho desta tese. Tanto na aproximação empírica - pois ocupou-se também do curso de graduação em Pedagogia da UFRJ - quanto na apropriação teórica feita pela autora. Ao discutir as questões culturais presentes no novo currículo desse curso, especificamente no que tange às "interfaces currículo-cultura e cultura-poder", a autora o fez no diálogo com autores dos campos da discursividade e do currículo a fim de responder à questão: "Como foram produzidos, recontextualizados e hibridizados os discursos sobre cultura na nova proposta de reformulação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro?" (p.38) e conclui que "apesar de as questões culturais no novo currículo de UFRJ, não

terem sido o fio condutor do processo de reformulação do currículo do Curso de Pedagogia, elas aparecem recontextualizadas no debate e abrem espaços para que se busquem formas de incorporá-la." (p.109).

Operando com a teoria das representações sociais de Serge Moscovici, Tomaz (2010) abordou a temática da avaliação da aprendizagem nas SI/EF sob a ótica de doze licenciandas concluintes do curso de Pedagogia na cidade do Rio de Janeiro. A autora promoveu dois grupos focais cujas participantes foram divididas tendo em vista sua atuação prévia como professoras das SI ou apenas o contato com esse nível de ensino por meio dos estágios. Em ambas as situações de discussão, as alunas demonstraram despreparo e dificuldades ao pensar sobre a avaliação dos alunos. verificou também que, para as licenciandas "a avaliação qualitativa se aproxima de uma dimensão mais afetiva e a quantitativa está mais próxima das questões de conteúdo, focadas na cognição e associadas a provas e testes" (p.80).

Silva (2011) recorreu às histórias de vida de seis professores da rede municipal de Teresina/PI, egressos de cursos de Pedagogia da UFPI e pode constatar que

o desenvolvimento profissional docente [...] envolve a produção, utilização e disseminação dos diversos saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares, experienciais e requer, do professor, o domínio desses saberes no entrelaçamento com a sua prática pedagógica, numa busca constante de aperfeiçoamento. (resumo)

De modo similar em termos de produção empírica, Nascimento (2011) dedicou-se a pensar os saberes da formação inicial dos pedagogos-professores atuantes no ensino nas SI da rede municipal de Caxias, cidade do interior do Maranhão e o fez bastante alinhada aos referenciais teórico-metodológicos já explicitados na subseção anterior para tratar dos saberes docentes e da análise de conteúdo no tratamento do corpus empírico. Uma das características desse estudo que tem sido comum a boa parte dos já referenciados aqui - Além de outros, como Gonçalves (2011) - diz respeito à construção de um panorama histórico ora dos cursos de formação de professores para as séries iniciais do EF, ora dos marcos regulatórios dessa formação, por meio de documentos oficiais que refletem políticas de governo nacionais ou internacionais. Neste caso

específico, Nascimento (2011) o faz associando essa trajetória em âmbito nacional à construção desse curso na cidade onde o estudo foi realizado.

1.4.4 Pensando em políticas públicas, educação e trabalho...

A relação com o conhecimento não é o mote dos 4 trabalhos apresentados neste último bloco. O tema entremeia as produções na medida em que a legislação e outros documentos curriculares o abordam. No entanto, essas pesquisas guardam proximidade com esta tese no que diz respeito ao interesse pelos processos pertinentes à formação para docência nas SI e à importância dessa modalidade formativa, que afirmo, não deve ser minorada ou desconsiderada quando pensamos em termos de projetos de sociedade e de disputas por posições *mais verdadeiras* e fortalecidas em meio às articulações discursivas que caracterizam nossa (e outras) época(s).

Para discutir "o processo de mudanças curriculares sobre a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental em nível superior" Camargo (2004) estabelece um diálogo teórico com proposições oriundas de diversos campos da área educacional e outras a ela correlacionadas, tais como representantes do currículo, da didática, da análise do discurso, da sociologia da educação e operacionaliza seu estudo por meio de uma extensa análise documental a partir da qual recompõe e inter-relaciona a trajetória dos discursos sobre a formação docente no Brasil e no Estado do Pará, detendo-se nesse último.

Tendo em vista um viés marxista de análise, a tese de Cardoso (2006) trata da modalidade de ensino à distância (EAD) como estratégia de democratização do ensino e da formação docente em um território recém-ocupado na "porção mais central e interior do Brasil" (p.XI): o norte do Mato Grosso e o faz problematizando as relações entre trabalho e educação. A autora privilegiou os sujeitos alunos-professores e orientadores pedagógicos, a quem entrevistou, aplicou questionários e observou durante reuniões de Colegiado na UFMT, com o intuito de apreender e discutir as opiniões manifestas sobre "a contribuição que oferece para sua formação profissional e para sua atuação em sala de aula" (idem).

O estudo de Amorim (2007) "realizou análises e reflexões sobre as recentes políticas educacionais para formação dos professores [...] após a promulgação da LDB/1996". Ainda nas palavras da autora,

Utilizando entrevistas com coordenadores, professores e estudantes de Cursos de Pedagogia, buscou-se compreender os motivos do insucesso do Curso Normal Superior e as dificuldades encontradas para a implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Foi averiguado também junto aos entrevistados se as competências e habilidades adquiridas pelos estudantes correspondem àquelas formalmente atribuídas ao egresso do Curso de Pedagogia. A partir das respostas obtidas, não há essa correspondência, podendo-se inferir que a formação do educador está a demandar novos e urgentes ajustes. (p.8)

Por fim, a dissertação de Costa (2011) tratou das "políticas de formação do licenciado em Pedagogia e a representação social sobre o trabalho do pedagogo escolar" em um município paranaense. Operando com a distinção entre "pedagogo (escolar)" e "professor", a autora aplicou um questionário a essas duas categorias de sujeitos e, com base em interlocuções com teóricos dos campos da representação social, das políticas de formação docente e também da legislação relacionada a essa formação, discutiu acerca da "representação de professores sobre o trabalho do pedagogo e a representação do pedagogo sobre seu próprio trabalho". Costa (id.) concluiu por sua investigação, que "o trabalho do pedagogo no espaço escolar sofre problemas de incertezas, precarização e desvalorização pela complexificação do próprio trabalho docente e pelas exigências da sociedade atual [...] [e que] a profissionalização do professor deve integrar uma luta maior desta classe na efetivação de seus direitos.

A exposição dos resultados do levantamento realizado e os diálogos dele decorrentes tornaram possível compor um panorama de como, por meio do curso de Pedagogia, as séries iniciais do ensino fundamental têm sido constituídas como objeto de estudo por diferentes caminhos investigativos ao longo da última década, nos permitindo reconhecer a importância do tema e as contribuições desses estudos para o campo educacional. Tais constatações também ratificam tanto a pertinência do lócus desta pesquisa quanto a singularidade de sua proposta no plano teórico e metodológico.

É, pois, retomando as palavras de Costa (2007b), apresentadas na epígrafe desta seção, que reforço minhas apostas na potencialidade de olhares outros, que mantenham em movimento uma certa *inquiétude da compreensão*. Assim, conforme venho procedendo desde o início e seguirei fazendo a cada etapa deste texto, aspectos da teoria do discurso e também da teoria da transposição didática serão trazidos à discussão a fim de construir um quadro de inteligibilidade a partir do qual seja possível entender de que modo as relações estabelecidas com o conhecimento na formação de professores mobiliza sentidos que, sendo relacionados às ideias tanto de pedagógico quanto de disciplinar, produzam também, nesse currículo acadêmico, sentidos de docência nas SI.

Capítulo 2

O universal, como vimos, não tem um conteúdo concreto próprio [...], mas é o horizonte sempre móvel que resulta da exclusão de uma cadeia indefinida de demandas equivalentes. A conclusão parece ser que a universalidade é incomensurável com qualquer particularidade e, não obstante, não pode existir fora do particular. (p.65)

A questão da relação [...] entre universalismo e particularismo ocupa o lugar central na agenda política e teórica atual. (p.81)

Ernesto Laclau em

"Emancipação e diferença"

Currículo de Pedagogia: articulações teóricas em meio ao jogo político

Este capítulo foi produzido com a intenção de apresentar e problematizar de modo mais sistematizado alguns aspectos teóricos envolvidos na tessitura da pesquisa. Não se trata de um capítulo teórico na exclusividade que o termo às vezes parece reservar a determinados espaços-tempos nos textos de pesquisa acadêmica, uma vez que venho operando permanentemente com o referencial teórico que permeia esta reflexão e assim será feito ao longo dos quatro capítulos.

Na primeira seção exponho os desafios teórico-metodológicos que minhas escolhas produziram e discuto as noções de antagonismo e de tensão como aspectos incontornáveis para a compreensão da lógica política de articulação discursiva. A segunda seção traz uma discussão sobre a tensão universal/particular no campo educacional, na qual opero com alguns aspectos do pós-fundacionalismo, à luz de Laclau e Mouffe, a fim de explicitar como essa tensão é entendida no contexto discursivo estudado. Sigo, então, sistematizando aproximações com outros aspectos importantes da teoria do discurso (na seção 2.3) e finalizo o capítulo trazendo aspectos da teoria da transposição didática que são importantes contributos para a discussão sobre o conhecimento no campo educacional e na teoria curricular de modo mais específico. A seção tem três objetivos: apresentar alguns argumentos sobre a potencialidade das proposições chevallardianas no exercício de pensar este objeto de pesquisa, discutir conceitos dessa teoria que adquirem especial importância para este estudo e também tecer articulações entre a teoria da transposição didática e a teoria do discurso, a fim de justificar as costuras do quadro de inteligibilidade construído neste texto. A intenção é (re)inserir na arena dos estudos de currículo as contribuições desse autor, cujas proposições teóricas têm um potencial atualmente pouco explorado do ponto de vista da inteligibilidade dos processos de didatização do conhecimento curricular.

2.1 O que ajuda a pensar os desafios deste trabalho?

Pode-se dizer que a relação com o conhecimento circulante no contexto discursivo do curso de Pedagogia produz diferentes posições de sujeito e no caso deste trabalho, interessa-me investigar os processos de significação/identificação que desempenham uma função articulatória (a fim de estabelecer *universais*, conforme abordo na próxima seção deste capítulo) por meio da qual os sujeitos são identificados como potenciais professores das séries iniciais do ensino fundamental. Essas posições de sujeito e subjetividades políticas⁵² vão sendo construídas a partir de lógicas de equivalência e de diferença: há demandas por parte dos licenciandos em relação ao conhecimento e muitas vezes eles se reconhecem pela situação compartilhada de reivindicarem determinado tipo de relação com o conhecimento pedagógico e/ou disciplinar como elemento importante na construção de uma base para a docência que seus próprios sentidos de docência reivindicam. Aquilo que não serve a esses interesses está fora desse horizonte de expectativa, de modo que a *tensão* entre o que cabe ou não nesse lugar produz sua própria fronteira.

Dizer apenas que *há tensão* é quase como esforçar-se por gritar no vácuo: alguns poderiam entender nossos gestos e expressões faciais, mas não saberiam exatamente o que desejamos comunicar. Mas se até aqui, neste texto, a palavra *tensão* não esclarece, ao menos nos lança a ideia de que há espaço para a divergência e nela se vê reconhecida, neste caso, uma potencialidade. Sem a noção de antagonismo desenvolvida por Laclau e Mouffe (2010) não é possível apreender o tipo de lógica política do social que os autores apresentam. A respeito desse conceito, Howarth (2000) escreve:

Laclau e Mouffe se opõem às concepções tradicionais de conflito social nas quais antagonismos são entendidos como conflito entre agentes sociais com identidades e interesses totalmente constituídos [...] [e] argumentam que os antagonismos sociais ocorrem porque agentes sociais são incapazes de constituírem suas identidades (e, por conseguinte, seus interesses), e porque eles constroem um 'inimigo' que é considerado responsável por essa 'falha'. [...] Portanto, a tarefa do analista do discurso é descrever os modos pelos quais as identidades dos agentes são bloqueadas, e traçar os diferentes significados pelos quais esses obstáculos são construídos em termos antagônicos pelos agentes sociais. (p.105)^{ix}

⁵² Trato mais detidamente das noções de sujeito e subjetividade política no capítulo 4.

Significa dizer que é *na relação* que os antagonismos são produzidos. O caráter relacional de todas as coisas deste mundo - quer sejam currículo, diferença, "sonhos" ou "pedras" (GEERTZ, 1989) - isto é, do discurso, faz com que toda significação não tenha um *a priori* ou um *aeternum*, mas seja entendida tanto em sua precariedade quanto nos limites das estabilidades que a hegemonia possa lhe conferir. Esse entendimento de antagonismo desafia-me, portanto, ao realizar uma análise do discurso tendo como foco o conhecimento. Se as relações antagônicas são próprias do jogo hegemônico, passa a ser necessário entender como o conhecimento vai sendo mobilizado na formação de professores na definição do que é - e do que não é - legitimado na esfera do pedagógico e do disciplinar. Esse conhecimento não representa, pois, algo dado ou acabado, mas é fruto da *falha* da qual nos fala Howarth no excerto acima. A ideia da falha (cuja utilização pela TD advém da teoria lacaniana) está associada ao argumento de que as identidades não são da ordem do individual, mas do relacional, algo (uma identidade) só se define pelo que não lhe constitui e representa, isto é, algo que represente, nessa relação, uma negatividade. Nesse sentido, o termo está sendo empregado na relação de significação entre *positividade* e *negatividade* necessária à definição de antagonismo.

Tanto positivities quanto negatividades só podem ser compreendidos tendo em conta as lógicas da equivalência e da diferença. A primeira "consiste na dissolução das identidades particulares de sujeitos dentro de um discurso, pela criação de uma identidade puramente negativa que é vista como uma ameaça a eles." (HOWARTH, 2000 p.106-107)^x e é devido a essa negação comum que se estabelece uma unidade discursiva - uma identidade -, de modo que a lógica da diferença é necessária à "expansão de uma ordem discursiva por meio da quebra de cadeias de equivalência existentes e da incorporação dos elementos 'desarticulados' naquela formação expandida." (id.).

Na nossa concepção de antagonismo, por outro lado, deparamo-nos com um 'exterior constitutivo'. É um 'exterior' que bloqueia a identidade do 'interior' (e é ao mesmo tempo, no entanto, o pré-requisito para a sua constituição). Com o antagonismo, a negação não se origina de 'dentro' da própria identidade, mas, em seu sentido mais radical, *de fora*; é assim facticidade pura, que não pode ser remetido a qualquer racionalidade subjacente. (LACLAU, 1990 p.17 - grifos do autor)^{xi}

Esta investigação não trata de um conhecimento que representa *puramente* uma certa *positividade*, pois se assim o fosse, ele estaria fora da relação antagônica (mas nunca fora do jogo discursivo). No currículo acadêmico do curso de Pedagogia estudado é preciso, então, investigar como se produzem as fronteiras sobre o conhecimento: o que se equivale? O que antagoniza? Quais os fluxos de sentido identificados nesse contexto discursivo?

As superfícies textuais trabalhadas na pesquisa materializam *fechamentos de sentidos* que se hegemonizam no processo articulatório onde diferentes demandas se equivalem e se aproximam, oferecendo, como se poderá constatar ao longo do texto, pistas diferentes para pensar a tensão em torno dos significantes docência, conhecimento/saber pedagógico e conhecimento/saber disciplinar no currículo. Até então, não entendo que haja inviabilidade em proposições que antagonizem, colocando-se na pauta do contra-hegemônico. É necessário, portanto, promover o entendimento da lógica antagônica, o esclarecimento sobre quais elementos estão sendo introduzidos nessa cadeia de equivalência a fim de desestabilizá-la.

Sobre o antagonismo, vale ler o exemplo dado por Laclau (1990). O trecho abaixo, embora extenso, permite melhor dimensionar esse importante conceito para a TD.

Isto pode ser visto de forma mais clara, se compararmos os antagonismos com os processos de mudança na natureza que não têm um 'exterior'. Em um mundo de objetos 'reais', há processos contínuos de transformação, mas não negatividade. A identidade de uma pedra é expressa com essa mantendo-se imutável ou quebrando-se, dependendo se o seu ambiente físico muda ou permanece o mesmo. Se a pedra se quebrasse, seria obviamente absurdo dizer que a sua identidade foi 'negada'. 'Transformação' significa precisamente o oposto [de antagonismo]: é um processo totalmente positivo que explica-se em termos da identidade dos seus elementos constituintes. Com antagonismo, no entanto, é uma questão completamente diferente: não é a minha identidade que se expressa, mas a impossibilidade de sua constituição. A força antagonista nega minha identidade no sentido mais estrito do termo. Aqui nos encontramos novamente com a alternativa referida anteriormente. Ou podemos descrever o desenvolvimento e resultado de um processo antagonico em termos de 'transformação' causal ou dialética. Nesse caso, a unidade e a positividade do processo deve ser assumida, exigindo assim a negatividade experimentada pelos agentes sociais para ser reduzida a mera aparência de um 'significado objetivo', que lhes escapa. Ou podemos fazer negatividade constitutiva e fundamental,

com o resultado que a singularidade e a racionalidade da história deve ser abandonada. Mas no segundo caso é fácil de ver, como a objetividade pressupõe a positividade de todos os seus elementos, que a presença da negatividade inerente de um 'exterior constitutivo' significa que o social nunca consegue constituir-se totalmente como uma forma objetiva.

O 'exterior' é, portanto, um exterior radical, sem uma medida comum com o 'interior'. Nossa próxima tarefa, então, é explorar as várias dimensões e lógicas relacionadas de um 'exterior' que é constitutivo, tornando-o ponto de partida para uma nova pesquisa sobre o social. (LACLAU, 1990 p.17-18 - grifos do autor)^{xii}

Embora não haja desconsideração por parte da teoria laclauniana da possibilidade de agência, os sujeitos não são vistos à luz de sua individualidade. O que produz identidades são as articulações discursivas que ocorrem na esfera do social, mobilizando subjetividades políticas, ou identidades referenciais, em torno de posições de sujeito produzidas no jogo político. Desse modo, quando digo sobre os sujeitos produtores dos textos curriculares investigados, digo sobre sujeitos que ocupam diferentes posições nesse contexto discursivo e sobre sentidos produzidos, inclusive, em esferas que extrapolam esse contexto: a noosfera, por exemplo, na definição das DCN/Ped, na grade curricular ou ainda o PPP do curso. A materialidade textual que compõe esta pesquisa é algo que consubstancia a disputa por *fechamentos*, por *universais*, cuja pretensão é representar o que se hegemoniza naquele momento em meio ao jogo político travado entre posições de sujeitos. É nesse sentido que, para Laclau, embora sem desconsiderar nossa existência real e nossas subjetividades, a natureza política, e portanto relacional do social, faz com que "relação e objetividade sejam sinônimas" (2010 p.92)^{xiii}, de modo que "a articulação entre essas posições [de sujeito] seja um assunto social e não individual" (LACLAU, 2003a p.7).

Sigo na discussão do universal e do particular sem abrir mão de disputas por verdades. Isso conduz à questão da objetividade, entendida como sendo constituída e como representação do caráter relacional da produção discursiva, uma vez que se trata de tensões e que "o papel dos antagonismos é constitutivo da objetivação do social, pois formações sociais dependem da construção de relações antagônicas" (HOWARTH, 2000 p.106)^{xiv}.

Desejo agora sistematizar alguns dos desafios que já se anunciaram e indicar outros que se evidenciarão no decorrer da tese. São aspectos do trabalho que enredam os fios que o tecem, pondo à prova a capacidade de concatenar argumentos e estabelecer caminhos. Oxalá seja possível não enveredar por entre essencialismos e relativismos quem impeçam a plausibilidade deste percurso. Ao cabo desta empreitada, dir-se-á sobre a possibilidade de ter logrado êxito. Vamos a eles:

Até o momento, minha argumentação tem sido feita na contramão de alguns importantes autores de diferentes campos na área educacional. O que eles têm em comum - embora com enfoques diferentes - é relegar a prática docente (o ensino, a pedagogia e os saberes da docência) a uma posição reducionista quer no currículo da educação básica, quer na formação inicial de professores, enquanto espaços acadêmicos e universitários, isto é, de ensino e pesquisa. Embora a discussão sobre a dimensão da prática esteja também presente neste trabalho - uma vez que a empiria foi produzida em diferentes instâncias do curso estudado e que não poderia ser diferente, pois essa é uma dimensão incontornável na formação docente e do currículo, de modo geral - esse significante não foi pré-estabelecido como *porta de entrada* desta investigação. Defendo, contudo, que é possível, no diálogo *com e contra* esses autores, deslizar *da margem ao centro*⁵³, tendo em vista outras cadeias articulatórias, que também têm seu lugar na disputa por significar metaforicamente⁵⁴ *currículo, conhecimento, escolar, docência e ensino*.

Sem pretensões de totalidades engessadas ou de *dar conta* de uma suposta representatividade em termos curriculares das articulações investigadas no caso em estudo, a empiria deste trabalho é também desafiadora na medida em que, extensa, percorre várias instâncias do curso, desde a grade curricular, passando pelas ementas dos componentes curriculares obrigatórios, o contato desta pesquisadora com algumas aulas do curso estudado, os programas/planos de curso elaborados pelos professores, onde pude tomar contato com os temas e a bibliografia trabalhados nas aulas e, por fim, o debate decorrente de três grupos focais, perfazendo um total de vinte licenciandos

⁵³ Sem desejar dizer sobre um centro imutável, mas antes, provisório, necessário e ao mesmo tempo impossível e, por ora, hegemônico.

⁵⁴ O conceito de metáfora na apropriação da TD está discutido no capítulo 4.

participantes. Compor, pois, este quadro empírico a fim de discutir os objetivos já pleiteados, exigiu cautela e cuidado em termos de escolhas teórico-metodológicas.

Soares (2009) apontou, em seu trabalho de mestrado, três dimensões do curso de Pedagogia, identificadas por ela como

3 (três) grandes tensões que ainda são centrais nos debates sobre o curso: a primeira tensão gira em torno do **lôcus de formação dos professores das séries iniciais**, ou seja, se essa deve ser feita em nível médio (na Escola Normal) ou em nível universitário (por meio da graduação no Curso de Pedagogia); a segunda tensão diz respeito ao **perfil do egresso** do Curso de Pedagogia: pedagogo x professor; a terceira tensão coloca em evidência o debate em torno do **currículo** mais ou menos adequado **para a profissionalização** do graduando em Pedagogia, que se expressa muitas vezes de forma polarizada entre disciplinas teóricas x disciplinas práticas. (p.62)

O que deve fazer, saber e do que deve ser capaz um pedagogo? Atuar em equipes técnico-pedagógicas das escolas de educação básica, superior e de empresas? Lecionar disciplinas específicas em cursos de formação de professores? Atuar como gestor da educação, nos mais diversos níveis de ensino? Ser, ele mesmo, docente na educação infantil, no ensino fundamental e médio profissionalizante? O que respalda a formação desse profissional? Quais sentidos de docência estão em disputa nas DCN e nos projetos político-pedagógicos (PPP) das licenciaturas em Pedagogia por todo o Brasil?

As perguntas acima, embora carreguem consigo potencial analítico para muitas investigações, não são objeto deste estudo. Parto do pressuposto de que, independentemente das decisões pessoais de carreira de cada pedagogo formado pela UFRJ, a estruturação da trajetória acadêmica ali existente habilita seus egressos para que atuem na docência das séries iniciais do ensino fundamental e são as especificidades dessa etapa do ensino frente ao conhecimento disciplinar a ser ensinado que norteiam minhas questões de pesquisa.

As escolhas mais desafiadoras foram as de ordem teórico-metodológicas. Construir um quadro de inteligibilidade para o objeto desta pesquisa que se produza pela ótica da teoria política do discurso de Laclau e Mouffe (2010), Laclau (1990, 2003a, 2003b, 2010, 2011) e Mouffe (1996, 2003) por si já seria trabalhoso, dada a

complexidade de conceitos e noções nela envolvidos. É certo que esse diálogo não é novo no campo do currículo, mas tampouco o que se verá aqui pode ser classificado como uma repetição de articulações já saturadas. Persegui com afinco, trazer para este espaço-tempo de escrita proposições que pudessem acrescentar algo ao debate educacional. Fazê-lo, contudo, trabalhando com a teoria da transposição didática desenvolvida por Yves Chevallard (2009) para tratar da própria relação com o conhecimento em sua materialidade didática e perspectiva epistemológica foi, sem dúvida, o movimento mais sutil sobre o qual me debrucei neste percurso.

Trata-se de duas teorias que têm como base diferentes paradigmas e, sem dificuldades, se poderia advogar sobre sua imiscibilidade. Contudo, pensar sob a óptica da transposição didática possibilita entender o currículo da formação de professores por meio do processo de reelaboração dos saberes, isto é, entender os processos de produção/didatização (GABRIEL, 2003) do conhecimento no currículo acadêmico, para o qual advêm, do saber científico, fluxos de cientificidade - mas assumindo que esses não são os únicos fluxos ali presentes - com importante papel na constituição de sentidos sobre a docência nas SI/EF. Eis alguns desafios interessantes: a) a relação teoria-empíria; b) a construção do quadro teórico; c) estabelecer um diálogo com o campo pensando, pois, o movimento de transposição didática como mecanismo discursivo, articulando a teoria da transposição didática (TTD) e a teoria do discurso(TD).

Por fim, mas não menos importante, em diálogo com Soares (2009), entendo que seja produtivo reiterar que as dimensões por ela identificadas, embora já apresentadas - e, vale dizer, que ainda serão pauta de algumas discussões neste trabalho -, ficam de fora dos desafios apresentados há pouco. Dizendo de outro modo, as escolhas feitas na produção desta pesquisa me distanciam de tensões emblemáticas nos estudos atuais sobre a formação inicial de docentes para as SI/EF: a tensão sobre o *locus* formativo não está posta neste trabalho na medida em que é, para mim, critério de definição do recorte empírico da pesquisa. Da mesma forma, embora identifique e apresente a relação entre teoria e prática existente nos documentos que regulamentam o curso, escolho outra *porta de entrada*, de modo que a discussão aqui proposta não está pautada na tensão teoria e prática como principal eixo de organização desse fazer curricular no âmbito

dessa formação inicial. Ademais, este estudo não se ocupa da discussão sobre o perfil do formado no curso de Pedagogia (se especialista, se gestor, pedagogo ou professor). Meu recorte é bastante específico, isto é, esta pesquisa trata da formação do pedagogo-docente e essa forma de identificar tal posição de sujeito é, de antemão, uma estratégia para delimitar esse viés.

2.2 Universal e particular, pedagógico e disciplinar: fluxos e fronteiras

Nesta seção discuto algumas formas pelas quais a tensão universal/particular tem se apresentado e produzido no campo educacional. Inicio apresentando um já clássico debate acerca do tema e que impactou estudos educacionais brasileiros no limiar deste século. Em seguida, opero com alguns aspectos do pós-fundacionalismo, à luz de Laclau e Mouffe, para tratar de como essa tensão é entendida no contexto discursivo do curso de Pedagogia da UFRJ.

A Nova Sociologia da Educação já nos anos 60, 70 do séc. XX, na Inglaterra e os teóricos da reprodução, na França, ocupavam-se da relação entre os conteúdos ensinados pela escola e as aceleradas mudanças socioculturais típicas da sociedade moderna e capitalista, bem como com a nova configuração escolar em termos da ampliação do acesso à população, de modo geral. Sob esse aspecto defendo que a discussão sobre a tensão universal/particular é polissêmica também na área educacional.

Um debate ocorrido no Brasil, em fins daquele século⁵⁵ e publicado pela revista Educação & Sociedade no ano 2000 retrata como essa tensão tem força no âmbito das pesquisas em educação e provocou dissonâncias no campo curricular em nosso país. O que apresentarei a seguir é algo como um *diálogo sobre diálogos*, na medida em que procurarei tratar da - e falar sobre a - conversa entre Candau (2000) e Silva (2000) com Forquin (2000). Por caminhos que ora se aproximam, ora se distanciam, Candau e Silva contrapõem a tese de Forquin sobre o universalismo como solução. Ambos argumentam

⁵⁵ Trata-se do Seminário Internacional "A Construção da Educação Brasileira", promovido pela Faculdade de Educação da UFRJ, na cidade do Rio de Janeiro, por ocasião dos 25 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade, em 1997.

sobre o caráter histórico das construções políticas, científicas e culturais das sociedades, colocando sob suspeita o axioma universalista defendido por Forquin.

Na conferência proferida na UFRJ o professor Jean-Claude Forquin (FORQUIN, 2000) apresentou, assim como em sua tese de doutoramento⁵⁶ - depois traduzida e editada no Brasil⁵⁷ -, a defesa de que a escola precisa, para ser escola, isto é, para cumprir "sua tarefa de formação intelectual e de integração cívica e simbólica" (p.63) resguardar-se dos perigos do relativismo característico do "contexto das sociedades multiculturais contemporâneas" (id.). Sem negar que é impossível não atentar para a nova realidade escolar daquele final de século - e, digo, não exclusivamente do século XX - e partindo da tese de que há aspectos sutis capazes de definir essencialmente o humano, a cultura, a ciência e o conhecimento escolar verdadeiros, o autor não se opõe às correntes de pensamento que classificam - e hierarquizam - o processo de produção do conhecimento do "pensamento científico" e das "ciências humanas" (p.49). Ele vê na emergência de fatores culturais, morais e estéticos diversos daqueles estabelecidos como mais legítimos - porque mais elaborados do ponto de vista da ciência, da sensibilidade e da intelectualidade humana - um perigo à manutenção de currículos que permitam que a escola cumpra sua função institucional.

Candau (2000) concorda com a importância do debate e exemplifica sua materialização no campo educacional brasileiro pelos então recém elaborados Parâmetros Curriculares Nacionais. A autora contesta Forquin afirmando que não entende que a "vocação da escola" (p.82) seja universalista e ao tratar dos desafios da formação docente para este século, defende a importância de se "reinventar a escola" (p. 83) na "tensão dialética entre universalismo e relativismo, entre igualdade e diferença" (id.), a fim de não negligenciar o que explica nas palavras de Boaventura:

Santos (1997, p.122), sociólogo português, quando afirma a necessidade de articularmos políticas de igualdade e políticas de identidade, já que "as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes, quando a igualdade os descaracteriza" (CANDAU, 2000 p.83).

⁵⁶ *Le débat sur l'école et la culture chez les théoriciens et sociologues de l'éducation en Grand-Bretagne (1960-1985)*. Tese defendida na Universidade de Ciências Humanas de Estrasburgo, em 1987.

⁵⁷ FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1993.

Silva (2000), por sua vez, tece uma crítica àquele conferencista e defende que o universal não exclui o particular e vice-versa, de modo que o entendimento universalista daquele autor é muitíssimo restrito e evidencia uma tentativa mesma de universalizar um particular - seu - que não se sustenta frente o necessário tensionamento de suas bases epistemológicas. Questiona também a validade da discussão sobre universalismo/relativismo tal como foi feita e defende que seria mais adequado fazer "uma inversão da pergunta. A questão não é: quais são os universais?, mas: como se definem universais?, quem está em posição de defini-los? Nessa perspectiva, os universais não são a solução, mas o problema." (p.77). O entendimento de que o universal não está dado nem é imutável e que precisa ser visto como aquilo que se deve problematizar é, por certo, uma ponte entre a crítica de Silva (2000) e o que defendo neste trabalho. Nem obstáculo nem panaceia. O universal - assim como o particular - é constitutivo desse contexto discursivo que define o escolar, o conhecimento, o currículo, os sentidos de cientificidade etc. Nas palavras de Gabriel (2010b):

O desafio consiste em pensar em que medida a tensão universal e particular, "clássica" no campo, pode e ganha novo sopro ao ser enfrentada nesse quadro de pensamento antiessencialista. Parafraseando Laclau (1996): com quais alternativas - entre um "objetivismo essencialista" e um "subjetivismo transcendental" - em meio à variedade de jogos de linguagem possíveis em torno do "universal", vale a pena nos comprometermos do ponto de vista político, quando se trata de pensar o conhecimento a ser validado na escola? (p.7)

Concordo com Forquin (2000) quanto ao desafio que tem a escola na atualidade, mas a forma de solucionar este problema nos distancia. Entendo, de modo próximo ao que propõe Silva (2000), que enfrentar tal desafio passa pela necessidade de se *discutir* os processos pelos quais eles são definidos - não de *determinar* universais e particulares. Importa, antes, pensar sobre quais particulares se põem nessa cadeia de equivalências a ponto de se universalizar - entendendo que não há, de antemão, particulares que não possam se colocar nesse jogo em um ou outro momento do jogo político. Nesse sentido, defendo também a necessidade de se estabelecer universais, mas este universalismo é *outro*, pois sua contingência não o relaciona com a ideia de uma essência humana ou ainda uma definição a priori do que seja o conhecimento puro, verdadeiro e escolar ou docente.

Operar com a ideia de que o estabelecimento de universais é necessário ao próprio processo político de definição do escolar (ou do currículo acadêmico) e do que ora se define como conhecimento escolar (ou docente), guarda alguma aproximação com o que Forquin postula, mas há entre este e aquele trabalho uma diferença crucial em relação à concepção de fundamento e à forma como essa universalidade é entendida e defendida. Forquin (2000) trabalha com a universalidade como um dado, como oposição ao que denomina relativismo - destaque-se que ele o faz justificando o uso do binômio e afirmando que "o universal opõe-se ao particular mais que ao relativo" (id. p.48). Pensando no currículo acadêmico, trago aqui a universalidade como fronteira definidora do que seja o conhecimento para a docência.

Argumento que se a ideia de relativismo advogada por Forquin (2000) estivesse relacionada à ausência de um fundamento - na medida mesma de sua multirreferencialidade - e se entendêssemos relativismo num movimento tal qual o de um anti-fundacionalismo, nesse sentido nos seria possível concordar que é necessário resguardar-se da tentação relativista. Nesse caso projetar-se-iam duas possibilidades de se estabelecer um diálogo com as proposições desse autor. A primeira em relação à negação do relativismo, desde que se tornasse verdadeira a suposição de que haja uma associação entre o relativismo de Forquin e as ideias anti-fundacionalistas combatidas pelo pensamento pós-fundacional. A segunda diz respeito à já apresentada defesa da necessidade de um universal, muito embora em nosso caso, esse universal adquira um caráter diferenciado, conforme discutido acima: ele é o hegemônico.

Cabe destacar mais uma vez que o potencial de uma análise laclauniana das questões pertinentes a esta pesquisa permite avançar com essa discussão - ainda importante - que se fez nos textos de Forquin (2000), Candau (2000) e Silva (2000) e de outros que os sucederam no diálogo com e contra argumentos, visões de mundo e definições de currículo. A atualidade desse tema pode ser defendida a partir de outro patamar e faz com que as análises produzidas por meio desse ponto de vista teórico-metodológico sejam potencialmente mais complexas, pois nos permitem sair dos binarismos e fugir de conclusões reducionistas e essencialistas. Falo da própria ideia do caráter constitutivo de elementos e momentos no estabelecimento de relações

antagônicas na produção desses universais e a incontornável impossibilidade de se criar *um universal atemporal*.⁵⁸

Gabriel (2010a), ao discutir as fixações de fronteiras entre universalismos e particularismos sobre conhecimento escolar no campo do currículo, argumenta que a preocupação do campo acerca da tensão universal/particular decorre das interlocuções com os estudos pós-críticos e pós-estruturalistas e resultam em importantes contribuições “para a reflexão conceitual do termo cultura [...], abrindo novas perspectivas de análise” (p.3). A autora discute ainda importantes aspectos *sobre as fronteiras do conhecimento escolar* e, tendo em vista o questionamento “Como operar, em nosso presente e do lugar de pesquisadores e/ou professores, com o conhecimento escolar, após as críticas antiessencialistas e pós-fundacionalistas?” (p.1), problematiza:

Em relação aos desafios reatualizados por este questionamento, eles dizem respeito às discussões no campo do currículo acerca da possibilidade, após a incorporação das perspectivas relativistas, de ainda se estabelecer significados de “conhecimento verdadeiro” e/ou conhecimentos de cunho mais generalizante (conhecimento comum, conhecimento de base, entre outros), para além do terreno do político-ideológico.

[...] trata-se do enfrentamento da tensão entre as categorias universal e particular, recontextualizada no âmbito escolar, envolvendo diretamente as querelas sobre critérios de seleção do conhecimento legitimado nesse espaço de problematização. (GABRIEL, 2010a p.2-3 - grifos da autora)

⁵⁸ Elementos e momentos são, na teoria laclauiana (LACLAU e MOUFFE, 2010), noções relativas à própria dinâmica da articulação. Falamos de *elementos* quando, numa cadeia articulatória, um ou vários grupos (ou posições de sujeito) não conseguem fazer suas insatisfações *particulares* adentrar a cadeia de equivalência existente (demandas dispersas), de modo que elas permanecem exteriores à cadeia. Como vimos, essas demandas não são inicialmente interligadas por uma relação de equivalência, mas o que têm em comum é a característica de serem exteriores à cadeia estabelecida, então hegemônica. Se, por força de movimentos articulatórios, tais demandas forem capazes de diminuir suas diferenças (pois elas nunca desaparecem por completo) estabelecendo relações de equivalência entre si, terão condições de adentrar o jogo político produzindo uma nova configuração da cadeia discursiva (prática articulatória), na qual entram no jogo como *momentos* dessa nova cadeia. Mas essa prática articulatória não se produz sem um fator que a motive. Quando dizemos que elementos estão dispersos, isto é, na periferia de uma determinada prática articulatória, é porque não há entre eles um ponto de união em torno do qual suas insatisfações se tenham articulado. E se falamos de demandas, e, portanto, de insatisfações, o fator capaz de promover essa articulação é um inimigo comum, um *ponto nodal*; algo que produza um *corte antagônico* em relação ao que se havia antes estabelecido (universal) e que redimensione as fronteiras da diferença e as sobreponha, no instante da articulação, produzindo a (e produzindo-se na) lógica da equivalência, isto é, ordenando outros *universais*, da mesma forma provisórios e contingentes. A esses universais, a teoria do discurso chama de *hegemonia*, que não diz respeito a um lugar conquistado, mas a uma lógica política de estruturação do social.

Da mesma forma, a proposta deste estudo é investigar como se dão as lutas em torno do significativo conhecimento que vão construindo sentidos e posições de sujeito em relação à docência nas SI/EF no curso de Pedagogia. Para isso, enfoco o jogo que tensiona e estabelece fronteiras permitindo que eu as problematize por meio da definição do que seja considerado *pedagógico* e *disciplinar* no conhecimento que circula no curso. Esta investigação foi feita sem perder de vista o caráter hegemônico e contingente das construções, nas quais esses sentidos se constituem mutuamente.

Estar à procura dos processos que definem e legitimam as fronteiras desse conhecimento, bem como dos desdobramentos dessa classificação no curso de Pedagogia da UFRJ em sua atual configuração curricular, me faz apresentar, conforme faço na próxima subseção, a organização do curso a partir de uma leitura pautada naquilo que se pode depreender do tipo de relação com diferentes tipos de conhecimento, expressa em diferentes textos curriculares. É nesse ponto que identifico como proveitosa a possibilidade de uma discussão epistemológica sobre os sentidos que se hegemonizam/universalizam sobre *aquilo que se deve saber para ensinar*, *aquilo que se deve ensinar* e, nesses sentido, sobre como *pedagógico* e *disciplinar* vão se constituindo um ao outro nessa atribuição de sentidos. Trata-se de um *jogo discursivo* - político - no qual pedagógico e disciplinar são tensionados em meio às articulações oriundas de diferentes lugares, remetendo-nos a variados jogos de escala da tensão entre universal e particular.

Operar na pauta dessa tensão, conforme descrito é assumir uma dupla dimensão como estudo curricular: inserir-se entre aqueles que defendem o *conhecimento* como uma pauta incontornável para o campo (GABRIEL, 2004, 2006, 2008, 2009, 2010a/b, 2011a/b, 2013a; MONTEIRO, 2001, 2007) e, ao mesmo tempo, entender o *currículo acadêmico como espaço de enunciação*, onde sentidos e processos de significação são disputados, produzidos e contrapostos pelas fronteiras provisórias que se estabelecem em tais definições (MACEDO, 2003, 2006b). Trata-se, neste caso, dos diferentes enunciados sobre docência e conhecimento que carregam sentidos – pelo estabelecimento de equivalências e diferenciações – sobre o que é preciso para se formar um pedagogo/docente das séries iniciais.

2.3 Teoria política do discurso: um diálogo que permite avançar

Apresento agora um pouco mais do que vem se configurando como *combinado teórico* na composição das rotas de pesquisa que procurei construir. Pretendo delinear um pouco mais o modo como a perspectiva pós-fundacionalista e em particular, a teoria política discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe - em alguns de seus escritos - bem como os trabalhos de outros pesquisadores vinculados à Escola de Essex têm sido trabalhados pelo GECCEH e como isso ajuda a pensar epistemologicamente as questões pertinentes ao meu objeto de estudo, pautar escolhas empíricas e caminhos metodológicos na realização desta pesquisa.

Como já disse, a via pela qual vimos desenvolvendo os estudos tem no discurso – bem como na relação com o conhecimento como objeto precípua do campo do currículo – a *marca* de um posicionamento que, ao ser percebido como político, pode ser entendido como ontológico, na medida em que as implicações de reconhecermos, com base na teoria do discurso (TD) de Laclau e Mouffe, que nada há fora dessa esfera e que é, portanto, por meio dela que se negociam e produzem sentidos para/com/nas coisas do mundo (LACLAU e MOUFFE, 2010) alteram toda a lógica de pensamento sobre ser/estar/agir/entender e pesquisar sobre *as coisas deste mundo*.

Para esta pesquisa, situada como: *de currículo, em Educação, sobre a relação com o conhecimento, sobre currículo acadêmico...* Fazer o que proponho estando inserida na discussão sobre o campo da discursividade em uma perspectiva pós-fundacional requer deslocar posições tidas como consolidadas para tratar dos mesmos temas caros a diferentes campos como a didática, o currículo e a formação de professores - em diferentes vieses paradigmáticos - sem operar com fixações prévias de termos como docência ou conhecimento, por exemplo. É disso que trato e, assim sendo, defendo que ao realizar esse *giro* nos permitimos uma *virada ontológica*, a fim de tratar deste tema de pesquisa sem estabelecer "caminhos prévios e seguros", buscando encontrar nele pistas para respostas possíveis a interrogações como: o que entra no jogo político quando da definição sobre que conhecimentos são válidos para se formar o

pedagogo-docente das SI? Que fluxos compõem a definição dos saberes acadêmicos, docentes e escolares no contexto discursivo do curso estudado?

A tensão entre esses sentidos produz hegemonias e entendê-las do ponto de vista pós-fundacional significa problematizá-las tencionando evitar determinismos e reducionismos. Em sentido mais estrito e a título de exemplo, quero dizer que ao olhar para a empiria deste trabalho não procuro *enxergar* nela os *fundamentos da educação*, tampouco, identificar se as fixações produzidas sobre o conhecimento estão ou não em consonância com tais fundamentos - fossem eles tomados como representados pelas DCN, pela LDBEN, pelo PPP do curso de Pedagogia da UFRJ ou ainda pela opinião dos alunos participantes da pesquisa. Isso não significa que não haja pressupostos axiológicos e epistemológicos norteadores para este trabalho. Eles foram explicitados no texto introdutório, sob a forma de apostas e são o que instiga e projeta esta pesquisa. São, portanto, os fechamentos que me permito estabelecer. Contudo, procuro me esquivar tanto da armadilha determinista que nos impele a entender estes como sendo os únicos fechamentos possíveis nessa estrutura (sobre o que venha a ser um bom pedagogo-professor ou que conhecimentos são mais importantes) quanto daquela que tende a reduzir o que há hoje a simples efeitos de estrutura determinados por fundamentos últimos (fossem eles quais fossem). Em outras palavras, o que me proponho a fazer neste trabalho procura manter distância tanto da *receita de bolo* quanto do *check list* a que muitas vezes corremos o risco de ceder ao fazer pesquisa, especialmente na área da Educação. Ao assumir essa posição, o faço como condição de pensar tais sentidos numa cadeia de significados assumidos e negociados em contextos de produção e circulação específicos.

Dizer, então, sobre currículo dessa maneira reforça a inserção deste estudo nas discussões sobre cultura, poder e conhecimento que têm sido características de muitos dos estudos curriculares desenvolvidos no Brasil na última década, a partir de contribuições de teóricos de diversos campos. Além disso, implica reconhecer que a articulação entre o pensamento curricular e aspectos das teorias política, histórica e sociológica, traz um adensamento para a discussão e permite empreender um olhar sobre o campo e sobre seus objetos de estudo, de modo que se possa buscar desnaturalizações para aspectos até então vistos sob outras lentes.

A partir de agora, procurarei tratar de algumas noções sem as quais o entendimento do pensamento laclauniano não se faz possível. Não se trata de esgotar a multiplicidade de conceitos e noções com as quais o autor trabalha, tampouco de um aprofundamento *arqueológico* em cada uma delas. Antes, meu objetivo é situar adequadamente o leitor a fim de que possamos seguir *caminhando juntos pela tese*. Isso se faz necessário porque, como já se pode constatar, a TD de Laclau e Mouffe não propõe uma ampliação do léxico, como muitas vezes ocorre nas ciências em geral. Ao contrário, há, nesses autores, uma *vontade desconstrucionista* que nos obriga ora a revisitar conceitos, muitas vezes consolidados e até naturalizados nas ciências humanas, ora nos remete a termos corriqueiros, típicos do senso comum, mas que tomam, nesse contexto de produção e sistematização do conhecimento científico, vieses teóricos que uma leitura desatenta certamente negligenciaria do ponto de vista da articulação do pensamento. A próxima subseção foi organizada com a intenção de apresentar algumas das definições que envolvem o pensamento desses autores.

Dar a conhecer as noções apresentadas a seguir também auxilia a perceber as diferentes acepções de palavras contextualizadas de modo diverso em momentos variados deste texto. Procurei, na medida do possível, evitar tais situações, mas não posso afirmar que elas não tenham jamais ocorrido, pois embora me esquivando delas, as armadilhas em que por vezes caímos no percurso da escrita nem sempre são perceptíveis a quem escreve. Na Teoria Política do Discurso, ou Teoria da Hegemonia, ou ainda "Escola de Essex de Teoria do Discurso" (MENDONÇA e RODRIGUES, 2008 p.19), as noções das quais trataremos estão imbricadas; são interdependentes e necessárias para a produção discursiva do jogo político. O sentido de uma só se exprime ao tratá-la em relação à outra, de modo que a costura que segue são alinhavos produzidos em um movimento que o jargão popular costuma definir pela expressão *linha puxa agulha, agulha puxa linha*. Esta imagem permite afirmar que a disposição dos retalhos nessa colcha certamente poderia ter sido outra, mas o que agora apresento é produto de minhas escolhas neste momento: fixação contingente, sem, contudo, referir-me - conforme afirma Marchart, com base em Derrida - à "noção (lógica) débil do contingente como aquilo que poderia ser de outra maneira, [...] [mas à] noção mais forte (quase transcendental) de contingência necessária" (MARCHART, 2009 p.47-48).

2.3.1 Lógicas para pensar e agir: estruturando as relações sociais

Sem o conceito de *articulação* (ou prática articulatória) não é possível dimensionar adequadamente o que se entende por discurso. Ele "passa pela discussão de conceitos como sobredeterminação (Althusser), enunciação (Benveniste), regularidade em dispersão numa formação discursiva (Foucault) e jogos de linguagem (Wittgenstein)" (BURITY, 1997 p.57) e tem a ver com o modo como os sujeitos se põem no jogo político da construção do social⁵⁹.

Não apenas nas primeiras linhas desta subseção, mas em muitas das proposições apresentadas até aqui neste texto-tese, é possível identificar várias definições importantes para a TD: *articulação, discurso, sujeito, jogo político e social*. Sem a intenção de fazer um glossário, mas reconhecendo que algo que dele se aproximasse seria bastante útil, seguirei procurando demonstrar como essas e outras noções contribuem para a composição dessa lógica de pensamento sobre a estrutura social, a fim de que sejam compreensíveis os movimentos de pesquisa apresentados. Nas escolhas teórico-metodológicas procuro privilegiar as fronteiras produzidas em meio às práticas articulatórias, nas quais se produzem os processos de legitimação dos conhecimentos considerados importantes para formação dos pedagogos-professores das SI na UFRJ - e que, por conseguinte, impactam na construção de saberes e sentidos sobre o que deva ser ensinado aos alunos dos anos iniciais de escolarização.

Conforme mencionei já na introdução desta tese, o quadro de inteligibilidade da dinâmica social construído por Laclau e Mouffe (2010) está pautado pelo reconhecimento da existência de duas lógicas antagônicas e complementares: a *lógica da diferença* e a *lógica de equivalência*. Por lógica da equivalência entendemos os processos articulatórios nos quais há um apagamento daquilo que diferencia crenças, grupos e indivíduos em nome de um objetivo cuja dimensão os supera. Essas diferenças,

⁵⁹ Nas palavras de Mendonça (2009) "*Quando mencionamos aqui o 'social', não estamos em absoluto falando de um social unificado ou mesmo de uma possibilidade de percebê-lo de forma totalizante. O social, segundo a teoria do discurso, não é passível de ser apreendido a partir de formas ou fórmulas gerais.*" (p. 153-154 - grifos do autor).

porém, não deixam de existir. Permanecem latentes e essa característica é o que mantém constante o movimento político de aproximações e distanciamentos entre os discursos (processos de significação). Laclau e Mouffe defendem que é a partir dessas condições que os *sujeitos* se põem no *jogo político* definindo posições por meio de articulações e "a totalidade resultante de práticas articulatórias é o discurso" (BURITY, 1997 p.56). "A equivalência e a diferença são, finalmente, incompatíveis entre si. No entanto, necessitam uma da outra como condições necessárias para a construção do social. O social não é outra coisa que o lugar dessa tensão insolúvel." (LACLAU, 2010 p.106-107)^{xv}.

Aquilo que aproxima os sujeitos na luta política é definido em termos de *demandas*, isto é, aquilo que une diferenças por causa de uma *falta* comum, cujo desejo de satisfação é compartilhado pelos grupos a ponto de atenuar o que os distancia e fazê-los equivaler tal demanda. E, na medida em que uma *demanda* particular (não de um indivíduo, mas de sujeitos socialmente produzidos, identificados em *posições de sujeitos*) se expande pela formação de uma cadeia de equivalências, de certo modo, uma singularidade é posta em evidência e com isso essa demanda (antes particular), toma contornos hegemônicos.

Tendo em vista que esse *hegemônico* busca representar uma *totalidade*, mas que esta é intangível (pois não há algo que seja capaz de extinguir todas as diferenças em prol de uma homogeneidade); quando um discurso alcança uma condição hegemônica, podemos dizer que naquelas circunstâncias, um *particular* consegue se colocar provisória e contingencialmente, na condição de universalidade devido à sua capacidade de congregar diferentes demandas. Isso tem a ver com a prerrogativa pós-fundacional da impossibilidade de *um* fundamento, *do* social, ou *da última instância*. Significa que o que se hegemoniza o faz provisoriamente. O entendimento desse *caráter contingente* não desconsidera, no entanto, a força com que alguns universais se estabelecem e se mantêm⁶⁰. Tampouco entende que a existência desses fechamentos (quaisquer que sejam) seja *prejudicial* ao jogo político. Antes, todo fechamento tem um "caráter necessário" (LACLAU e MOUFFE, 2010 p.144)^{xvi}, pois sem ele não haveria a

⁶⁰ Uma interpretação equivocada ou mesmo aligeirada sobre esse aspecto da contingência tem sido *objeto* de críticas à TD, acusada, então de um relativismo típico das posições pós-modernas e também antifundacionalistas.

possibilidade de se estabelecer o *corte antagônico* capaz de criar novas fronteiras, colocando em disputa novos significados, atrelados a novas demandas, promovendo a constância desse jogo político. Trata-se de ter como princípio que não há *um fundo fixo* para a contextura do real e de lidar o tempo todo com a tensão paradoxal entre a *necessidade* de estabelecer fechamentos, de criar universais e sua *impossibilidade*.

Nessa linha de pensamento, quando se fala de *sujeito* não se está tratando de indivíduos. A capacidade de ação – embora tenha em pessoas de carne, osso e pensamento sua materialidade irrefutável – não diz respeito ao indivíduo como agência exclusiva. Afirma-se que os sujeitos da ação no jogo político, isto é, aqueles que se inserem nas disputas hegemônicas, o fazem na medida em que têm suas demandas não atendidas e compartilham entre si, uma insatisfação que os impulsiona a buscar uma *mudança de posições*, isto é, uma *vontade* de universalizar suas próprias posições, a fim de ver cessada a insatisfação da demanda, definida pela situação então existente, onde não se viam incluídos no que se estabeleceria. É através dessas práticas articulatórias que se constituem os sujeitos (licenciandos, pedagogos, professores universitários, CNE, órgãos colegiados, representação estudantil...), assumindo posições de disputa política.

Com base em Laclau, Gabriel (2011b) define *demanda* como sendo algo que “nos remete ao terreno da produção e articulação das subjetividades na luta política.” (p.15) Tem a ver, portanto, com as insatisfações dos sujeitos que se põem no jogo político na medida em que suas demandas passam “a interpelar as alteridades, afirmando a [sua] luta pelo reconhecimento” (id.). Nesse sentido é possível dizer que uma articulação discursiva coloca demandas em uma relação equivalencial, muito embora não as torne equivalentes.

Tratemos, então, da ideia de hegemonia e de universal. “Segundo Laclau e Mouffe (2010), estabelecer uma relação hegemônica significa a tentativa da constituição de uma relação de ordem. Um discurso hegemônico é [...] um discurso de unidade: unidade de diferenças.” (MENDONÇA e RODRIGUES, 2008 p.29). Aqueles autores não negam, como tenho tentado evidenciar, a possibilidade de existência de posições que se universalizam. O próprio reconhecimento dos processos hegemônicos, segundo os quais “[...] existe a possibilidade de que uma diferença, sem deixar de ser *particular*, assuma a representação de uma totalidade incomensurável.” (LACLAU, 2010 p.95)^{xvii}

corrobora sua existência. O universal, portanto, existe, mas não o é exclusivamente nem a priori. Sua impossibilidade de definição última (pelo artigo no singular) é a garantia de sua existência.

Burity (2008) afirma que a universalização do particular é um processo pelo qual uma demanda consegue unir em torno de si outras demandas inicialmente diversas. Com isso,

[...] ocorre um esvaziamento do seu conteúdo mais literal, corporativo, passando a simbolizar um conjunto de outras demandas associadas. [...] Na medida em que uma demanda particular é capaz de assumir a representação de um conjunto de outras demandas igualmente particulares e, sem deixar aquela demanda particular, passa a falar/agir em nome desse conjunto, estamos diante de uma hegemonia. O sujeito da hegemonia não é, necessariamente, uma classe social, não precisa ser e, mesmo que algumas das posições de identificação no interior desse movimento mais amplo se identifiquem como classe(s), esse movimento não necessariamente mudará a natureza desse fenômeno. (p.48)

A tensão universal/particular não é, pois, finita. Ela se dá em meio a processos discursivos de hegemonização mais ou menos duradouros e deve ser assim entendida quando se trata da perspectiva de análise e produção empírica desta pesquisa. Ao operar com a tensão universal/particular no currículo do curso de Pedagogia a fim de compreender como se estabelece o jogo entre pedagógico e disciplinar, parto do princípio de que essas lutas sempre ocorrem tendo em vista a hegemonização, a universalização e a fixação de sentidos nessas disputas e que não estão dadas *a priori*, mas que o fazem constantemente por meio de práticas articulatórias nas quais podemos identificar fixações, mas não uma fixidez.

Um exemplo talvez nos sirva. Pode-se dizer que quando tomamos o contexto discursivo do curso de Pedagogia, isto é, o curso estudado - entendido, então, como um fechamento, ou o resultado de práticas articulatórias - como *um* universal/totalidade, com sentido definido, o estabelecimento de sentidos sobre o que devem saber os futuros professores das séries iniciais do ensino fundamental são negociados e construídos também em meio a práticas articulatórias, que se movem tendo em vista as lógicas da equivalência e da diferença. Para tomar o ponto de vista dos alunos como exemplo, podemos dizer que há demandas de sua parte em relação ao conhecimento e esses

sujeitos, muitas vezes, se aproximam politicamente de outros - que podem ocupar posições outras de sujeitos - pela situação compartilhada (equivalente) de reivindicarem determinado tipo de relação com o conhecimento escolar/disciplinar (sua demanda) como elemento importante na construção de uma base para a docência. Aquilo que não serve a esses interesses *está fora* desse horizonte de expectativa (tentativa de fechamento), de modo que a tensão entre o que *cabe, ou não, nesse lugar* pode produzir (ou não) sua própria fronteira (por meio de um corte antagônico que define os limites de tal significação) e o sentido de docência aí estabelecido universaliza-se na medida em que passa a vigorar nas mais diversas instâncias do curso - quer como resultado de lutas da representação discente, quer por determinações institucionais que coadunam tal opinião. Dessa forma, a intenção nesta pesquisa é investigar por quais mecanismos discursivos se estabelecem as fixações sobre o tipo de conhecimento que assume, provisoriamente, a posição de universal na formação de professores para as séries iniciais nesta instituição específica (a UFRJ).

Sabemos, pois, que a definição (universal) do que é, está sendo ou pode vir a ser é uma definição cambiante, fluida e que expressa a tensão entre as forças que conseguem se hegemonizar em momentos específicos do jogo político. Essa *vontade de hegemonização* é o que move os sujeitos na busca pela satisfação de suas demandas. Ocorre que, imediatamente após a satisfação de uma demanda (ou de modo concomitante a ela), é possível perceber que outras, que até o momento não se mostravam tão fortes, passam a evidenciar sua insatisfação, ou seja, a equivaler suas reivindicações em torno de outros *pontos nodais* e essa é, precisamente, a tensão irresolúvel entre universal e particular, incontornável para o jogo político. É nesse sentido que dizemos sobre *indecidibilidade*.

Desdobremos o exemplo anterior: se há um grupo de alunos incomodados com a inexistência de um espaço-tempo de sua formação dedicado a pensar nas questões de sexualidade infanto-juvenil com que terão que lidar no futuro exercício de sua profissão, pode ser que, articulando-se para reivindicar aquilo que julgam ser *direito ao conhecimento*, sejam capazes de associar-se a outros grupos - como professores especialistas no assunto, pesquisadores da área - para conseguir o oferecimento de uma disciplina acadêmica que supra essa demanda. Certamente haverá grupos satisfeitos

com a medida implementada, mas haverá os que não concordarão com os critérios e métodos adotados - devido a divergências epistemológicas, pragmáticas ou de outra natureza - e ainda aqueles que, dentro do curso, entendam que nas atividades de gestão que pretendem realizar depois de formados, esse tema lhes é pouco relevante. No entanto, a obtenção institucional de uma disciplina que trate do tema é uma vitória desse coletivo, representado nessa *posição de sujeito-aluno* que no momento da luta, permitiu acontecer um apagamento das diferenças que os distanciavam e fez sobressair a força de uma demanda comum (a despeito das diferentes posições de sujeito). Uma vez que aquilo que se hegemoniza transitoriamente é definido num jogo político perene, que mantém em movimento tais tensões, garantindo que as fronteiras assim definidas sejam, a todo o momento, questionadas por *particulares que disputam sentidos universais*, podemos dizer que esses últimos se tornam a própria condição de pensamento e ação dos sujeitos, pois a vontade de universalização é o que determina o horizonte das ações dos sujeitos e isso nos leva (de volta) à discussão de sujeito e de sua possibilidade de agência na teoria do discurso de Laclau e Mouffe, pois

transformações discursivas envolvem muito mais do que mudanças de palavras a respeito das mesmas coisas; muito mais do que o surgimento de uma nova linguagem. Envolvem permanentemente investimentos de uma categoria que nunca deveríamos ter deixado de usar, embora não possa mais ter - ou pelo menos não na mesma perspectiva - o mesmo sentido de antes: o sujeito. Não há política, não há hegemonia sem sujeito, embora esse sujeito não seja mais nem um sujeito clássico liberal, o indivíduo livre e soberano, nem hegelomarxista, o ator histórico e crítico da estrutura objetiva da realidade; nem é o poder soberano, cuja existência reclama a submissão de todos. [...] O lugar do sujeito é exatamente o lugar desde onde se pode descortinar a saída para fora do abraço da hegemonia vigente. Agora não estou falando de um sujeito sociologicamente definido - este grupo social, aquela organização, esta pessoa. Estou falando do sujeito como espaço instituinte, de emergência da ruptura com uma ordem vigente (em qualquer nível). O lugar do sujeito é delimitado e sua emergência dura pouco. Após a instituição, o que temos são posições de sujeito dentro de uma nova estrutura. Mas há sujeito. (BURITY, 2008 p.49-50)

Qualquer posição hegemônica se estabelece pela *não presença do outro*, isto é, pela negatividade, ou ainda em outras palavras, os sentidos produzidos e que adquirem caráter de universalidade apagam, precariamente, as diferenças e as põem no *vazio* daquilo que não são, a fim de que, naquele momento, as equivalências produzam um

sentido social *mais forte*, capaz de caracterizar o que Laclau e Mouffe chamam de exterior constitutivo. Outra forma de atuação da diferença é, de modo mais radical, provocando rupturas nas cadeias de equivalências estabelecidas, movimento esse que, para esses autores (em textos diferentes e com abordagens também um pouco diferenciadas) é entendido e nomeado como "deslocamento", "corte antagônico". É nesse último sentido que podemos pensar os conceitos de *fronteira* e *exterior constitutivo*. Para esses autores, o todo é composto por inúmeras diferenças. Logo, para que haja *outra diferença* algo precisa estar fora desse todo. Desse modo, “a única possibilidade de haver um verdadeiro exterior seria [...] se ele fosse o resultado de uma *exclusão*, de algo que a totalidade expelle de si mesma a fim de constituir-se” (LACLAU, 2010 p.94 - grifos do autor)^{xviii}. Destarte, a equivalência estabelece um corte antagônico capaz de definir, pela delimitação de fronteiras, esse outro. Os significados de *fronteira* e de *exterior constitutivo* são intrínsecos e esse "exterior" é assim adjetivado porque a exclusão daquilo que é significado como outro é simultânea à própria afirmação de sua existência, de modo que caso não houvesse algo para ocupar o lugar desse *outro*, o que haveria seria apenas pura diferença ou pura equivalência e essa condição suprimiria a tensão, de modo que esta lógica de produção do social perderia suas bases de sustentação.

Segundo Gabriel (2011b)

A ideia de *fronteira* nos situa frente ao paradoxo da necessidade e da impossibilidade, que está na base de qualquer processo de significação. Nesse quadro a *fronteira* não é entendida como “zonas de interseção” onde se cruzam, mesclam, vários sentidos e discursos. Ela é limite radical de um sistema de significação. Ela estanca os fluxos de sentido. É o lócus da gestão entre as lógicas de equivalência e da diferença, para usar a terminologia de Ernesto Laclau. As demandas pressionam na *fronteira*, questionam e deslocam os limites, reconfiguram as cadeias de equivalência. A *fronteira* produz antagonismos, nos quais as demandas se fortalecem, se articulam. (p.15)

A *fronteira* determina aquilo que *não cabe* no horizonte de reivindicações satisfeitas em cada movimento político. Assim, apenas quando essas demandas são postas em evidência e se põem no jogo político em busca de algum espaço para sua hegemonização/satisfação é que podemos identificar a existência de tal jogo, pois uma

demanda que se mantém inerte não interfere nesse jogo de modo significativo, embora não possa ser excluída dele. Daí a dupla dimensão do exterior constitutivo: ele representa a exclusão de uma cadeia de equivalências, mas é também parte do social, uma vez que se configura pela lógica da diferença. Representado pela não participação na junção de heterogeneidades em torno de uma demanda específica, o exterior constitutivo tende à diluição na medida em que essas demandas são atendidas ou deixam de existir. É essa capacidade de congregiar identificações por meio de uma lógica de articulação de elementos diferentes que se estabelecem fronteiras e se definem adversários e inimigos.

Nesta tese, cabe perguntar: onde estão as *fronteiras* e as falhas que produzem ou deslocam os *sentidos sobre conhecimento* que me permitem adjetivá-lo como *disciplinar* ou *pedagógico*? Que *novos discursos* são colocados nesse jogo político? Interessa-me investigar os processos de significação/identificação que desempenham uma função discursiva de universal na relação com o conhecimento ali circulante (no curso de Pedagogia). Com isso, tenciono realizar um movimento de descentramento, isto é, fazer um movimento que desloca permanentemente do centro para a fronteira, lembrando que as fronteiras são também provisórias e contingentes. A *disputa* de que trato aqui é, pois, por *onde colocamos a fronteira*.

Na medida em que a discussão sobre fronteiras ganha importância, a ideia de antagonismo é enfatizada nesse jogo político. Por conseguinte, entendo que neste capítulo, que é já um *meio de caminho* no percurso deste texto, cabe também uma discussão teórica sobre *o político* e *a política* do ponto de vista da TD, a fim de que possamos seguir com a proposta de percorrermos juntos o trajeto teórico-metodológico desta *pesquisa-construção*. Muitas vezes, ao dizer sobre o jogo político, as ideias de político e política parecem um tanto quanto indistintas. Contudo, embora intrínsecos, faz-se necessário distingui-las nos termos de Laclau e Mouffe, bem como explicitar como se relacionam. A distinção entre o político e a política não é uma invenção da TD, contudo, apontarei aqui como essa distinção vem sendo trabalhada pelos autores em tela.

Quando digo que estou pensando no jogo político, imediatamente essa afirmação remete ao entendimento de que estou tratando também do social e das formas pelas

quais as articulações que por ora definem o que *está sendo* esse social se processam. Essas são as formas da política. Mas essa relação não é tão simples e direta quanto parece. Há outra diferenciação conceitual que considero importante pontuar, uma vez que estamos falando sobre político, política e sobre o social: aquela feita por Laclau (1990) entre o social e o político. A esse respeito Mirta Giacaglia (2006) afirma que para Laclau, tendo em vista que as relações sociais são relações de poder, a diferenciação do político e da política decorre da prioridade que tem o político sobre o social. Conforme essa autora, para Laclau

a distinção entre o político e o social ocorre em torno do caráter sedimentado das relações sociais e do momento institucional constitutivo das mesmas. [...] O momento de instituição originária do social coloca de manifesto sua contingência radical, pois que tal instituição é possível a partir da repressão de outras alternativas antagônicas que foram descartadas como um ato de poder. [...] Para Laclau as formas objetivas sedimentadas constituem o campo do social, enquanto que o momento antagônico no qual se torna visível a inefabilidade das alternativas e seu fechamento através de relações de poder é o que configura o campo do político. (GIACAGLIA, 2006 p.108-109)

É nesse sentido que, "a impossibilidade de um fundamento universal não elimina sua necessidade: só transforma o fundamento num lugar vazio, que pode ser parcialmente ocupado de várias maneiras (as estratégias para essa ocupação são exatamente a matéria da política)" (LACLAU, 2011 p.97). Isso significa que lidamos, pois, com a articulação constante, sem definir um *a priori*. Essa tensão entre impossibilidade e necessidade faz com que haja o estabelecimento de centros que provisoriamente estabilizam o sistema, mas que se deslocam em decorrência do próprio jogo. Esse é o movimento do político. Nisso reside a definição do político como ontológico do social (na medida em que ele diz respeito às *propriedades do ser* do social). O político é o momento, a instância da definição (do que é ser pedagogo, ser docente, ser pedagogo-docente, pesquisador em educação, do que é preciso saber para exercer tais atividades profissionais, por exemplo). Os movimentos resultantes desses fechamentos e seus deslizamentos são, por sua vez, da ordem da política.

Segundo Marchart (2009)

na medida em que a sociedade não é idêntica a si mesma (tal como afirma o pós-fundacionalismo), também a política torna-se internamente dividida, por um lado, em uma dimensão que pertence internamente ao social ("a política" como um subsistema social) e, por outro, em uma dimensão mais fundamental ou radical ("o político"), que funda e refunda o social de fora, ou melhor dizendo, a partir de um lado de fora [que é] basicamente *impossível*. Assim, o que o termo "o político" nomeia é o momento da instituição/desconstrução do social ou da sociedade. ^{XIX/61/XX} (p.180 - grifos do autor)

Assim, quando falo em jogo político refiro-me à própria condição estruturante do social e, da mesma forma, quero dizer sobre as articulações temporariamente fixadas que caracterizam a sociedade por meio da articulação política.

O político não pode ser limitado a um certo tipo de instituição ou encarado como constituindo uma esfera ou nível específico da sociedade. Tem de ser concebido como uma dimensão inerente a todas as sociedades humanas e que determina a nossa própria condição ontológica. (MOUFFE, 1996 p.13)

Os estudos que temos desenvolvido no GECCEH nos têm levado a defender que nos debates hodiernos, com as demandas de diferença que interpelam a escola, a definição de conhecimento se dá na ordem do político e está sendo apropriada por várias políticas (curriculares, de avaliação em larga escala, da psicologia educacional, do pragmatismo liberal etc). E, muitas vezes, essa luta política no currículo e na área da educação escolar em geral se materializa na discussão sobre a definição do conteúdo, configurando-se, pois, como articulações em termos de demandas que são apresentadas como petições de conhecimentos que tencionam entrar na ordem do ensino escolar/acadêmico. Essa perspectiva de análise é o que justifica a defesa de que o conhecimento esteja necessariamente na pauta das discussões sobre currículo enquanto campo de produção de conhecimento científico, aspecto que será discutido pelo viés da TD e da TTD, na próxima seção.

⁶¹ Vale lembrar que na medida em que Laclau afirma ser impossível a sociedade, estamos tratando de uma lógica *do* social: "Se nos remetemos ao artigo sobre a impossibilidade da sociedade, publicado originalmente em 1983, descobriremos que, segundo Laclau, 'o social só existe como um vão intento de instituir esse objeto impossível: a sociedade' (1990: 92)". (MARCHART, 2009 p.181)

2.4 Teoria da transposição didática: mais elementos para o debate curricular

Esta quarta seção foi composta por dois movimentos: neste primeiro, justifico minha escolha pela TTD como constructo teórico que apresenta uma potencialidade para este trabalho e discuto alguns aspectos específicos dessa teoria, apontando como eles entram na composição do quadro de inteligibilidade aqui proposto. Na segunda parte da seção a discussão é sobre o curso de Pedagogia e com base em aspectos da TTD, mas o viés da argumentação é definido "pela lente" da TD, de modo que problematizo como, no jogo discursivo destas proposições de pesquisa, esse contexto discursivo curricular pode ser entendido como uma esfera híbrida em sua relação com o conhecimento⁶².

Há aproximadamente vinte anos, fala-se, em didática, sobre *transpor* um saber, no sentido quase musical do termo - 'fazer passar (uma forma musical) para outro tom, sem alterá-la'. Não se trata de 'transferi-la' ou de 'transmiti-la'. (CHEVALLARD, 1997a p.8 - grifos do autor)^{XXI}.

As demandas de conhecimento discutidas na seção anterior são vistas nesta tese com base na teoria chevallardiana da transposição didática, que em meu entender, potencializa um profícuo modo de pensar sobre o conhecimento curricularizado quanto aos aspectos de sua produção, circulação e consumo, não apenas na seara do escolar, como desenvolveu Chevallard (2009), mas também no caso do currículo acadêmico da formação docente e quaisquer outros contextos discursivos que compartilhem a função social do ensino⁶³. Concordo com Gabriel (2003) e defendo que assim como "as principais ideias discutidas por este autor [no que diz respeito à TTD] mantêm

⁶² Conforme já indicado na introdução deste trabalho, há muitos distanciamentos entre Laclau, Mouffe e Chevallard. Esses autores desenvolvem seus estudos a partir de diferentes perspectivas paradigmáticas, isto é, pensam o social, o político e as relações de poder de modo diverso. Por isso apresento, ao longo do texto, observações que indicam alguns desses distanciamentos no uso de palavras e expressões que designam ideias e conceitos diferenciados, tais como discurso, política, sujeito, sistema. Há, porém, potencialidades no diálogo estabelecido com ambos - mas não *entre* eles - para pensar meu objeto, que se define no próprio movimento de transposição didática.

⁶³ A lógica chevallardiana permite pensar o currículo de pedagogia da UFRJ em termos da relação institucionalmente estabelecida com o saber. Por isso, enfatizo nele a "função social do ensino". No entanto, vale observar que, embora não descaracterize nem desautorize esse foco, segundo Gabriel (2003), para Chevallard "*a transposição didática ocorre quando um saber é transposto com o objetivo de ser estudado. Percebe-se [...] que a noção de estudo assume no decorrer da década de 90 uma maior centralidade no seu pensamento, a ponto de definir o próprio campo da didática*" (p.64 nota75).

atualidade e pertinência necessárias para se pensar o campo da didática e das didáticas disciplinares" (p.38), elas também se mostram férteis para investigações no campo do currículo. Há, basicamente, três motivos para essa *leitura interessada* da teoria da transposição didática (TTD) que realizo.

Em primeiro lugar, o movimento de *valorização do conhecimento/saber* na TTD me permite entendê-lo como momento de uma cadeia definidora de ensino, aluno, professor e aprendizagem. Isso vai ao encontro de toda a argumentação apresentada até aqui e possibilita uma ampliação da discussão da epistemologia, porque a *transposição é, nesse caso, epistemologia da didática e não só metodologia*. O conhecimento é, então, algo incontornável desse ponto de vista.

A TTD também permite pensar nesse *currículo como um sistema* onde são produzidas articulações em torno do conhecimento; um território onde essas relações e articulações são disputadas permanentemente. A *noosfera*, entendida por Chevallard como um filtro, compreende uma instância desse sistema⁶⁴, especializada na transposição didática (transposição essa que acontece em outras instâncias). . Posso dizer que, em alguns casos, ela reatualiza os fluxos de cientificidade, permitindo, entre outras coisas, um distanciamento do senso comum.

Por fim, a TTD contribui para pensar a *relação estabelecida entre diferentes esferas de saber*. Considero que esta é uma questão que se coloca para os que desejam pensar os conhecimentos legitimados no currículo na perspectiva da teoria do discurso: a discussão de *fronteiras, de prática articulatória*.

Tendo em vista essas considerações, passo a discutir a TTD com base, principalmente, no livro "La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado"⁶⁵, em cuja introdução Chevallard apresenta quatro perguntas que carregam

⁶⁴ Quando Chevallard utiliza o termo *sistema* para designar a relação didática, por exemplo, "esse autor atribui importância significativa às estruturas e instituições sociais no sentido de compreender o funcionamento das práticas pedagógicas e a sociedade como um todo" (GABRIEL, 2003 p.43), isto é, o faz na perspectiva de que as partes nela reunidas compõem um conjunto organizado com uma finalidade: o ensino. A designação laclauniana de sistema nos remete à ideia de significação, de articulação, isto é, trata-se do próprio discurso, conforme discutido ao longo deste trabalho.

⁶⁵ A primeira edição (francesa) deste livro é de 1985. Houve uma nova edição francesa em 1991, acrescida de duas partes: um estudo de caso e um posfácio. As referências feitas aqui dizem respeito à 3ª edição argentina do livro, em sua tradução para a língua espanhola, feita por Claudia Gilman e publicada

um importante potencial para uma discussão ontológica e epistemológica dos estudos sobre o lugar do saber na construção do objeto da didática. Entendo que tais perguntas permanecem atuais para quem se propõe a pensar a relação com o conhecimento e, da mesma forma, entendo que elas transcendem - sempre tendo em vista a transposição necessária - a seara da didática da matemática:

[O] que é, então, aquilo que, no sistema didático, se coloca sob o estandarte do saber? O "saber ensinado" que, concretamente encontra o observador. Que relação estabelece com o que se define como estando fora desse âmbito? E que relação estabelece, então, com o "saber sábio" [científico]⁶⁶, o [saber] dos matemáticos? Que distâncias existem entre uns e outros? (CHEVALLARD, 2009 p.15 grifos meus)^{xxii}

Tais perguntas nos remetem à ideia de fronteira. Neste caso, aquelas produzidas nas relações que tensionam e/ou antagonizam sentidos de conhecimento no curso de Pedagogia da UFRJ. Para tratar das questões expostas acima, cabe agora pontuar algumas proposições da TTD, para que se estabeleça algum entendimento compartilhado sobre conceitos e expressões formulados no âmbito da teoria chevallardiana do conhecimento, a fim de que isso nos auxilie no empreendimento/desafio que este trabalho carrega que é o de pensar, com as lentes da teoria do discurso, as proposições de Chevallard⁶⁷.

Início por uma abordagem das construções teóricas de Chevallard, que tem por objetivo discutir o que envolve a delimitação de um campo de saber específico: o da didática das matemáticas. Começamos pela distinção entre conhecimento e saber. Para Chevallard (2009), o conhecimento é da ordem do descoberto, isto é, daquilo que se faz

em 2009 pelo Aique Grupo Editor. Na edição argentina, apenas o posfácio está presente como acréscimo à de 1985, em francês. Não houve tradução do estudo de caso.

⁶⁶ A expressão "savoir savant" utilizada por Chevallard e apresentada em espanhol como "saber sábio" tem sido traduzida para a língua portuguesa de diferentes formas. Destaco a utilização da expressão "saber acadêmico", trabalhada por Gabriel (2003). Contudo, utilizarei a forma "saber científico" informando que com ela desejo designar, assim como o faz Chevallard e também seus interlocutores, o saber produzido por meio de investigações no âmbito da pesquisa acadêmica. Essa opção se deve ao fato de que a leitura fica assim, menos complexa, tendo em vista que o currículo acadêmico do curso de licenciatura em Pedagogia é o contexto discursivo deste trabalho e que eles não são sinônimos. Logo, nesta tese, 'saber acadêmico' refere-se ao saber próprio do currículo acadêmico, isto é, do saber a ensinar, ensinado e aprendido no curso de pedagogia.

⁶⁷ Outros trabalhos do GECCEH vêm apostando nessa interlocução: Gabriel (2010b, 2011); Costa (2012); Moraes (2012), Barcelos (2013).

conhecido na medida em que o sujeito o descobre como elemento significativo em uma construção cognitiva, é quando "uma certa qualidade de relação com um objeto se faz notar" (p.152)^{xxiii}.

Um objeto passa a existir para um sujeito: este [sujeito] "tem conhecimento" desse objeto; se estabelece uma relação, se fortifica, se reforma, se altera. Existe, desse modo, toda uma vida do conhecimento e dos objetos - que são, necessariamente, ontologicamente, objetos de conhecimento. A fórmula poética, difundida como uma harmoniosa afirmação, deve ser tomada em sentido estrito: o conhecimento é o co-nascimento; o objeto nasce para o sujeito, o sujeito nasce com o objeto. (CHEVALLARD, 2009 p.149 grifos do autor)^{xxiv}

Um saber, por sua vez, é "uma certa forma de organização dos conhecimentos" (Id. p.152)^{xxv}, é algo cuja existência está sempre presumida, algo "que se nos apresenta por meio de seus emblemas (sua denominação, etc) e o reencontramos presente *in absentia*, como uma *potencialidade* ou uma carência, quando queremos apreendê-lo" (id. - grifos do autor)^{xxvi}. A relação com os saberes imprime, de modo geral, uma dinâmica própria na organização social na medida em que um certo saber pode circular de modos diferentes por diferentes instituições, nas quais ele pode ser produzido, ensinado e/ou utilizado. Chevallard afirma ainda que "do ponto de vista da antropologia, um saber se apresenta como uma totalidade, cujos diferentes momentos são igualmente vitais" (p.155)^{xxvii}. Percebemos, com isso, que pra esse autor, nem tudo o que é conhecido, isto é, nem todo conhecimento é elaborado e sistematizado suficientemente para que seja considerado um saber, embora se possa afirmar o contrário.

Não obstante alguns autores do campo educacional e da filosofia apostem também em uma diferenciação entre esses termos⁶⁸ devo reafirmar, conforme

⁶⁸ Lopes (1999) afirma que "Em geral, os termos saber e conhecimento são utilizados indistintamente, sendo, do ponto de vista filosófico, considerados sinônimos. Alguns autores, no entanto, optam por diferenciá-los, e atribuem ao termo saber um sentido mais amplo do que ao de conhecimento." (p.94). A respeito dessas distinções e distanciamentos, trago dois exemplos que, antes de serem 'modelos', ou definidos como *exponentes* dessa discussão, pretendem ilustrar a variedade de aproximações apontada por Lopes.

Veiga-Neto & Nogueira (2010), procurando não "fixar os sentidos de *conhecimento* e de *saber*" (p.69), e utilizando-se de argumentos de "quatro ordens distintas: da Etimologia, da Arqueologia, da Experiência e da História da Pedagogia." (p.72), , dedicam-se a pensar algumas distinções entre as duas palavras, defendendo que tal diferenciação se faz necessária em uma melhor definição de objetos e processos relacionados ao campo da educação.

explicitado na introdução, que não opero, nesta escrita, com a lógica da distinção entre os dois termos, uma vez que, ao trabalhar a relação com o saber/conhecimento no âmbito do currículo acadêmico, entendo que ela seja estabelecida em meio ao processo de transposição didática, no qual as ações frente aos objetos a serem ensinados e aprendidos - objetos de saber/conhecimento - são revestidas de intencionalidades de sistematização quer por parte dos professores, quer por parte dos licenciandos, futuros docentes. Em outras palavras, todo conhecimento/saber mobilizado, produzido e consumido no currículo acadêmico carrega consigo a intencionalidade do ensino, do fazer(-se) conhecer, do tornar-se parte de um repertório próprio da docência, cujo objeto de desejo, ou antes, instrumento de trabalho é ele próprio: conhecimento/saber. Logo, a leitura deste texto requer essa modulação: entender que a distinção feita por Chevallard será mantida quando dela tratarmos, mas que este não é um elemento impactante na análise que ora apresento.

A TTD⁶⁹ é própria dos sistemas de ensino e constitui-se como "um processo de conjunto, como situações de *criações didáticas de objetos* (de saber e de ensino, por sua vez) que se fazem 'necessárias' tendo em vista as *exigências* do funcionamento didático" (CHEVALLARD, 2009 p.47 - grifos do autor)^{xxviii}, que envolve: 1) os vários sistemas didáticos *stricto sensu* que o compõem, isto é, as relações intencionais de ensino que englobam diretamente saberes, professores e alunos; 2) a noosfera e 3) o entorno, composto pela sociedade de modo geral, a comunidade escolar, as instituições que tangenciam a escola, os saberes de quaisquer naturezas. O objeto da didática (ou 'objeto didático') é então apresentado como sistema, descrito esquematicamente em duas

Ao encontro das ideias defendidas por Chevallard, encontramos a definição do filósofo Hilton Japiassu (1992), para quem o termo *saber* diz respeito a "todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais-ou-menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino. Neste sentido bastante lato, o conceito de 'saber' poderá ser aplicado à aprendizagem de ordem prática (saber fazer, saber técnico...) e, ao mesmo tempo, às *determinações de ordem propriamente intelectual e teórica*. É nesse último sentido que tomamos o termo 'saber'." (p.15 - grifos do autor).

⁶⁹ A expressão 'transposição didática' e algumas das categorizações a ela vinculadas não são de autoria de Chevallard, mas de Michel Verret (1975), sociólogo compatriota e contemporâneo daquele autor que em sua tese de doutorado *Le temps des études* "propõe-se a fazer um estudo sociológico da distribuição do tempo das atividades escolares, visando contribuir para a compreensão das funções sociais dos estudantes." (GABRIEL, 2003 p.47). Ainda sobre aproximações e distanciamentos entre Verret e Chevallard, Gabriel (2003) afirma que este último "*Diferencia-se, contudo, de Verret, pelo próprio lugar de onde fala e o qual pretende afirmar com o seu trabalho – o campo da didática das matemáticas – lugar esse que vem impor novas questões e novos referenciais teóricos.*" (p.49)

figuras que correspondem, respectivamente ao que ele nomeia "sistema didático" (Id. p.26) e "sistema de ensino" (Id. p.28)⁷⁰:

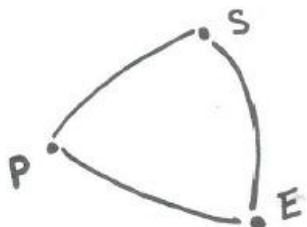


Figura 2 - Sistema didático segundo Chevallard

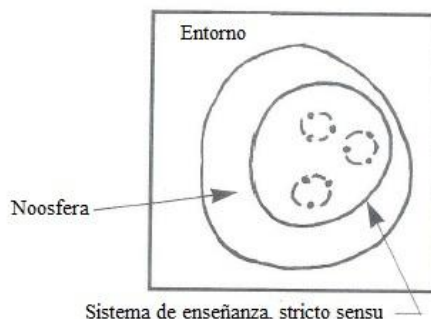


Figura 2 - Sistema de ensino segundo Chevallard

Esses esquemas gráficos e a dinâmica que pretendem representar, evidenciam que o objeto da didática se define em um jogo constante entre entorno, noosfera, professores, alunos e o saber. Chevallard denuncia que comumente a relação que define o sistema didático não tem sido pensada de modo ternário - ora ocupando-se apenas da relação professor-aluno, com ênfase na aprendizagem, ou ainda enfocando a figura docente - e insiste que tais procedimentos não ajudam muito a pensar sobre os atos didáticos, ou seja, nos objetos da didática, na medida em que modificam a dinâmica desse sistema e esses desequilíbrios produzem outras ênfases que modificam a natureza do jogo, isto é, a relação com o saber como elemento desencadeador dessa relação, em sua forma escolar. Isso ocorre, segundo o autor, porque "cruelmente, não temos conhecimento sobre a vida 'íntima' dos saberes das salas de aula" (1997a p.3 - grifos do autor)^{XXIX}.

O diagrama de Chevallard sobre o sistema de ensino objetiva fazer compreender o tipo de relação que o didata percebe na produção do saber a ser ensinado e aquele efetivamente ensinado, instiga a pensar sobre como esse sistema pode ser representado,

⁷⁰ Nas figuras aqui inseridas, retiradas da edição argentina, temos "P:el enseñante, E: los alumnos, S:el saber enseñado" (CHEVALLARD, 2009 p.26). Contudo, Leite (2007) faz uma importante colocação a respeito dos termos usados originalmente pelo autor para apresentar o sistema didático: "*Chevallard usa os termos 'enseignant' e 'enseigné', e não 'professeur' e 'élève', possivelmente, remetendo-se a um entendimento ampliado da teoria da transposição didática, que se aplicaria não apenas no contexto escolar, mas a qualquer situação didática, isto é, qualquer situação de estudo [...]*" (p.78-79).

sob o ponto de vista da TD. Arrisco-me, então, a esboçar outro diagrama, sem a pretensão de que este represente o pensamento de Chevallard, tampouco o de Laclau e Mouffe. Insisto que trata-se de um *exercício* que me auxilia a estabelecer uma linha de raciocínio e argumentação frente às proposições com as quais venho dialogando.

A figura 3 representa uma possível leitura dos sistemas de ensino (neste caso o contexto discursivo do qual esta pesquisa se ocupa) segundo as proposições de Chevallard e à luz do que nos ajuda a pensar a teoria do discurso. Embora estejamos dizendo sobre um processo articulatório, e, portanto, dinâmico; mesmo levando-se em conta a volatilidade dos fechamentos, defendo que seja possível *capturar* momentos de alguma estabilidade, sem perder de vista que a duração delas é determinada pelo próprio jogo hegemônico. Foi com essa intenção que a figura foi produzida. Ela quer significar uma possibilidade de captura momentânea, de uma formação possível tendo em vista os elementos, os significantes flutuantes⁷¹, que entram nessa articulação e o modo como participam dessa composição onde sentidos hegemônicos são disputados em meio à lógicas de equivalência e de diferença/antagonismo.

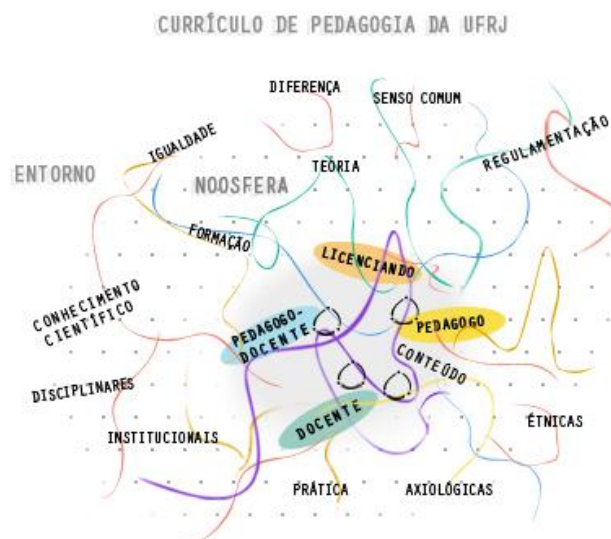


Figura 3 - Reelaboração gráfica do sistema de ensino para pensar o currículo acadêmico de Pedagogia

⁷¹ Significantes flutuantes são todos os sentidos que participam/constituem as práticas articulatórias. Não necessariamente geram demandas que os colocam no jogo político, mas compõem sempre a gama de possibilidades disponíveis na articulação dos processos sociais.

Pensando na dimensão do político - portanto de lógica hegemônica - dos sistemas de ensino, da articulação constante entre o que está em seu entorno, a figura apresenta demandas endereçadas à universidade - à instituição de ensino - a fim de imprimir sua marca naquilo que deve ser ensinado. Logo, o currículo acadêmico não é uma instância isolada do sistema de ensino, mas é permeado por diferentes reivindicações e insatisfações, representadas na figura pelos múltiplos fluxos que perpassam esse contexto discursivo: são demandas de regulamentação (governamentais, sociedade civil); de ordem axiológica; institucional; demandas de formação; de conhecimento científico; de senso comum; demandas de teoria, de prática, de conteúdo disciplinar; demandas étnicas; de diferença e de igualdade. Da mesma forma, posições de sujeito (docente, licenciando, pedagogo-docente, pedagogo) são produzidas nesse espaço-tempo de produção curricular. Elas mobilizam e ao mesmo tempo são produzidas por fluxos de sentido sobre docência, ciência, aluno, preparação para a profissão; sentidos sobre pedagogia, ensino, escola, prática, teoria, educação pública, entre outros.

Para tratar um pouco mais da relação com o saber, sigamos problematizando sobre as figuras 1, 2 e 3: se a existência do didático está condicionada à intencionalidade transpositora em relação ao conhecimento, da mesma forma, só há transposição didática na relação entre o saber que compõe mais estritamente o sistema didático com o que está em seu exterior. Nesse sentido, o saber ensinado (ou antes, a ser ensinado) deve, ao ser reelaborado, manter contato com o que lhe serve de referência no exterior desse sistema de ensino. Valho-me da síntese construída por Gabriel (2003) a fim de expor o que Chevallard, em conformidade com Verret, afirma sobre o saber a ser ensinado nas instituições destinadas a esse fim:

este deve tornar-se “programável”, isto é, deve ser passível de recortes que possibilitem sequências aceitáveis, tanto por critérios pedagógicos como institucionais; passa também por um processo de “dessincronização”, na medida em que as especializações da prática da criação teórica são substituídas por especializações pertinentes às práticas da aprendizagem; desliga-se dos vínculos autorais, apresentando-se como um saber “despersonalizado”; organiza-se de modo a permitir o “controle social das aprendizagens”, expresso nas práticas de avaliação para certificações; precisa ser um conhecimento com um grau de “publicidade” que viabilize sua apropriação pelos que deverão transmiti-lo e recebê-lo ([VERRET, 1975] p.146). (p.48 - grifos da autora)

Para explicar a concepção de sua epistemologia, Chevallard recorre⁷² ao conceito de antropologia, exposto e reelaborado também de um jeito próprio. Explica-nos que é no terreno da epistemologia, que os saberes, objetos da transposição didática estão situados, dado que o próprio movimento de transposição didática é epistemológico antes de ser da ordem do metodológico. Mas não se trata de qualquer epistemologia. O autor denuncia que a epistemologia *atual* pouco auxilia a pensar sobre "a vida dos saberes na sociedade" (id.)^{xxx}. Tal função será (bem) cumprida se ela estiver "antropologizada". Sua defesa é de que, estando esse sistema (didático) inserido no campo da antropologia (porque social, porque criação humana), o caráter relacional do conhecimento está presente "a todo momento no real antropológico"⁷³ (p.149)^{xxxi}, de modo que se faz possível dizer sobre a existência de uma "antropologia cognitiva" (id.)^{xxxii}. Para isso, como já disse, é necessário que haja intencionalidade em relação ao conhecimento a ser ensinado, fazendo com que possamos dizer sobre uma "antropologia didática do conhecimento". A esse respeito, há um encadeamento do pensamento e da proposta teórico-metodológica chevallardiana que as palavras do didata nos auxiliam a compreender:

No seio de nossa antropologia do conhecimento se desenha, desse modo, uma antropologia didática do conhecimento. Conservemos a denominação: esqueçamos o substantivo [antropologia], substantivemos o adjetivo [didática] e sem esquecer jamais a "sensibilidade antropológica", falemos, sem rodeios, de didática do conhecimento ou didática cognitiva. (Idem p.150)^{xxxiii}

Na medida em que tais processos intencionais ocorrem em meio a disputas (sociais) e na contingência antropológica⁷⁴ seus objetos de saber podem ser

⁷² No posfácio de "La transposición...", de 1991, cuja edição utilizada neste livro é de 2009.

⁷³ Necessário indicar aqui um dos pontos de distanciamento que este trabalho mantém em relação à posição ontológica chevallardiana: entre outros, 'o humano', 'a humanidade', 'o real' são utilizados pelo autor em perspectivas de ordem universal que sugerem apropriações essencialistas e estruturalistas, o que afasta asserções pós-fundacionalistas de compreensão do mundo. Contudo, não entendo que, ante toda a TTD, este seja um aspecto capaz de interditar o diálogo que tenho procurado afirmar. Antes, é necessário pontuá-lo para que ele componha o mosaico teórico que está sendo construído. Nesse sentido, essa "antropologia" é entendida nesta pesquisa pela ótica do jogo político de produção do social.

⁷⁴ Tendo em vista o debate já iniciado sobre distanciamentos entre as perspectivas teóricas de Chevallard, Lalau e Mouffe, entendo que o reconhecimento da contingência não aproxima Chevallard de posições antiessencialistas.

reconhecidos como pertencendo ao "espaço de uma antropologia dos saberes" (Id. p.153)^{xxxiv}. O autor nos interroga sobre a possibilidade de existência de tal antropologia. Sua resposta vem em forma de um *jogo de palavras*, talvez fosse melhor dizer, de um entrelaçamento de conceitos:

Coloquemos o adjetivo cognitivo ao lado de conhecimento; e o adjetivo epistemológico ao lado dos saberes. No lugar de antropologia dos saberes, falemos pois em antropologia epistemológica. A sinonímia é concebível e pode ser aceita. Abreviemos novamente, segundo o procedimento já empregado, e digamos, então: antropologia epistemológica ou... Epistemologia, às secas. A antropologia dos saberes não seria outra coisa que a epistemologia, esta velha conhecida!

Confessemos sem rodeios que não se trata de um malabarismo, mas de um desafio. Porque fazer da epistemologia um sinônimo de antropologia dos saberes significa polemizar plenamente contra a epistemologia atual; significa "antropologizar" a epistemologia, tal como temos "antropologizado" as didáticas. (id.)^{xxxv}

Desde a publicação do livro "La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné", em 1985, inúmeras interlocuções foram se estabelecendo em torno das proposições de Chevallard. Boa parte delas, rechaçando alguns (ou vários) de seus aspectos. Essas críticas não ficaram restritas à didática das matemáticas. Muitos pesquisadores procuraram transpor a TTD para suas áreas específicas de conhecimento, esbarrando em entraves nem sempre criados (ou previstos) por Chevallard, tendo em vista seus objetivos no texto de então: afirmar a especificidade do campo da didática das matemáticas. Contudo, já em 1985, à manifesta circunscrição ao campo das matemáticas ensinadas/ensináveis ocultava-se uma potência de expansão para fora desses domínios. Sobre isso, em 1991, na 2ª edição em língua francesa o autor reconhece uma incoerência na apresentação do livro⁷⁵, sobre o qual desfiaram-se críticas, muitas vezes menos fundamentadas do que mal intencionadas. As críticas variaram entre acusações de "descrição analítica" das condições explícitas do processo de ensino-aprendizagem e incômodos advindos da adjetivação do saber científico (não seriam os outros também *sábios* à sua maneira?). Mas segundo o próprio Chevallard

⁷⁵ A incoerência apontada pelo autor refere-se à possível intenção de generalidade expressa no subtítulo "do saber científico ao saber ensinado", contrastando com um recorte muito específico (para alguns, reducionista) indicado já na abertura do livro: a esfera da didática da matemática.

(2009), nenhum de seus críticos encarou o problema epistemológico levantado sobre a teoria do didático ou sobre o conceito de transposição didática.

Uma das principais acusações à TTD foi (e ainda tem sido) a de que a legitimidade do saber científico lhe é conferida na medida em que esse se confunde com o saber dominante e que, portanto, a transposição poderia ser entendida quase como processo a serviço de uma certa inculcação que corrobora com a manutenção da "ordem social vigente". Essa crítica, no caso deste trabalho, pode ser relativizada pela discussão da proximidade entre os saberes científicos e os saberes a ensinar no currículo acadêmico. Ocorre que, Para Chevallard, esse problema é da ordem da epistemologia e não da transposição. Ora, se a epistemologia estiver focada somente da produção dos saberes, e, por conseguinte, olhar apenas para as instituições que produzem o saber científico, talvez corra esse risco e negligencie o processo, que é mais amplo (por isso a afirmação de que não basta uma epistemologia como a atual).

No quadro teórico da TTD, o saber científico é a principal (embora não a única) referência, na medida em que é produzido nas diferentes áreas possuidoras de uma legitimidade social, isto é, que têm um compromisso com uma verdade socialmente considerada apropriada à composição do rol de saberes que entram na linha definidora do que vale a pena sistematizar para ensinar às novas gerações. Apoiada na teoria do discurso, afirmo, então, que essa definição sobre o que entra e o que fica de fora do conhecimento curricular é, portanto, um terreno de disputas hegemônicas que se aplica também ao currículo acadêmico da formação de professores.

Cabe fazer entrar no rol dessas preocupações também as instâncias de utilização e de transposição dos saberes, pois só assim seria possível empreender uma análise menos parcial sobre eles. É sob esse aspecto que se baseia a defesa de Chevallard de que epistemologia e didática assumam uma relação simbiótica na ecologia dos saberes.

Chevallard distingue "instituições de produção", "instituições didáticas" "instituições de utilização" e "instituições de transposição" (noosferas). Uma das críticas dirigidas a Chevallard se situa no fato da escola não ser também considerada uma instituição de produção. No entanto, cabe frisar que depende do que estamos falando quando dizemos —produção. Na perspectiva de Chevallard, o termo produção [...] limita-se à produção dos saberes acadêmicos. Nesse sentido, ninguém discute o fato da a escola não ser um lugar de produção desse saber específico. (GABRIEL, 2003 p.64 - nota 76 - grifos da autora)

Destarte, a crítica de que apenas o saber científico é levado em consideração não encontra eco nas palavras de Chevallard, pois se o problema gira em torno de como transpor alterando o mínimo possível, entendo que este desafio se refere à necessidade de que no movimento de reelaboração didática não se perca de vista a natureza do que sejam os saberes (sua sistematização). Transpor um saber produzido cientificamente, segundo as regras da pesquisa científica em um texto para o ensino, levando em consideração todo o entorno social nas circunstâncias, ou contingências que o caracterizam é um movimento que, se olhado epistemologicamente, conforme propõe o autor, passa a ser visto sob o estatuto de legitimidade próprio das instituições transpositoras. Nos escritos de Chevallard⁷⁶ embora o didático - pensado epistemologicamente, tendo em vista uma perspectiva antropológica - abarque a multilocalidade dos saberes nas sociedades⁷⁷, há algo específico quando dizemos sobre transposição didática. A indissociabilidade da didática e da epistemologia caracteriza-se pelo fato de o autor ampliar o sentido de epistemologia incorporando como elemento deste campo de saber as diferentes esferas de problematização do conhecimento.

O currículo em tela é produzido em meio às tensões que nos remetem à esfera do universal e do particular, ou seja, do jogo político onde significantes particulares adquirem certas estabilidades nas cadeias de equivalência, universalizando-se. Sobre a especificidade do saber produzido na esfera do sistema de ensino, Leite (2007) explica que, na TTD, o distanciamento entre ele e o saber científico ("*savoir savant*") é necessário, porém, essa distância não é valorada.

Para esses autores [Chevallard e Verret], o desdobramento da afirmação dessa distância não é a depreciação do saber escolar, mas sim o reconhecimento da sua especificidade epistemológica.

Para explicitar o reconhecimento dessa especificidade, Chevallard vale-se do conceito de problemática: o conjunto de questões às quais um determinado saber busca responder, isto é, sua problemática, é necessariamente diferenciado em contextos com demandas igualmente

⁷⁶ Conforme mencionei anteriormente, as publicações desse autor nas últimas duas décadas têm caminhado sempre na afirmação de um campo científico didático, que excede as fronteiras escolares, tendo em vista que há saberes na sociedade, que esta os produz para a coletividade e que eles 'estão nela' com maior ou menor grau de penetração, compreensão, aplicação e disseminação.

⁷⁷ Chevallard (2009) trata dessa multilocalidade utilizando-se da ideia de 'ecologia dos saberes', defendendo que eles estão inter-relacionados, embora possuam *habitats* diversificados nas sociedades e sejam relativamente autônomos.

diferenciadas, como o são os contextos de produção dos saberes e os contextos das relações didáticas. (p.50)

É nesse sentido que reitero que uma dessas potencialidades da interlocução aqui proposta reside na possibilidade de entender a transposição didática como práticas articulatórias entre saberes diferenciados, mobilizados em meio às lutas de significação que ocorrem em contextos discursivos de formação. Em outras palavras, parto da compreensão de que a mobilização de conhecimentos de ordem *pedagógica* e de ordem *disciplinar* no currículo da Pedagogia da UFRJ ocorre a partir "da identificação e [d]a designação de conteúdos de saberes como conteúdos a ensinar" (CHEVALLARD, 2009 p.45)^{xxxvi} no currículo acadêmico e que isso ocorre no jogo político de articulações discursivas que fixam (ou pretendem fixar), nesse contexto discursivo, sentidos de docência e também de conhecimento necessário para a prática docente. Interessa-me perceber quais sentidos entram em disputa na definição desses saberes/conhecimentos, ou ainda, à guisa de uma *engenharia reversa*⁷⁸ e pelas lentes da TD, que fluxos compõem sua complexa configuração.

Chevallard utiliza o adjetivo "paródico" para designar sua escolha pelo nome "noosfera", mas não justifica a qualificação. Uma possibilidade de entendimento é tomar essa palavra como sendo a indicação de um "mundo imaterial, constituído por informações, representações, conceitos e ideias, os quais dispõem de relativa autonomia, embora seja cultural e historicamente sobredeterminados"⁷⁹. Considero que tal definição guarda alguma proximidade com sua intenção de, com esse termo, caracterizar uma instância *das ideias* sobre o ensino, sobre o didático e que opera com o poder intrínseco à seleção/transição/produção de saberes, sem contudo, perder um vínculo que lhe antecede. Nas palavras do didata, o que podemos esperar de uma instância imediatamente próxima ao sistema didático é que

Ali se encontram todos os que ocupam os principais postos do funcionamento didático, que **se deparam com os problemas resultantes do encontro com a sociedade e suas exigências; ali se**

⁷⁸ Engenharia reversa é a operação por meio da qual analisamos um objeto a fim de perceber como ele funciona e como foi produzido.

⁷⁹ Trecho adaptado do verbete disponível em: <<http://aulete.uol.com.br/noosfera#ixzz2RpWxk3cB>>. Acesso em mar./2013.

desenvolvem os conflitos, concretizam-se negociações, ali amadurecem as soluções. Toda uma atividade ordinária se desenvolve ali, fora dos períodos de crise (quando esta se acentua), sob a forma de doutrinas propostas, defendidas e discutidas, de produção e de debates de ideias - sobre o que poderia ser modificado e sobre o que convém fazer - Em resumo, **estamos na esfera onde se pensa** - segundo modalidades talvez muito diferentes - **o funcionamento didático**. [...] (CHEVALLARD, 2009 p. 28 - grifos meus)^{xxxvii}.

Para Chevallard, a noosfera é lugar de conflitos e debates e operar com a teoria do discurso, essa afirmação requer ponderações, pois do ponto de vista laclauniano, o conflito é da ordem do político, que é ontológico do social, estando incontornavelmente presente em seus processos constituintes. Com isso, cabe dizer que o jogo político está presente, com modulações diferentes, em todas as esferas do sistema de ensino (e para além dele). Os conceitos de demanda e de articulação discursiva nos permitem entrar nessa discussão tendo em mente as lógicas da equivalência e da diferença. Eis, portanto, mais um ponto de distanciamento analítico tomado neste trabalho entre a TD e a TTD. Vale dizer ainda que Chevallard não nega a existência do jogo político em outros *lugares* do sistema didático e de ensino, mas é importante levar em conta que mesmo que encontrássemos afirmações suas a esse respeito, estaríamos tratando de concepções ontologicamente distintas (sobre jogo político, agência, sujeito e objetividade, por exemplo).

Se por um lado esse autor centra a sua análise nos fatores e condições que explicam a fabricação epistemológica dos saberes escolares, de outro, ele não impede o diálogo com as contribuições que enfatizam a apreensão desses como uma fabricação social. O que está em jogo é o grau de abertura do pensamento de Chevallard para as questões de ordem sócio-cultural e política, trazidas pelas perspectivas teóricas críticas e pós-críticas do currículo. [...] De fato, se atentarmos para a fundamentação geral de sua discussão, podemos perceber que se trata, eminentemente, de uma discussão política, que tem como base um viés epistemológico. O autor aponta um caminho interessante para articular a dimensão epistemológica nas imbricações político-culturais que envolvem a temática dos saberes escolares, viabilizando o diálogo com os representantes das correntes sócio-históricas. (GABRIEL, 2003 p. 66)

Pensando, pois, em *poder, tensão, disputa e crise*, pode-se dizer que um sistema de ensino entra em crise quando os saberes que compõem seus sistemas didáticos passam a pressionar as fronteiras definidas de cada cadeia de equivalência hegemonicamente fixadas, isto é, quando se tornam elementos da articulação discursiva. Ainda na perspectiva dos distanciamentos entre a TTD e a TD, aponto que do ponto de vista pós-fundacional, embora não haja a negação dos fechamentos, o entendimento sobre sua natureza é diverso, pois, no caso da lógica da hegemonia laclauniana, tais fechamentos são constantemente produzidos em articulações que têm no jogo político sua natureza e na contingência, sua marca principal. Em outros termos e usando as palavras de Gabriel (2013b) sobre a relação entre fundamento e contingência, reafirmo que "o pensamento pós-fundacional significa o "social" como um campo infinito que só existiria como tentativa de instituir discursivamente este objeto impossível que é "a sociedade". (p.5-6 - grifos da autora). Sobre essas fronteiras, tensões e fechamentos, Gabriel (2013a) argumenta que

Uma leitura do sistema escolar/universitário a partir desse quadro teórico [da TD] pode contribuir para uma compreensão mais apurada sobre as crises vividas, na atualidade, por essas instituições, percebidas como espaços de cristalizações de significação, sobre a forma de gestão das mesmas frente a essa situação, bem como sobre as ações dos sujeitos nela envolvidos. [...] as estruturas escolar e universitária, mostram-se fissuradas, tornando-se abertas para as demandas de direito que por sua vez deslocam a docência de seu lugar. [...] (p.16)

Chevallard (2009) afirma que o elemento capaz de produzir alterações nesse cenário crítico é o saber científico (*savoir savant*), quando introduzido de um modo renovado em relação à intencionalidade didática e aponta que "aí se encontra a origem do processo de transposição didática" (p.31)^{xxxviii}. Outrossim, argumento que o reestabelecimento de fluxos de cientificidade tem a potencialidade de revigorar a possibilidade de outras cadeias de equivalência e novas tensões na disputa de sentidos que implicam o redimensionamento da tensão universal/particular da configuração dos saberes que constituem o currículo acadêmico. E se o objetivo da noosfera é reestabelecer - por meio do conhecimento/saber científico - um equilíbrio, significa suprir demandas constantemente, mesmo admitindo que levar a cabo essa tarefa é impossível, pois se nela lograsse 'êxito' estaríamos falando sobre a extinção do jogo

político, cuja força motriz reside nas demandas. Aí encontramos a dupla condição de necessidade e impossibilidade de totalidade, sobre a qual trato com mais profundidade no capítulo 4.

Entendo que a problemática da transposição didática é descrita por Chevallard (2009) como sendo a "contradição antigo/novo" - enquanto que esse *motor*, no caso do saber científico são os problemas que o interpelam e aguçam a necessidade de responder às perguntas surgidas, produzindo novos conhecimentos -, cuja dinâmica consiste em equacionar adequadamente a intenção de que haja aprendizagem (ao se introduzir um elemento *novo*) à necessidade de coordenação dos novos conteúdos de ensino àquilo que já sabem os alunos (seu repertório intelectual, empírico, subjetivo sobre o assunto) para que o novo saber seja construído, sistematizado, apropriado. É nesse jogo do "tempo didático" em que o texto do saber é pensado/elaborado tendo em vista uma previsibilidade (programabilidade) das relações de aprendizagem (relação aluno-conhecimento). Logo, o tempo didático é operacionalizado na relação pedagógica.

Quando há descompasso entre o tempo do saber (tempo da aprendizagem - subjetivo, pessoal) e o didático (tempo do ensino - institucional), evidencia-se o malogro da aprendizagem, isto é, a falha na equação antigo/novo. "O objeto de ensino produz, pois, um 'equilíbrio' contraditório *entre passado e futuro*: é um *objeto transacional* entre passado e futuro." (id. - grifos do autor)^{xxxix}. Chevallard entende que esse distanciamento é o que possibilita entender a didática como ciência e tornar defensável a existência da transposição didática.

[o conceito de problemática] se revela uma arma muito útil para nosso propósito: na passagem de um elemento do saber científico a um elemento que lhe corresponde - ou melhor, ao qual ele corresponde - no saber ensinado, existe antes de mais nada, um invariante (em geral, um significante: "conjunto", "distância", etc.) e há uma variação, uma separação, que constitui toda a diferença e que o exame das respectivas problemáticas [...] fará surgir inevitavelmente. (CHEVALLARD, 2009 p.23)^{xl}

Proponho que a problemática do conhecimento na produção discursiva do currículo de Pedagogia da UFRJ possa ser pensada aqui a partir dos significantes "saber disciplinar" e "saber pedagógico". Para isso, levo em conta os diferentes fluxos que

compõem o currículo acadêmico em termos de tensão, hegemonia, disputa e antagonismo.

Cabe à noosfera afiançar que o que será ensinado não esteja tão distante do saber de referência a ponto de não ser mais reconhecido pela comunidade científica, pois essa distância leva ao descontentamento e é preciso que haja alguma legitimidade no que será ensinado. Ao mesmo tempo, a noosfera tem a responsabilidade de manter os saberes a serem ensinados distanciados o bastante do saber que compõe o entorno social, a fim de que não se estabeleça um tipo de relação improdutiva e insatisfatória tendo em vista saberes que não são capazes de acrescentar nada além do que sem o sistema de ensino seria possível aprender. Essa distância exacerbada dos saberes de referência e a concomitante aproximação demasiada com os saberes cotidianos e do senso comum é entendida por Chevallard como um "envelhecimento" dos saberes, numa referência à "contradição antigo/novo". O descompasso, nesse caso, coloca o sistema de ensino em crise. O desafio é pensar isso em termos de currículo de Pedagogia.

2.4.1 Currículo de Pedagogia: esfera híbrida de problematização do conhecimento

Tendo em vista que o discurso é relacional e que "relação e objetividade são sinônimos" (LACLAU, 2010 p.92), para entender a dinâmica do social, faz-se necessário identificar os fechamentos da estrutura discursiva, isto é, os limites dos processos de significação, que têm, na fronteira, seu momento de corte, sistematicidade e hegemonia. Trabalhar na fronteira significa, portanto, desse ponto de vista teórico-metodológico, lidar com os processos metonímicos e metafóricos produzidos na definição sobre o conhecimento legitimado para que se acesse a posição de sujeito-docente, no caso dos licenciandos em Pedagogia.⁸⁰

⁸⁰ Esses processos metonímicos e metafóricos estão discutidos no capítulo 4 desta tese.

O movimento de transposição, neste caso, começa a ocorrer nos momentos em que as descobertas ou sistematizações científicas produzidas precisam ser comunicadas à comunidade acadêmica, de modo geral. A textualização de resultados de pesquisas são já o primeiro momento da reelaboração. No sistema chevallardiano, encontramos a noosfera como instância de definição "externa" do que entra em uma seleção para o ensino, reguladora de *fluxos estruturantes* entre o saber de referência e o saber ensinado (ela o faz por meio da definição dos saberes a ensinar, que devem guardar, ao mesmo tempo, compatibilidade e equidistância entre saberes científicos e senso comum). É ela que

procede à seleção dos elementos do saber científico que, designados como "*saber a ensinar*", serão então submetidos ao trabalho de transposição; também é ela que vai assumir a parte visível deste trabalho, que podemos chamar de o trabalho *externo* da transposição didática, por oposição ao trabalho *interno*, que se realiza no interior mesmo do sistema de ensino, bastante depois da introdução oficial dos novos elementos no saber ensinado. (CHEVALLARD, 2009 p.36 - grifos do autor)

Sob a ótica da teoria do discurso, afirmo que essa instância pode ser entendida como um *espaço-tempo transpositor* que mobiliza subjetividades políticas e produz posições de sujeito na medida em que articula fluxos de conhecimento na definição do currículo acadêmico do curso de Pedagogia da UFRJ.

Um dos desdobramentos dessa interpretação é que as posições de sujeito disponíveis nessa cadeia articulatória curricular atuam *no movimento de* transposição didática, e não fazem *a* transposição. Esse movimento transpositor é, pois, um movimento de produção de textos de saber (ensinados, a serem ensinados ou estudados) cuja natureza epistemológica produz um duplo efeito na superfície discursiva aqui analisada: 1) fixa sentidos de conhecimento, legitimando saberes docentes e 2) produz sentidos de docência na produção/articulação dessa posição de sujeito como um dos horizontes de expectativa na formação inicial, permitindo entender o currículo acadêmico em questão também como um espaço híbrido da relação com o saber, isto é, como espaço transpositor e também espaço de ensino.

Sobre a atuação da noosfera, Chevallard abre pistas para outro entendimento sobre deslizamentos entre posições de sujeito⁸¹ e me permite defender, com base na teoria política do discurso, que estamos tratando de um movimento político onde apenas na medida em que demandas são geradas (insatisfações manifestas), é que podemos dizer que esses sujeitos se põem no jogo político, com todas as implicações que esta formulação contém. Uma das características desse processo articulatório na perspectiva da relação com o saber a ser ensinado tem sido chamada por Chevallard de "dessincretização do saber" que, contrariamente a uma apreensão holística, implica que o saber seja 'dissecado' em partes específicas. O autor identifica nessa condição, a possibilidade de que esse saber seja introduzido como objeto de ensino no movimento transpositor (e nesse ponto defendo que essa articulação ocorre por meio de relações metonímicas e metafóricas também no que diz respeito às diferentes áreas de produção do saber científico).

Pensar a composição dos saberes no currículo de Pedagogia sob esse viés (da dessincretização) apresenta, de início, duas tensões: entre o caráter múltiplo da formação inicial do pedagogo, que envolve um sem número de conhecimentos a fins, desde aspectos da psicologia, da sociologia, da didática, até das áreas relativas às disciplinas escolares e aspectos de ordem axiológica, contando, inclusive, com uma expectativa de saber prévio que comumente sobrepuja os contextos hodiernos das configurações acadêmicas. Essa múltipla referência diz respeito, por exemplo, aos termos que utilizei para compor as duas categorias de análise na pesquisa: o pedagógico e o disciplinar. Mas essa sistematização acerca da transposição didática como conceito, adverte Chevallard (2009), requer ainda mais problematizações:

Existe mais de uma maneira pela qual um conceito perde seu caráter incisivo. São os usos que sabemos dar a ele *e que lhe damos* o que outorga sua força explicativa, sua validade epistemológica. Um conceito pode ficar desgastado por causa de usos incorretos. Não basta, então, argumentar que existe transposição didática e deixar as coisas pararem por aí. Cabe perguntarmo-nos: "Porque a transposição didática existe?" A resposta - "Porque o funcionamento didático do saber é distinto do funcionamento acadêmico [científico], porque há dois regimes de saber, interrelacionados, mas não superpostos" - faz

⁸¹ Uma observação merece ser feita: quando digo sobre o professor aqui, não se trata de subjetividades políticas individualizadas; antes, a abordagem que me interessa é a de que esse *professor* representa uma *posição de sujeito*, conforme discuto, com base na TD, no capítulo 4.

surgir uma nova pergunta, que permite ampliar a temática do questionamento e aprofundar o debate [...]. A transposição didática tem lugar quando passam ao saber ensinado elementos do saber [científico]. Mas por que esses fluxos são necessários? Comumente o saber ensinado vive muito bem encerrado sobre si mesmo, em uma plácida autarquia (p.25) [...] Porque, então, um dia, em certo momento de sua história, esta suave economia deve abrir-se a aportes que não são de sua elaboração? Por que esse funcionamento aparentemente harmonioso e sereno chega a entrar em crise? (p.25-26 - grifos do autor)^{XLI}

Considero esses questionamentos instigantes também do ponto de vista da pesquisa que aqui se apresenta. Essa discussão nos remete novamente às figuras 1, 2 e 3, sobre o sistema de ensino e para perscrutá-las é importante lembrar que a existência desse sistema de ensino depende de sua compatibilidade com seu entorno e que o que garante essa condição é a instância imediatamente próxima dos sistemas didáticos: a noosfera. Entendo que essa compatibilidade, em termos chevallardianos, não significa homogeneidade, mas um tensionamento, ou antes, um equilíbrio entre os fluxos que os compõem e esse equilíbrio acontece de modos diferentes para grupos sociais e instituições diferenciados. Nesse caso, interessa-me pensar nas reelaborações produzidas no curso de licenciatura pesquisado, tendo o conhecimento/saber (que é parte do sistema didático ali existente) como ponto de partida e de chegada de uma investigação que opera com as tensões que produzem universais em meio a demandas particulares, na perspectiva defendida por Laclau e Mouffe. E se um sistema de ensino (curso de Pedagogia) comporta vários fechamentos sob a forma de sistemas didáticos, conforme pudemos observar na figura proposta por Chevallard, esse jogo de escalas ocorre nesta pesquisa na medida em que nas relações didáticas, que são práticas discursivas, estão inscritas disputas políticas. Nesse sentido, considero que essa ideia de equilíbrio pode ser entendida, do ponto de vista da teoria do discurso, como a gestão das demandas produzidas e mobilizadas nos processos articulatórios que produzem fechamentos nessa estrutura discursiva.

A característica híbrida atribuída ao currículo de Pedagogia da UFRJ no título desta subseção está relacionada ao entendimento desse contexto discursivo como espaço transpositor (instância responsável pela seleção, recontextualização e textualização do

saber a ser ensinado) e espaço de ensino (logo, de manipulação de conhecimentos que já foram afetados pelo movimento de transposição didática).

Esse currículo funciona como "filtro", em um movimento mais aparente, "externo", de transposição. Ele é o espaço-tempo de formação inicial docente, onde se pensa se fixam posições de sujeito, como a de docente da educação básica, bem como o conhecimento que deve ser ensinado naquele nível de ensino. Ao mesmo tempo, é também nesse contexto discursivo curricular que os professores deste curso de Pedagogia operam com saberes recontextualizados, didatizados e curricularizados. Atuando, portanto, na esfera "interna" desse movimento de transposição didática. É nessas articulações que se fixa o que esses sujeitos-licenciandos precisam saber para se constituírem como professores.

Os sujeitos, as "posições de" se constituem na demanda e referem-se aos múltiplos "posicionamentos" de sujeitos existentes nas estruturas discursivas nas quais os atores sociais estão inseridos, de modo que os atores individuais encontrem possibilidade de associar-se não a uma, mas a diversas posições de sujeito (HOWARTH, 2000). Nesta pesquisa, a interlocução teórica que serve de esteio a esta argumentação, me permite assumir uma releitura da ideia de "transposição didática externa" e defender que, no plano que identifico como sendo da noosfera nesse currículo de Pedagogia, o movimento que há, do ponto de vista da relação intencional com o conhecimento, é o de um deslocamento da posição de sujeito aluno-licenciando para a de pedagogo-professor.

No plano do ensino, ou seja, na articulação que identifiquei há pouco como sendo "interna" em relação à transposição didática, aquilo que foi "filtrado" entra na articulação discursiva produtora do currículo acadêmico em tela reatualizando fluxos de cientificidade. No caso, por exemplo, do *conhecimento disciplinar* o desafio é garantir que esse deslocamento ocorra por uma transposição didática que consiga trabalhar o distanciamento entre o que há no entorno do sistema de ensino (acadêmico), os saberes prévios oriundos de memórias e aprendizagens escolares e aqueles conhecimentos que carregam consigo o "novo", capaz de promover uma nova identidade aos licenciandos por meio desse deslocamento.

Capítulo 3

A teoria do discurso [...analisa...] o modo pelo qual forças políticas e atores sociais constroem significados dentro de estruturas sociais incompletas e indecidíveis. Isto é alcançado por meio do exame de estruturas particulares dentro das quais os agentes sociais tomam decisões e articulam projetos hegemônicos e formações discursivas. (p.129)

O critério para julgar a adequação da abordagem discursiva como um todo é pragmático: ela pode ser avaliada pelo grau em que torna possíveis novas e significativas interpretações dos fenômenos sociais e políticos que investiga. (p.130)

David Howarth em

"Discourse"

Docência como posição de sujeito estabilizada no currículo de Pedagogia

Neste terceiro capítulo inicio uma apresentação sistemática das superfícies discursivas dos textos curriculares que compuseram o aparato empírico deste trabalho no que diz respeito ao curso de Pedagogia da faculdade de educação da UFRJ. Conforme já disse, não é objetivo desta pesquisa apontar problemas ou pretensas soluções em relação ao curso em tela. Antes, o que fiz foi "percorrer" os textos curriculares que o instituem e que nele são produzidos, modalizando este percurso, sob a ótica da teoria do discurso (TD) na interlocução com a teoria da transposição didática (TTD). Esse foi o foco do exercício investigativo ora apresentado.

A empiria discutida é composta pela grade curricular, pelas ementas dos componentes curriculares obrigatórios, seus programas ou planos de curso e registros elaborados por mim durante um período de observação de algumas aulas na graduação em Pedagogia. A composição desses textos curriculares é atravessada por múltiplas posições de sujeito, na articulação de diversos fluxos de conhecimentos e de sentidos de docência nas séries iniciais. A estratégia que utilizei para empreender uma investigação sobre eles foi manipular suas superfícies discursivas, assumindo que tais superfícies estão imersas em processos articulatórios produtores de relações metonímicas em meio ao movimento de transposição didática e entendendo o conhecimento acadêmico curricularizado como resultado desse processo.

Partindo das superfícies textuais selecionadas, procurei identificar indícios que contribuíssem para o entendimento das disputas por hegemonias que são constituintes dos processos decisórios sobre o que se deve ensinar ao futuro professor. Consequentemente, busquei pistas que me permitissem perceber quais são os significantes mobilizados para definir a docência como posição de sujeito. Para isso, opero com a classificação que criei e que me serve de leme: os saberes *pedagógicos* e os saberes *disciplinares* como expressão da tensão entre sentidos de conhecimento e docência.

Em termos laclaunianos, argumento que o exercício que empreendo a partir de agora consiste em investigar sobre como se processam articulações entre diferentes

elementos capazes de produzir, no currículo acadêmico, equivalências e diferenças definidoras de sentidos metafóricos sobre conhecimento pedagógico, conhecimento disciplinar e docência nas SI, estabelecendo as fixações que podem ser acessadas nos textos curriculares analisados, na condição de organização oficial da instituição.

3.1 Delimitações sobre um espaço-tempo de formação: a grade curricular

Em princípio, só os profissionais, em oposição aos leigos e aos charlatães, possuem a competência e o direito de usar seus conhecimentos, conhecimentos esses que são, de um certo modo, esotéricos: eles pertencem legalmente a um grupo que possui o direito exclusivo de usá-los por ser, em princípio, o único a dominá-los e a poder fazer uso deles. (TARDIF, 2002 p.248)

Uma aproximação inicial com o contexto discursivo do curso de Pedagogia da universidade em tela deu-se por meio de sua grade curricular⁸². Nessa superfície textual (assim como em relação às ementas), sem distanciar a análise dos aportes teóricos da TD, ao trazer para o debate as delimitações produzidas na elaboração da matriz curricular do curso de Pedagogia⁸³, estabeleço uma aproximação com a TTD e procuro evidenciá-la como produto da atuação da noosfera em um contexto específico, o currículo oficial do curso.

A amplitude da formação do pedagogo pode ser percebida, de início, pela variedade de áreas do conhecimento envolvidas na oferta dos componentes curriculares que compõem a grade, o que corrobora a descrição do curso apresentada na citação abaixo:

Esse curso destina-se à formação de **profissionais preparados** para intervir nas diferentes situações apresentadas pela **realidade educacional** brasileira, capazes de pensar, decidir, planejar,

⁸² A grade curricular do curso de pedagogia da UFRJ (manhã, tarde e noite) está disponível na página de internet da universidade. No anexo 3 deste trabalho reproduzi a grade referente ao curso noturno.

⁸³ Grades curriculares (que podem assumir a forma gráfica de fluxogramas) são documentos onde necessariamente se deve poder observar todas os componentes curriculares a ser cumpridos/frequentados ao longo do curso, sua respectiva creditação e seu código - que informa a respeito do departamento responsável -, bem como visualizar a integralização do curso, isto é, a equação entre horas de estudo e créditos cumpridos a cada componente curricular cursado.

acompanhar, realizar e avaliar atividades educacionais em várias instâncias e níveis. O **licenciado** em Pedagogia poderá atuar como **docente** na Educação Infantil, nos **anos iniciais do Ensino Fundamental** (em todas as suas modalidades), no Ensino Médio (modalidade Normal), ministrando as disciplinas pedagógicas, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional. O licenciado em Pedagogia poderá ainda atuar na organização e gestão de **processos educativos** em **espaços escolares e não escolares** e na **produção e difusão do conhecimento** científico e tecnológico do campo da educação. (Apresentação do perfil do curso - Coordenação de Pedagogia FE/UFRJ - página de internet)

Produzi o quadro a seguir tendo como base a grade do curso noturno, pois as observações em sala e os grupos focais (empíria discutida no capítulo 4) foram realizados em turmas e com a maioria dos alunos vinculados a esse período. Promovi algumas adaptações na apresentação do quadro, em relação àquela elaborada originalmente pela UFRJ. O objetivo dessas mudanças foi inserir aspectos de minha análise, bem como facilitar a identificação de algumas informações já presentes no documento (como a relação das disciplinas obrigatórias, a previsão de sua distribuição ao longo dos semestres do curso e a vinculação departamental de cada uma). Tendo em vista minha classificação dos saberes disciplinares e pedagógicos, o quadro a seguir traz, na terceira coluna de cada período letivo, referências ao tipo de conhecimento mobilizado em cada componente curricular. De resto, nada foi alterado em seu conteúdo.

F → Departamento de Fundamentos da Educação.
D → Departamento de Didática.
A → Departamento de Administração Educacional.
***** → Componentes curriculares oferecidos por professores de diversos departamentos.
PEES → Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.
PES → Prática e Estágio Supervisionado.
p → Conhecimentos pedagógicos.
d → Conhecimentos disciplinares.
dSI → Conhecimentos disciplinares voltados para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 3 - Legenda para o quadro 4 (4a, 4b e 4c)

Antes de passarmos ao quadro, porém, devo reiterar que na definição dessas duas categorias de análise, a palavra *disciplinar* não se refere à organização do conhecimento acadêmico na composição dos componentes curriculares. Significa que não estou chamando de disciplinar porque se trata de disciplinas acadêmicas, uma vez que, nesse sentido, todas o são. Antes, minha classificação diz respeito aos diferentes espaços-tempo de referência dos fluxos de sentido e, principalmente, aqueles das ciências de referência, que compõem cada componente curricular. Com isso, deve-se olhar para o quadro abaixo levando-se em consideração que os fluxos de cientificidade do que chamo de *conhecimentos pedagógicos* estão diretamente vinculados às *ciências da educação*. Já os fluxos de cientificidade dos *conhecimentos disciplinares*, têm sua origem nas áreas de conhecimento que compõem a *base dos conteúdos a serem ensinados nas disciplinas escolares* na educação básica. Logo, a diagramação a seguir foi construída à luz da classificação *pedagógico* (p) e *disciplinar* (d). Faço ainda uma especificação, diferenciando os conhecimentos disciplinares em geral daqueles conhecimentos disciplinares referentes aos conteúdos a serem ensinados nas disciplinas escolares das séries iniciais do ensino fundamental (dSI), de modo que se pode identificar na legenda, siglas para os três casos. O quadro nº4 está subdividido em três partes.

Quadro 4								
1º período			2º período			3º período		
COMPONENTE CURRICULAR	DEPARTAMENTO	CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	DEPARTAMENTO	CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	DEPARTAMENTO	CONHECIMENTO
Filosofia da Educação no Mundo Ocidental	F	p	Filosofia da Educação Contemporânea	F	p	Linguagem Corporal na Educação	D	p
Fundamentos Sociológicos da Educação	F	p	Sociologia da Educação Brasileira	F	p	Educação e Comunicação I	D	p
Psicologia do Desenvolvimento e Educação	F	p	Psicologia da Aprendizagem e Educação	F	p	Bases Biológicas da Aprendizagem	F	p
História da Educação no Mundo Ocidental	F	p	História da Educação Brasileira	F	p	Educação Brasileira	A	p
Introdução ao Pensamento Científico em Educação	F	p	Antropologia na Educação	F	p	Concepções e Práticas da Educação Infantil	F	d

Quadro 4b								
4º período			5º período			6º período		
COMPONENTE CURRICULAR	DEPARTAMENTO	CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	DEPARTAMENTO	CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	DEPARTAMENTO	CONHECIMENTO
Didática	D	p	Metodologia da Pesquisa em Educação	F	p	Didática das Ciências da Natureza	D	d SI
Currículo	D	p	Planejamento de Currículo e Ensino	D	p	Planejamento e Avaliação de Sistemas Educacionais	A	P
Fundamentos da Educação Especial	F	p	Avaliação no Processo Ensino-Aprendizagem	D	p	Didática da Matemática	D	d SI
Questões Atuais da Educação Brasileira	A	p	PEES em Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio	D	d	PES em Gestão de Processos Educacionais	A	p
Alfabetização e Letramento	D	d SI	Arte e Educação	D	d SI	Psicopedagogia e Educação	F	p

Quadro 4c								
7º período			8º período			9º período		
COMPONENTE CURRICULAR	DEPARTAMENTO	CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	DEPARTAMENTO	CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	DEPARTAMENTO	CONHECIMENTO
Pesquisa em Educação	F	p	Políticas Públicas em Educação	A	p	Educação Comparada	A	p
Didática da Língua Portuguesa	D	d SI	Monografia	*	p	Educação e Trabalho	F	p
Didática das Ciências Sociais	D	d SI	Abordagens Didáticas em Educação de Jovens e Adultos	D	d	Educação e Comunicação II (Libras)	D	p
PEES em Educação Infantil	D	d	PEES em Séries Iniciais do Ensino Fundamental	D	d SI	PEES em Educação de Jovens e Adultos	D	d
Educação Popular e Movimentos Sociais	F	p	Organização do Trabalho Pedagógico	A	p			

10º período		
COMPONENTE CURRICULAR	DEPARTAMENTO	CONHECIMENTO
Orientação de Monografia	*	p

Quadro 4- Componentes curriculares obrigatórios do curso de Pedagogia - noturno da UFRJ: vínculo departamental e classificação quanto ao tipo de conhecimento.

Os segmentos *a*, *b* e *c* do quadro 4 delineiam algumas configurações da construção do saber dos futuros docentes ao longo deste curso: durante o primeiro ano os componentes curriculares são voltados exclusivamente para as contribuições advindas do conhecimento das ciências humanas em geral, em suas vertentes voltadas para a área da educação. Após isso, componentes curriculares como Didática e Currículo passam a compor a grade curricular (todos eles estão relacionados aos *saberes pedagógicos*). No terceiro período começam a ser inseridos aqueles relacionados à docência em seus diversos níveis. A partir do quarto período do curso, o título dado aos componentes curriculares sugere que eles se aproximam mais da perspectiva da docência nas séries iniciais. Além disso, na segunda metade do curso são oferecidos em quase todos os semestres, um ou dois componentes voltados para as quatro didáticas especiais (vinculadas aos *saberes disciplinares* tratados nesta pesquisa), de modo que passa-se a ter, aproximadamente, dois componentes curriculares relativos à docência em geral - incluídos aí os estágios - mantendo-se três deles relacionados com os saberes aqui classificados como *pedagógicos*, exceção feita aos dois últimos períodos, onde a disparidade aumenta novamente, conforme procurei demonstrar no gráfico abaixo.

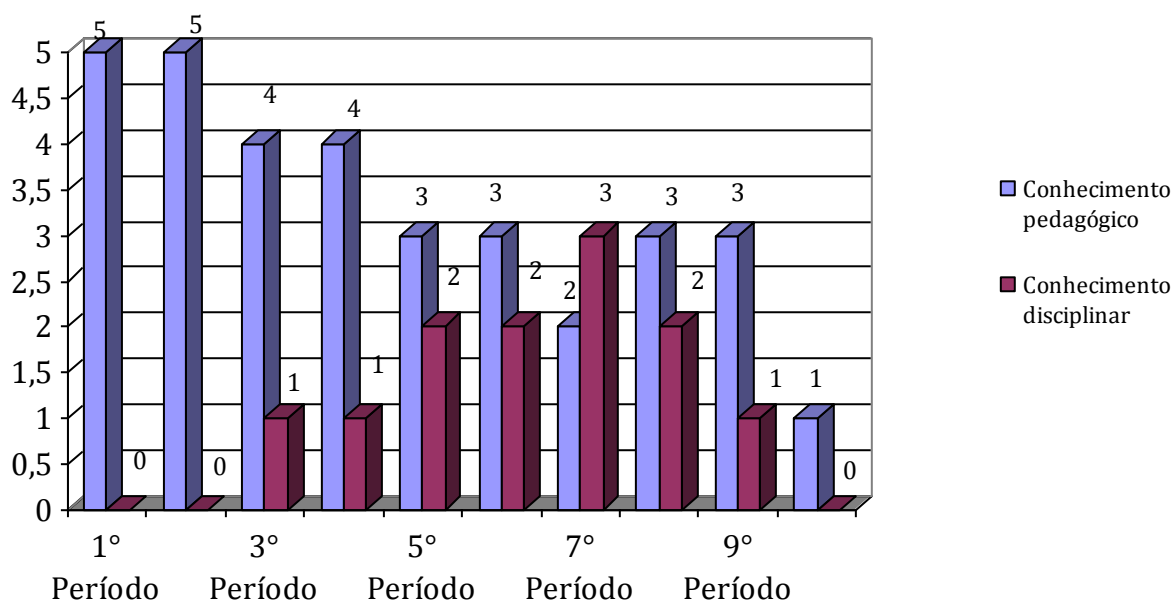


Gráfico 2 - Componentes curriculares obrigatórios e tipo de relação com o conhecimento - Divisão em semestres letivos

A análise de cada semestre letivo a partir da terceira coluna do quadro 4 - onde livremente, mas não sem respaldo teórico-metodológico, optei por inserir a classificação utilizada neste estudo - revela que, dos 45 componentes curriculares obrigatórios, 33 operam com um *conhecimento de ênfase pedagógica* e 12 são do âmbito dos *conhecimentos disciplinares*. No espaço-tempo destinado aos conhecimentos disciplinares, o trabalho com aspectos mais específicos das áreas de conhecimento que compõem o rol de disciplinas escolares das séries iniciais corresponde a 15.6% do total de componentes curriculares obrigatórios, isto é, somam 7 em 45. Essas informações estão indicadas no gráfico 3, que complementa as informações do gráfico de nº 2.

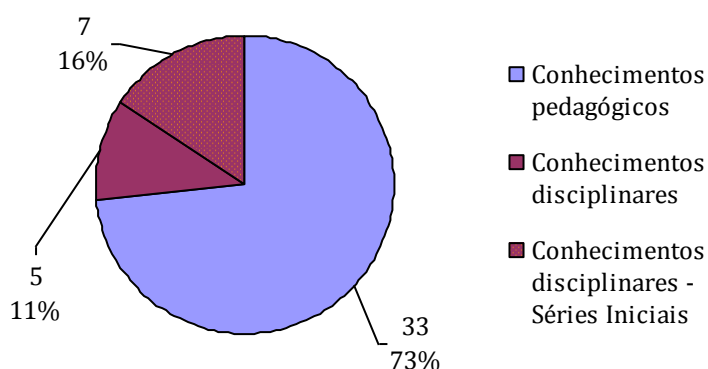


Gráfico 3- Conhecimentos pedagógicos e conhecimentos disciplinares

Divisão por componentes curriculares

Embora ao longo do curso não haja exigência de pré-requisitos para que os licenciandos se matriculem nos componentes curriculares, a organização desse percurso formativo sugere a hegemonização de uma lógica institucional de encadeamento da construção do saber dos futuros pedagogos, em que os conhecimentos a serem construídos sobre sua profissão devem ser respaldados pelas ciências da educação, para, a partir desses fluxos de cientificidade, compor quadros de referência que promovam o aprendizado de conteúdos acadêmicos que contribuam para uma formação adequada de profissionais que deverão atuar diretamente com as questões educacionais e do ensino.

Entendo que agora, o desafio em relação a essa organização curricular seja pensá-la tendo em vista os *caminhos que conduzem à docência*⁸⁴.

A forma escolhida para lidar com esse desafio foi a tensão *pedagógico e disciplinar* no currículo de Pedagogia. Isso não significa situar a formação para a docência em uma ou outra classificação, isto é em um tipo específico de relação com o saber acadêmico. Antes, essa percepção só poderá ser construída tendo em conta o caráter relacional e antagônico das disputas perenes por fixações de sentidos que estabelecem hegemonias nos mais variados espaços-tempos dessa formação. Essa discussão sobre a tensão nos leva imediatamente à noção de fronteira, conforme discuti nas seções 2.1 e 2.2. É investigando as práticas articulatórias que mobilizam sentidos sobre pedagógico e disciplinar nesse currículo que os processos de identificação com aquilo que entra na cadeias de equivalência sobre o que é ser pedagogo e docente ou, em outras palavras, o que é necessário saber para ser um pedagogo-docente das SI/EF, que podemos perceber quais sentidos são excluídos de tais definições, tensionando posições de sujeito e compondo subjetividades políticas que potencialmente podem produzir demandas ou associar-se àquelas que já estão postas no jogo.

Os gráficos 4 e 5 trazem a divisão dos componentes curriculares obrigatórios entre os departamentos da faculdade de educação aos quais estão submetidos. O primeiro apenas os divide conforme o que está estabelecido na grade curricular. O segundo foi elaborado tendo como base a relação com o conhecimento que orienta os indicadores da pesquisa.

⁸⁴ Em uma extensa investigação sobre a formação de professores para o ensino fundamental, realizada em cursos presenciais de licenciatura - entre eles a Pedagogia - de todo o país, Gatti e Nunes (2009) analisam os projetos pedagógicos dos cursos e categorizaram as disciplinas acadêmicas em sete grupos, além dos estágios: fundamentos teóricos da educação, conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, conhecimentos relativos à formação profissional específica, conhecimentos relativos a modalidades de ensino específicas, outros saberes, pesquisa e trabalho de conclusão de curso e atividades complementares. Tendo em vista a descrição dos grupos identificados é possível dizer que, traçando um paralelo com o trabalho das autoras, os *conhecimentos pedagógicos* dos quais trato nesta pesquisa estão mais próximos do que Gatti e Nunes chamam de fundamentos teóricos da educação, conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, outros saberes, pesquisa e trabalho de conclusão de curso e atividades complementares. Os *conhecimentos disciplinares* neste trabalho, por sua vez, aproximam-se daqueles que, segundo as autoras são relativos à formação profissional específica e os relativos a modalidades de ensino específicas.

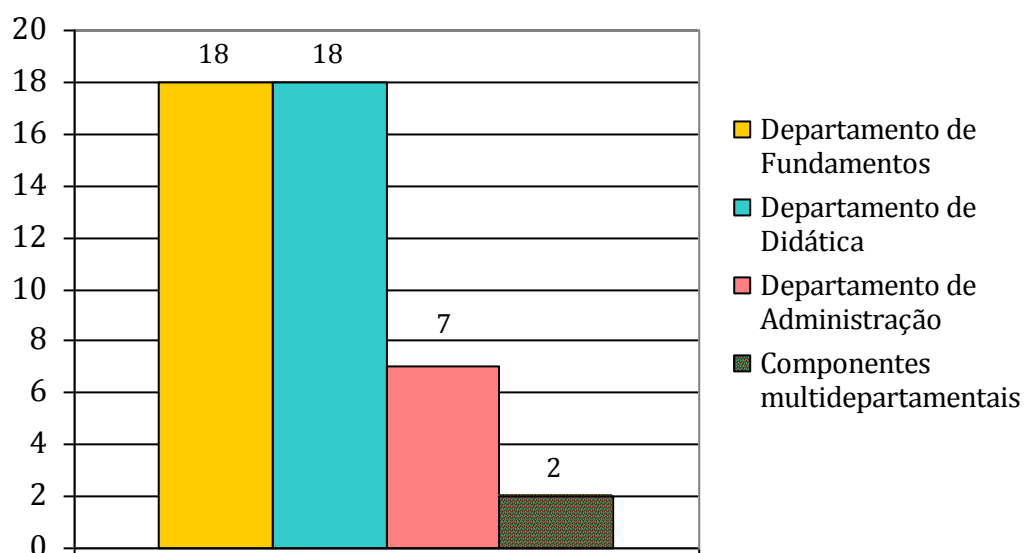


Gráfico 4 - Componentes curriculares obrigatórios

Divisão departamental

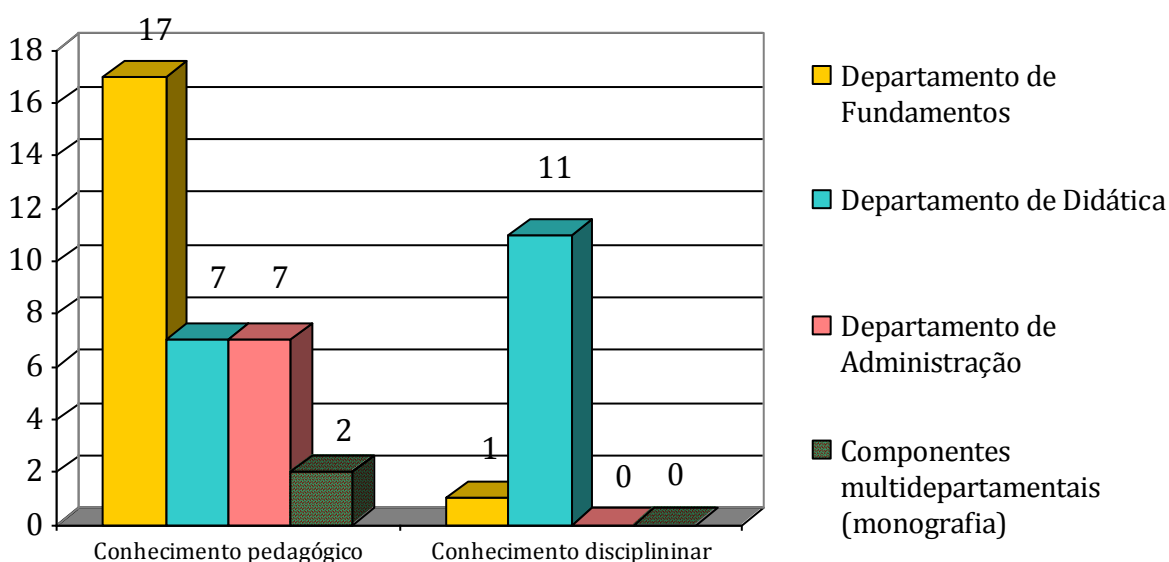


Gráfico 5 - Componentes curriculares obrigatórios e tipo de conhecimento

Divisão departamental

Considero que a apresentação feita aos licenciandos da FE/UFRJ sobre cada um dos três departamentos seja um caminho interessante para suscitar o debate em torno do que foi indicado nos gráficos de nº 4 e 5. Entre os documentos disponibilizados aos alunos para *download* na página de internet da Faculdade de Educação, há um sucinto

manual do estudante⁸⁵ que apresenta da seguinte maneira a função dos departamentos: "são as instâncias responsáveis pela garantia do oferecimento do currículo com qualidade, particularmente pelo oferecimento de disciplinas a cada semestre, para que o estudante complemente seu currículo e curso." (s/d, p.7). Em seguida, algumas informações para orientar os estudantes a respeito de cada um dos três:

O Departamento de Administração Educacional (EDA) é responsável pelas disciplinas afetas aos **problemas da política educacional e da administração escolar**, tendo como área de interesse o estudo das formas e processos de **estruturação e funcionamento dos sistemas de ensino**.

O EDD [Departamento de Didática] é um Departamento **poliacadêmico**, no que diz respeito à formação de seus docentes e **multireferencial** na sua produção acadêmica. Em suas atividades de **pesquisa e extensão**, o EDD valoriza a convivência entre práticas pedagógicas de diferentes áreas do conhecimento e estimula uma atitude intelectual voltada para a **análise de questões fundamentais da formação de docentes e da produção de conhecimentos no campo da didática e do currículo**.

O EDF [Departamento de Fundamentos da Educação] é **responsável pela maioria das disciplinas do tronco comum dos períodos iniciais**. Participa ainda do oferecimento de disciplinas nos períodos restantes. (s/d, p.7 - grifos meus)

O oferecimento dos componentes curriculares tendo em vista um padrão de [boa] qualidade e o compromisso de que não haja prejuízo para os estudantes ocasionados pelo não oferecimento de quaisquer desses componentes previstos são salientados como as características mais relevantes em relação aos departamentos. Embora não haja, na apresentação geral da função departamental na FE, referências à atribuição de elaboração dos documentos curriculares oficiais e, portanto, de planejamento curricular, essas são instâncias imprescindíveis na composição da noosfera no currículo acadêmico. A esse respeito, Fonseca (2008) e Soares (2009), realizaram pesquisas sobre as reformas curriculares da faculdade de Educação da UFRJ. A primeira, ao tratar do currículo implantado em 1992, colheu, em depoimento, a seguinte declaração de uma professora:

⁸⁵ O documento não está datado, mas é possível identificar que foi produzido durante a última gestão da FE, isto é, entre os anos de 2008 e 2011. Cf. Anexo 4.

Esse novo currículo foi construído em um processo que se efetivou ao longo de três anos de intensivos estudos, dos quais participaram representantes de todos os Departamentos da Faculdade de Educação, em “uma construção conjunta e cooperativa” que pretendia também preservar a “representatividade dos diferentes campos do saber” (FONSECA, 2008 p.85)

Na dissertação de Soares (2009) também encontramos o depoimento de uma integrante do corpo docente da FE/UFRJ que descreve o momento de outra reforma curricular, a de 2004:

A expressão da discussão da grade é o embate das concepções daquelas pessoas que estão ali, representando, em algum nível, não exatamente todos os grupos da faculdade, mas alguns dos grupos da faculdade. A concepção das pessoas do Departamento de Fundamentos, a concepção das pessoas do Departamento de Administração. Eu nem me lembro se era chamado assim na época. E do departamento de Didática (PROFESSORA A). (p.90)

As falas das professoras evidenciam as disputas travadas em torno das definições curriculares. A atual configuração da grade curricular, da mesma forma, representa uma definição, universaliza um fechamento que, provisoriamente foi configurado por ocasião da última reforma curricular do curso, em 2008 e que, atualmente, já se encontra em processo de revisão pela comunidade acadêmica.

Voltando ao gráfico 4 e coordenando suas informações com os trechos do manual do estudante, verificamos que apenas o departamento de didática (EDD) anuncia sua relação com a formação docente e, de fato, ao observar a divisão dos componentes curriculares pela ótica da relação com o conhecimento disciplinar, a quase totalidade daqueles componentes que têm uma relação mais *disciplinar* com os conhecimentos, isto é, mais voltados para os conteúdos disciplinares a serem ensinados aos alunos das SI/EF, é oferecida pelo EDD.

A creditação atribuída aos componentes curriculares da grade também oferece informações importantes sobre a episteme que os sustentam como parte de um currículo

acadêmico⁸⁶. Assim, o quadro 5 apresenta a creditação das disciplinas por departamento e o seguinte o faz tendo em vista os saberes disciplinares e pedagógicos.

	Dep. Fundamentos da Educação	Dep. Didática	Dep. Administração Educação	Disciplinas 'multidepartamen tais'
Número de disciplinas	18	18	7	2
Creditação teórica	1080h	945h	375h	-
Creditação prática	-	570h	150h	90h

Quadro 5 - Carga horária dos componentes curriculares obrigatórios Classificação: creditação e departamento

	Carga horária total	Carga horária teórica	Carga horária prática
Conhecimento Pedagógico	2025h	1725h	300h
Conhecimento disciplinar	1185h	675h	510h

Quadro 6 - Carga horária dos componentes curriculares obrigatórios Classificação: tipo de relação com o conhecimento

⁸⁶ Há poucas referências bibliográficas sobre o tema da creditação dos componentes curriculares. Aragão (1972) sistematiza informações, produzidas no âmbito do Conselho Nacional de Educação, na Indicação nº 4, de 5 de maio de 1971: "*Crédito é uma medida de trabalho escolar. Por convenção, o crédito é o trabalho realizado pelo aluno ao acompanhar uma preleção (aula de anfiteatro) de uma hora de duração. A aplicação do crédito, à medida de outras modalidades de trabalho escolar (aulas práticas, seminários, projetos, etc.), exige o estabelecimento prévio de correlações entre a energia empregada em acompanhar a preleção e a exigida para realizar, em cada caso, a outra modalidade de trabalho escolar. Essas correlações serão estabelecidas pelos colegiados do curso e pelos Conselhos Departamentais e reajustadas pelo órgão superior de ensino da instituição*" (p.106-107) Tal concepção indica que a natureza dessa classificação está vinculada à definição em termos de horas de trabalho discente e refere-se também ao local/modalidade em que se desenvolvem as atividades (sala de aula, laboratório, seminários...). Interessante notar que o autor não utiliza a nomenclatura "crédito teórico". Antes, aponta apenas para o caráter subjetivo da designação de creditação para as atividades discentes de natureza prática. Não há, no entanto, definições quanto à epistemologia dos saberes a serem ensinados em uma ou outra modalidade.

Sobre este assunto, ver também Parecer CNE/CES Nº 261/2006. Disponível em: <http://www.cdn.ueg.br/arquivos/PRG/conteudoN/660/p_ces_261_06.pdf>. Último acesso em jun./2011.

Vale destacar que todos os componentes curriculares relacionados às didáticas especiais (aquelas cujo objeto de ensino são os conhecimentos que aqui tenho denominado disciplinares) possuem creditação totalmente teórica. São eles: *Didática das Ciências da Natureza*, *Didática da matemática*, *Didática da Língua Portuguesa* e *Didática das Ciências Sociais*. Além dessas há nessa mesma classificação disciplinar dos conhecimentos mobilizados *Alfabetização e letramento*, também totalmente teórica e *Arte e Educação*, com um crédito teórico e outro prático.

A relação teoria e prática é a base da definição dos currículos acadêmicos. Ela tem servido de parâmetro para a definição da integralização dos cursos pelo cumprimento da creditação definida. A distribuição que se pode observar pelos números apresentados, diz muito sobre a concepção do curso por parte do discurso pedagógico educacional hegemônico, bem como do caráter que se procurou imprimir ao curso de Pedagogia nesta universidade: um curso eminentemente teórico do ponto de vista não apenas do tipo de atividade docente, mas principalmente do eixo epistemológico do processo de transposição didática, associando teoria, cientificidade e pedagogia em uma operação metonímica, isto é, aproximando esses significantes na produção desse currículo acadêmico.

Poppe (2011) produziu um estudo sobre história do currículo tendo como base os "sentidos de prática" presentes no mesmo curso de Pedagogia da UFRJ. A autora operou com três categorias a partir das quais identificou tensões entre os sentidos de prática ali produzidos, a saber: "prática de ensino", "prática teoricamente fundamentada" e "prática de pesquisa".

Entendo que a percepção da autora de que tais sentidos estão em disputa nesse currículo corrobora o argumento da teoria laclauiana acerca do que venho apontando sobre práticas articulatórias como produto e produtoras de jogos políticos onde os processos hegemônicos são perenes, embora haja, necessariamente, estancamentos contingenciais que delimitam fronteiras entre o que se hegemoniza e o que fica excluído. Ainda que a tensão teoria e prática não tenha sido o viés privilegiado por mim na composição dos caminhos da investigação, ela compõe a paisagem neste contexto discursivo, de modo que faço algumas perguntas neste ensejo: como fica a declarada formação teórico-prática para o pedagogo em geral e não apenas para o docente? Que

disputas produziram a condição hegemônica neste currículo fortemente marcado pelo caráter teórico? Como é possível pensar em fluxos de cientificidade com base nessa relação? O que legitima um conhecimento como *mais teórico ou prático*? O conhecimento na formação do pedagogo-docente da UFRJ é *mais teórico* ou *mais prático*? *Mais pedagógico* ou *mais disciplinar*? Entendo que essas fronteiras não são tão fixas quanto parecem.

Mais do que responder a cada uma das perguntas, desejo anunciá-las para que, ao longo do texto, quem sabe, seja possível produzir enunciados sobre/com/contra elas. Para isso, encontro pistas nas palavras de Tardif (2002), que ao defender que se faz necessário repensar a relação entre teoria e prática, argumenta que

A oposição tradicional entre "teoria e prática" é muito pouco pertinente e demasiadamente simplificadora no que se refere aos aspectos epistemológico e conceitual. A pesquisa universitária na área da educação e a prática do ofício de professor não são regidas pela relação entre teoria e prática, pois ambas são portadoras e produtoras de práticas e de saberes, de teorias e de ações, e ambas comprometem os atores, seus conhecimentos e suas subjetividades. Nessa perspectiva, a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes. (p.237)

Reitero, pois, a potencialidade política da investigação das práticas articulatórias produtoras/produtos desse espaço-tempo curricular. Com isso, torna-se possível defender que as relações entre teoria e prática, ou antes, entre sentidos de teoria e de prática fixados não o são *per se* no currículo de Pedagogia da UFRJ. Trata-se de facetas da tensão universal/particular que se produz, manifesta e se traduz nas disputas por posições de poder durante o processo de elaboração do curso, das ementas, no jogo político em que se estabelece o que será privilegiado. É nesse movimento que se fixam, ainda que contingencialmente, sentidos sobre docência e sobre o conhecimento necessário ao pedagogo-professor, cujos efeitos de sentido de desdobram também sobre a relação com o que deve ser ensinado na educação básica.

3.2 As ementas: Qual conhecimento no currículo da formação inicial?

Sob o risco de parecer imprópria, permito-me contar uma pequena crônica gastronômica sobre contingência e hegemonia.

Uma das abonações dadas à palavra ementa é *cardápio*. Gosto de pensar nela dessa forma. No caso de agora, as ementas dos componentes curriculares são as superfícies textuais produzidas na noosfera, isto é, no espaço discursivo onde se evidencia o movimento de transposição didática do saber científico de cada área para o saber acadêmico a ser ensinado aos licenciandos⁸⁷. Trata-se de processos não apenas de seleção, mas de reelaboração, que produzem saberes outros, acadêmicos, com estreita relação com o científico, mas que não são apenas decalque daquele, pois têm, como contingência de sua produção, os imperativos didáticos (FORQUIN, 1992). E nessa dinâmica, criam-se cardápios de conhecimentos, com 'pratos' a serem servidos ao longo de um semestre letivo. Assim como entre exímios *chefs*, as disputas ocorrem constantemente, não apenas pelos melhores ingredientes e combinações (segundo critérios, às vezes mais ou menos voláteis), mas pela prerrogativa de *assinar* o cardápio desse disputado *restaurant*: o currículo. E quando as luzes de Paris se acendem para o estrelato da *grande cuisine*... O ingrediente secreto das receitas começa a provocar alergias nos clientes e também nos críticos da alta gastronomia, deixando a *cozinha* novamente aberta para outros temperos.

Olhar o cardápio é uma forma de conhecer inúmeros aspectos de uma *cuisine*. Assim também ocorre com os documentos analisados. Mas não desejo discutir sobre o que deve ser uma ementa, tampouco qual seria a melhor apresentação para estes textos curriculares oficiais. As ementas são aqui entendidas como superfícies textuais produzidas no âmbito da noosfera, como instância de decisão anterior ao ensino nas salas de aula. Procurei olhar para esses textos curriculares com a postura epistêmica já anunciada, objetivando investigar que fluxos de sentidos disputam hegemonia na definição do conhecimento a ser ensinado no curso e estabelecem fronteiras entre o que, neste estudo, nomeio de pedagógico e de disciplinar.

⁸⁷ As ementas foram compiladas e estão apresentadas no anexo 5. Tanto a grade curricular quanto as ementas estão disponíveis ao público em geral na página da UFRJ por meio do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA).

O exercício nesta seção foi o de olhar para as superfícies textuais procurando perceber nelas construções, frases ou palavras que me dissessem sobre *como o sentido de docência para as séries iniciais do ensino fundamental é fixado no currículo dessa licenciatura*, ou, quais os sentidos de docência para as SI produzidos na relação com o conhecimento. Foi nesse sentido que percorri os 45 textos, todos de curta extensão⁸⁸. O objetivo acima descrito pode ser apresentado sob a forma de duas perguntas: como se articulam as cadeias de equivalências que estabelecem os sentidos de docência nas SI/EF? Quais são os saberes de referência filtrados/reelaborados para atender a essa expectativa de formação (que também foi definida pela noosfera no âmbito do texto legislativo)?

As ementas são bastante gerais e sucintas, o que gera dificuldades em estabelecer uma classificação. Considero, no entanto, que esta tipologia que apresento na é possível, embora não seja a única ou menos ainda, a mais correta. É, pois, a que se mostrou adequada no decorrer da pesquisa. Durante a leitura, a fim de perceber fluxos de sentido sobre docência, estabeleci uma classificação dos textos tendo em vista a relação entre conhecimento e ensino. Reitero, com isso, minha defesa de que os sentidos de ensino compõem a mesma cadeia de equivalência que define relações com o conhecimento e o que seja a docência, fixando sentidos de currículo. Cheguei, pois, a quatro abordagens que considero possíveis: conhecimento dos conteúdos de ensino nas séries iniciais; conhecimento sobre formas de ação docente frente aos conteúdos de ensino das SI; conhecimento sobre diferentes aspectos que impactam as práticas docentes e conhecimento sobre sistemas, contextos/condições de ensino. Os trechos a seguir foram destacados das ementas tendo como critério a possibilidade de serem relacionados ao ensino nas séries iniciais.

Os excertos estão organizados em quadros, entendendo que essa é a diagramação que melhor contribui para a visualização dos textos. A terceira coluna dos quadros apresenta a classificação dos componentes curriculares conforme trabalhada na subseção anterior. O objetivo de apresentar essa nomenclatura nos quadros é dialogar com a própria classificação, que também é contingente, percebendo os saberes

⁸⁸ Como a intenção dessa leitura foi a docência para as séries iniciais, os componentes curriculares específicos de outros níveis de ensino, embora tenham sido lidos, pensados em conjunto e também constem no anexo, não foram considerados na elaboração dos quadros 7, 8, 9 e 10.

considerados aqui como disciplinares e pedagógicos compõem as relações com o ensino e a formação para a docência, deslocando algumas vezes as fronteiras por mim estabelecidas e sugerindo a possibilidade de equivalências outras (mas que não invalidam a primeira). Em outras palavras, os quadros permitem argumentar que nem sempre o que é *pedagógico* fica de fora dos fluxos que articulam os conhecimentos a serem ensinados nas SI (*disciplinares*), por exemplo.

O primeiro grupo de textos tem como característica comum indícios de uma relação direta com os conhecimentos a serem ensinados aos alunos das SI (*saberes disciplinares*). Os objetivos explicitados nas ementas indicam de que modo o currículo acadêmico da Pedagogia da UFRJ está a serviço da formação do futuro professor das SI no que diz respeito ao que ele precisará ensinar. Os grifos são meus.

Caminhos que levam à docência... Pelo <u>conhecimento dos conteúdos de ensino</u> nas séries iniciais.	Componente curricular	Pedagógico (p) ou disciplinar (d)
A constituição dos conhecimentos científicos e escolares em ciências . [...] Propostas curriculares [...]. Planejamento e avaliação da aprendizagem em ciências.	Didática das Ciências da Natureza	d
A constituição dos conhecimentos científicos e escolares em matemática . [...] Propostas curriculares [...]. Planejamento e avaliação da aprendizagem em Matemática.	Didática da Matemática	d
[...] Propostas curriculares [...] Planejamento e avaliação de aprendizagem em Ciências Sociais	Didática das Ciências Sociais	d
O ensino da gramática, da leitura e a produção de textos . Análise de propostas curriculares . Avaliação da aprendizagem de língua portuguesa. A linguagem da escola e a linguagem do estudante.	Didática da Língua Portuguesa	d
Currículo das séries iniciais do Ensino Fundamental. Conteúdo [...] Do processo de alfabetização e disciplinas das séries iniciais do Ensino Fundamental.	Prática de ensino e estágio supervisionado em Séries Iniciais do Ensino Fundamental	d
Gramática em LIBRAS . Vocabulário básico .	Educação e Comunicação II - LIBRAS	p

Quadro 7 - Análise das ementas

Dentre as palavras e expressões indicadas no quadro 7, as que mais se destacam: "planejamento", "propostas curriculares", e "avaliação da aprendizagem", seguidas por "conhecimento escolar". Em dois casos foram apresentados conteúdos de ensino: "gramática", "leitura", "vocabulário" e "produção de textos". As expressões "A constituição dos conhecimentos científicos e escolares", "planejamento" e "propostas curriculares" são bastante vagas em relação à abordagem dada a esses temas. Considero, porém, que é no conhecimento desses documentos curriculares (propostas e planejamentos) que os licenciandos sistematizarão informações sobre o conteúdo de ensino nas SI. A única ementa que traz a palavra "conteúdo" [de ensino] é a do componente curricular de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado para as SI.

Interessante notar que o fato de que a única ementa a utilizar diretamente a palavra *conteúdo* para referir-se ao conhecimento a ser ensinado nas SI ser de um componente curricular considerado, a princípio como que atuando na fronteira entre o *pedagógico* e o *disciplinar* - pois apresenta como proposta discussões sobre escola/ensino/educação/conteúdo de ensino nas SI - além de possuir creditação teórico-prática, o que sugere que, do ponto de vista da noosfera, os licenciandos terão contato com o conhecimento a ser ensinado aos alunos dos primeiros anos do ensino fundamental também nas salas de aula onde cumprirão seus estágios. Não fica, porém, definido em que momentos problematizarão esses conteúdos nas aulas da universidade.

O quadro 8 traz a seleção dos conteúdos de ensino nas aulas da licenciatura relativos à ação docente face ao saber a ensinar nas SI, em outras palavras, é um quadro onde procurei observar o tipo de relação com o conhecimento que venho designando como *disciplinar*. Observa-se que *metodologia*, *método*, *recursos* e *materiais didáticos* compõem o campo semântico que marca a operacionalização/construção do saber-fazer do futuro professor. Nota-se também uma presença um pouco maior de componentes curriculares classificados como *pedagógicos*.

Caminhos que levam à docência... Pelo <u>conhecimento sobre formas de ação docente</u> <u>frente aos conteúdos de ensino</u> das SI	Componente curricular	Pedagógico (p) ou disciplinar (d)
Os modos de inserção da Literatura Infantil na escola;	Educação e	p

materiais didáticos, seleção de textos e propostas de estudo.	Comunicação I	
Métodos e técnicas de ensino	Didática	p
Metodologias na aquisição da escrita	Alfabetização e Letramento	d
Aplicações desses conhecimentos [arte-educação] na educação básica. Seleção de textos e propostas de estudo.	Arte e Educação	d
Materiais e didáticos e atividades de ensino para a disciplina escolar Ciências.	Didática das Ciências da Natureza	d
Materiais didáticos e atividades de ensino para a disciplina escolar Matemática	Didática da Matemática	d
Identificação e intervenção [de dificuldades e distúrbios no processo ensino-aprendizagem].	Psicopedagogia e Educação	p
Materiais didáticos e atividades de ensino para as disciplinas escolares inseridas no âmbito das Ciências Sociais	Didática das Ciências Sociais	d
Recursos didáticos para o ensino de língua portuguesa. Criação de materiais didáticos.	Didática da Língua Portuguesa	d
Metodologia do processo de alfabetização e disciplinas das séries iniciais do Ensino Fundamental.	Prática de ensino e estágio supervisionado em Séries Iniciais do Ensino Fundamental	d
LIBRAS: Exercícios e diálogos; exercício para o desenvolvimento da percepção e uso do espaço e do corpo.	Educação e Comunicação II - LIBRAS	p

Quadro 8 - Análise das ementas

No plano do que foi estabelecido como currículo da formação inicial e descrito nas ementas, posso dizer que não há previsão de que as discussões nessas aulas girem em torno do *que ensinar* aos alunos nas SI, mas, em alguma medida, sobre *como ensinar* conteúdos às crianças. Essa discussão sobre os conhecimentos escolares aparece nas ementas das didáticas especiais, mas está indicada no quadro 9, pois dada a sua forma de apresentação, considero que o enfoque sugerido escape ao conteúdo daquilo que se considera importante para ser ensinado nas SI, e tome a forma de uma discussão (também importante) sobre a constituição de um campo de conhecimento sobre o

ensino, tanto em uma perspectiva histórica quanto epistemológica. Assim, considere interessante problematizar estas análises na medida em que se distanciam, de alguma forma, do que Gatti e Nunes (2009) perceberam em sua análise das ementas nos cursos de Pedagogia:

[...] as disciplinas que compõem a [...] categoria – “Conhecimentos relativos à formação profissional específica” – também têm em seus conteúdos uma predominância de aspectos teóricos, aqueles que fundamentam as teorias de ensino nas diversas áreas, contemplando pouco as possibilidades de práticas educacionais associadas a esses aspectos. As disciplinas deste grupo trazem ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar, o que, de certa forma contribuiria para evitar que essas matérias se transformassem em meros receituários. Entretanto, só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar. (p.22)

Os excertos abaixo foram organizados em função de sugerirem uma relação com o conhecimento que vai além do conteúdo a ser ensinado, mas que levam à docência na medida em que abordam a relação entre conhecimento, ensino e função docente.

Caminhos que levam à docência... Pelo <u>conhecimento</u> sobre diferentes aspectos que impactam as <u>práticas docentes</u>.	Componente curricular	Pedagógico (p) ou disciplinar (d)
Teorias e abordagens da psicologia da educação adotadas no estudo dos processos de aquisição de conhecimentos [...] no âmbito de práticas e atuações educacionais, em instituições escolares e fora delas.	Psicologia da Aprendizagem e Educação	p
Conceitos básicos nas áreas de medida e de avaliação . Elaboração, aplicação e análise, informação e utilização de instrumentos e de resultados de avaliação.	Avaliação no processo ensino-aprendizagem	p
Concepções de planejamento curricular [...] nas escolas.	Planejamento de currículo e ensino	p
Questões atuais. Dificuldades e Distúrbios no Processo Ensino-Aprendizagem .	Psicopedagogia e Educação	p
O estudo de LIBRAS na formação do professor em uma visão inclusiva de Educação.	Educação e Comunicação II - LIBRAS	p
Sistema nervoso humano , considerando-se o	Bases Biológicas	p

processo de aprendizagem e a gênese do conhecimento.	da Aprendizagem	
Estruturantes da prática pedagógica: planejamento curricular e planejamento de ensino; avaliação do ensino.	Didática	p
As principais correntes de arte-educação.	Arte e Educação	d
Perspectivas comportamentais, cognitivas, psicanalíticas, humanistas, psicossociais, para o desenvolvimento psicológico e suas implicações para as práticas e atuações educacionais	Psicologia do Desenvolvimento e Educação	p
Deficiências: características gerais e especificidades pedagógicas.	Fundamentos da Educação Especial	p
Experiências de educação popular no sistema formal de ensino [...].	Educação Popular e Movimentos Sociais	p
Práticas docentes: Inovações, criatividade e conservadorismo	Prática de ensino e estágio supervisionado em Séries Iniciais do Ensino Fundamental	d
Concepções de alfabetização na história e nas sociedades; Aspectos sócio-linguísticos do processo de alfabetização; Concepção de letramento	Alfabetização e Letramento	d
Disciplina escolar Ciências: aspectos históricos e epistemológicos.	Didática das Ciências da Natureza	d
Disciplina escolar Matemática: aspectos históricos e epistemológicos.	Didática da Matemática	d
Disciplina escolar: aspectos históricos e epistemológicos. O ensino de Ciências Sociais (História, Geografia, Sociologia e Antropologia) na educação básica como objeto de reflexão.	Didática das Ciências Sociais	d
O ensino de língua portuguesa e sua adequação ao nível de desenvolvimento mental do estudante.	Didática da Língua Portuguesa	d

Quadro 9 - Análise das ementas

Nos componentes curriculares aqui considerados como trabalhando com os *saberes disciplinares*, há uma preocupação com a problematização do *ensino de* como área específica de conhecimento, evidenciando a intenção de que o pedagogo em

formação compreenda outras possibilidades de relação com o saber, na dimensão da distribuição, circulação e produção do conhecimento científico, à medida que os saberes pedagógicos e disciplinares, teóricos/práticos são ambos, objetos de investigação. Em outras palavras, no estabelecimento de fronteiras capazes de definir, ainda que temporariamente, o que é ensino e o que é pesquisa, *cabe também* a delimitação do que é *pesquisa sobre o ensino* ultrapassando assim os limites pedagógico/disciplinar.

O último quadro contém aspectos ainda mais abrangentes da formação docente. São saberes da profissão, mas não estão relacionados ao conteúdo a serem ensinados na EB. Não por acaso, como se pode observar, não há nele ementas de componentes curriculares classificados como *disciplinares*. Isso pode ser visto como uma limitação da cadeia de equivalências entre pedagógico e disciplinar. A observação da terceira coluna dos quadros com as ementas, onde aparece a classificação usada na tese para a relação como o conhecimento (pedagógico e disciplinar) permite dizer que quanto mais diretamente relacionados ao conteúdo a ser ensinado nas SI (e na EB como um todo), mais classificações "*disciplinar*" (d) aparecem. As fronteiras são mais fluidas (isto é, temos mais "d" e "p" na mesma coluna) quando os significantes giram em torno da relação teórico-metodológica com os conteúdos de ensino. Considero que a ampliação dos sentidos de ensino (e docência) promove simultaneamente um afastamento do conhecimento do conteúdo a ensinar e uma ampliação da cadeia articulatória que define a função docente, excluindo gradativamente dessa cadeia o que é *disciplinar*.

Caminhos que levam à docência... Pelo <u>conhecimento sobre sistemas</u>, condições/contextos <u>de ensino</u>	Componente curricular	Pedagógico (p) ou disciplinar (d)
A construção do campo da didática visto como tempo/espço de reflexão/ação sobre o processo de ensino-aprendizagem. Teorias educacionais e o contexto sócio-histórico, político, econômico e filosófico da prática pedagógica.	Didática	p
Discussão e análise das principais questões relativas à seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar .	Currículo	p
Análise de propostas curriculares e de planejamentos de ensino	Planejamento de currículo e	p

	ensino	
Conceito e fins do Planejamento educacional [...]. O conhecimento científico aplicado ao planejamento educacional [...]. Função e finalidades da avaliação de sistemas educacionais [...].	Planejamento e Avaliação de Sistemas Educacionais	p
Diagnóstico e avaliação de políticas públicas voltadas para [...] o ensino fundamental [...].	Políticas Públicas em Educação	p
Sociedade do conhecimento , reestruturação produtiva e requerimentos qualificacionais - desdobramentos educacionais e possíveis alternativas.	Educação e Trabalho	p
Abordagem Histórica das principais ideias e práticas educacionais	História da Educação no Mundo Ocidental	p
A educação como tema de problematização filosófica	Filosofia da Educação no Mundo Ocidental	p
Interpretar as relações entre educação e demais instâncias da vida social.	Fundamentos Sociológicos da Educação	p
Abordagem histórica das principais concepções e práticas educacionais desenvolvidas no Brasil	História da Educação Brasileira	p
Contribuições das concepções filosóficas do século XX para a problemática educacional	Filosofia da Educação Contemporânea	p

Quadro 10 - Análise das ementas

Para além da definição das matérias de ensino desse currículo acadêmico, cuja definição excede as instâncias da Faculdade de Educação da UFRJ (pois são determinadas no âmbito do Conselho Nacional de Educação), privilegiei as definições institucionais acerca da divisão da matéria de ensino a partir das ementas dos componentes curriculares (elaborados pelos órgãos representativos e competentes da universidade). Procurei identificar indícios que me permitissem discutir sobre os fluxos de conhecimentos que pudessem sugerir um percurso formativo para a docência nas SI, traçado por entre disputas pela delimitação de fronteiras entre o que se poderia entender como pedagógico e/ou disciplinar.

A leitura das ementas sugeriu que é nos componentes curriculares das didáticas especiais, de arte-educação e alfabetização e letramento que os futuros docentes têm a oportunidade explícita de estabelecer uma *relação mais direta* com os conteúdos das séries iniciais, analisando, identificando ou ainda produzindo materiais didáticos com vistas ao ensino de assuntos específicos daquele nível de ensino, sugerindo que a essas disciplinas cabe tratar das questões de *ordem prática*, isto é, quando os conteúdos disciplinares entram como objeto de didatização sem uma reflexão epistemológica.

Uma vez que esta análise procura discutir sobre marcas de hegemonia na disputa pela apropriação de aspectos conceituais das disciplinas escolares como requisito necessário para a formação do pedagogo-professor das séries iniciais, faz-se possível explorar, a partir desta empiria, algumas relações com o conhecimento: entre o *pedagogo em formação para ser professor*, os saberes acadêmicos e os saberes escolares mobilizados nesse processo de constituição do saber docente no currículo de Pedagogia; ou ainda, em outras palavras, refletindo sobre o modo *como se dá o estabelecimento de fronteiras entre o disciplinar e o pedagógico, nesse caso*.

Tendo percorrido esses caminhos na leitura das ementas e da grade curricular e voltando às análises de Gatti e Nunes (2009), chamo novamente Tardif (2002) para esse diálogo, em particular quando o autor problematiza a formação inicial recebida pelos futuros docentes:

Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos [...] antes mesmo de começarem a trabalhar (Lortie, 1975). Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores [...] sobre a prática docente. [...] Na América do Norte, percebe-se que a maioria dos dispositivos de formação inicial dos professores não conseguem mudá-los nem abalá-los (Wideen *et alii*, 1998). Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar com professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais. (p.261)

As palavras desse autor suscitam a seguinte discussão: se, no que diz respeito àquilo que deve saber um professor para ensinar seus alunos nas SI, os saberes prévios vêm da base escolar comum (em nosso caso, a Educação Básica), em que medida a formação inicial tem sido capaz, não de *ensinar tudo*, porque isso não lhe poderia ser

cobrado, mas de promover um distanciamento dos saberes do senso comum escolar, de modo que seja evitada a fragilidade em um aspecto necessário para o sucesso de qualquer sistema de ensino (seja ele da educação básica ou na universidade): a contradição antigo/novo (CHEVALLARD, 2009), isto é, apresentar algo que não é conhecido, mas que ao guardar alguma relação com o antigo, o já sabido, instiga e potencializa a aprendizagem, fazendo com que o que era novo, ao ser aprendido, torne-se antigo no estabelecimento de outras articulações. Isto posto, penso que uma ponderação que alimenta o desafio de pensar a classificação pedagógico disciplinar seja: em que medida o que é tido como antigo no movimento de transposição didática desse currículo acadêmico acaba sendo *elemento* novo (tomado já aqui como possível releitura da TTD pela lente da teoria do discurso) na produção das cadeias enunciativas desse contexto discursivo e vice-versa?

O que está em jogo é o enfrentamento da tensão "clássica" entre agência e estrutura que subjaz as formulações teóricas nos diferentes campos de conhecimento. Como definir pois, docência em meio a essa tensão? Ou ainda, como definir docência a partir das formas de enfrentamento a essa tensão, propostas pela teorização do discurso na perspectiva do pós-fundacionalismo? (GABRIEL, 2013a p.15)

Levando-se em conta a grade curricular e as ementas apresentadas, é possível afirmar que algumas equivalências ganham relevo no processo de decisão do que ensinar ao futuro professor: teoria/prática como ferramenta de trabalho, sem a preocupação de dicotimizá-las e às fronteiras fluidas do disciplinar/pedagógico quando essas tensões são transformadas em objeto de ensino. As tensões entre esses fluxos de sentidos que ocupam posições por ora universalizadas no *cardápio* desse currículo, o fazem na contingência dos estancamentos provisórios, produzidos pelas hibridizações próprias do movimento de transposição dos saberes científicos, teóricos, práticos, pedagógicos e disciplinares no currículo da formação desses pedagogos-docentes, reatualizando a tensão sobre a própria identificação do que sejam as ciências da educação.

3.3 Objetos de saber nos programas dos componentes curriculares obrigatórios

Um "objeto de saber" só chega a existir como tal, no campo de consciência dos agentes dos sistemas de ensino, quando sua inserção no sistema dos "objetos a ensinar" se apresenta com *útil para a economia do sistema didático* [...] (CHEVALLARD, 2009 p.57 - grifos do autor)^{XLII}

O que se fixa como *objeto de saber/conhecimento* no currículo do curso de Pedagogia da UFRJ é definido no jogo político entre diferentes esferas de conhecimento: aquela designada pelo entorno do sistema de ensino/currículo acadêmico, onde está situada a produção da pesquisa científica; a da noosfera, que evidenciou o movimento de transposição, selecionando os saberes de referência que compõem o currículo; a esfera na qual se realizam os planejamentos dos professores, bem como a esfera da relação ensino-aprendizagem, no sistema didático *strito sensu*, conforme descrito por Chevallard (2009)⁸⁹.

Esse autor afirma, sobre esses objetos de saber, que são identificados "por meio de rótulos que 'fazem sentido' na comunidade dos docentes de um mesmo nível de curso escolar" (Id. p.58)^{XLIII} e que a análise epistemológica desses *objetos* se debruça sobre o que contêm esses *rótulos*. E, para entender o que eles contêm, tratá-los-ei como significantes postos em disputas em meio às práticas articulatórias produtoras de sentidos sobre o conhecimento, sobre docência e também sobre currículo.

A respeito da distância entre os saberes de referência e os saberes a ensinar (e/ou ensinados), ao tratar da recontextualização constitutiva do movimento de transposição dos saberes, Chevallard faz uma breve observação sobre tais processos no âmbito do currículo acadêmico:

Mas [a recontextualização] não chegará, em geral — à exceção **nos níveis da trajetória que correspondem ao ensino superior**, que **se aproximam de forma tangencial do nível do funcionamento do saber acadêmico (o da pesquisa)** — nem a reconstituir o modo de existência original da noção, nem a preencher completamente, e somente, as funções pelas quais se tinha desejado introduzi-la.^{CV}

⁸⁹ Cf. figura 2.

(CHEVALLARD, 1991, p.188 apud GABRIEL, 2003 p.187 - grifos meus)⁹⁰

O reconhecimento de que no ensino superior há uma "distância menor" entre os saberes científicos de referência e os saberes ensinados leva a considerar também que podemos defender a existência de um exercício de maior *elasticidade* em relação às escolhas de ensino do que aquele que possivelmente ocorre nas escolas de educação básica. Em outras palavras, defendo que a relação com o saber científico na universidade se estabelece sob um pacto de maior autonomia em relação aos textos de saber produzidos, isto é, nas escolhas de conhecimentos considerados importantes na composição dos conteúdos de ensino (que já começaram a ser definidos e textualizados pela noosfera no âmbito dos documentos acadêmicos e curriculares), mas essa premissa não impacta o entendimento de que "quando o professor intervém para escrever essa variante local do texto do saber que ele chama de *seu curso*, ou para *preparar seu curso* (isto é, para realizar o texto do saber no desfiladeiro de sua própria palavra), já faz tempo que a transposição didática começou..." (CHEVALLARD, 299 p.20-21 - grifos do autor)^{XLIV}. Interessa-me analisar, nesse movimento de transposição didática, as articulações discursivas nele produzidas e das quais decorrem sentidos de docência projetados como horizontes de expectativa na relação que se estabelece com esse conhecimento.

O *corpus* empírico que ora apresento diz respeito aos programas dos componentes curriculares obrigatórios do curso e corresponde ao *bloco* referente ao movimento de transposição didática interna, onde podemos situar a ação docente na produção do currículo acadêmico. Elaboradas as ementas dos componentes curriculares, os programas são produzidos. Neles, geralmente, encontramos as definições sobre os autores com quem se dialogará ao longo das aulas, a fim de tratar dos temas/conteúdos escolhidos. Não há homogeneidade no processo de definição desses programas. Ao tomar contato com esse material, fui percebendo que há professores que modificam esse documento conforme o percurso das aulas, complementando, adaptando e dialogando

⁹⁰ O trecho citado consta do mesmo livro sobre a transposição didática que serve de referência principal neste trabalho (CHEVALLARD, 2009), mas foi extraído da edição francesa, que possui entre seus capítulos, um que não foi traduzido para o espanhol, conforme explicação na nota nº 64.

com licenciandos e colegas de departamento ao longo do processo, o que torna o programa flexível. Há também professores que seguem um trajeto relativamente pré-determinado, talvez pelo fato de entenderem que a experiência de lecionar a mesma disciplina várias vezes tem mostrado os acertos e também permite aparar arestas quanto a eventuais novas demandas, de modo que esses programas têm sofrido poucas adaptações ao longo dos últimos anos. Identifiquei também situações em que o programa estava sendo construído com a turma ao longo dos primeiros encontros, o que sugere que há especificidades a cada edição da disciplina - ao menos naquelas em que se adota tal postura⁹¹.

Tive acesso a esse material por meio de várias fontes: a pronta colaboração dos docentes, que enviaram os programas em meio eletrônico; a pesquisa nos documentos disponibilizados pelos professores nas pastas utilizadas pelos alunos para reproduzir parte do material textual discutido nas aulas e também (em alguns poucos casos) recorri à consulta ao conjunto de "Formulários CEG de Registro de Disciplinas", disponibilizado pela Coordenação de Pedagogia/FE⁹². Utilizei preferencialmente as duas primeiras fontes de consulta a fim de que as informações acessadas sobre a bibliografia fossem atuais, tanto quanto possível.

A sistematização de informações sobre o que é trabalhado nas aulas dos componentes curriculares obrigatórios foi feita de dois modos: em alguns casos eles eram explicitados no programa em blocos de discussão ou a cada aula. Como esse não é um procedimento-padrão, essas informações não estavam claramente disponíveis em boa parte dos textos curriculares analisados, levando-me a identificar o que seria trabalhado ao longo das aulas por meio do cruzamento da leitura das ementas e das referências bibliográficas, bem como de alguns apontamentos presentes nos programas, tais como objetivos e dinâmicas dos encontros. Assim, apresento agora o resultado

⁹¹ Ao contrário das ementas, a elaboração dos textos curriculares dos programas/planejamentos de cada componente curricular estão sob a responsabilidade dos professores, podendo, pois, ser alterados sempre que se julgar necessário, respeitando-se as indicações de cada ementa.

⁹² CEG é abreviação de Conselho de Ensino de Graduação. O documento utilizado é contemporâneo à aprovação do atual currículo do curso, que embora não seja cronologicamente muito distante (2007/2008) e tampouco tenha havido alteração nas ementas, a bibliografia básica nele registrada conta, segundo a própria coordenação, com alguma defasagem, exatamente pela flexibilidade na condução das aulas em cada componente curricular.

desse exercício investigativo, no qual procurei identificar os fluxos que compõem os conhecimentos *pedagógicos* e *disciplinares* no currículo de Pedagogia da UFRJ.

Essa análise está dividida em dois momentos, ambos pautados pela classificação utilizada. Inicialmente trago a coleção produzida com base nos saberes pedagógicos⁹³, para logo em seguida proceder da mesma maneira em relação aos saberes disciplinares.

As coleções expostas a seguir têm por objetivo evidenciar o que pude perceber ao longo da análise: que os fluxos de cientificidade produzidos e mobilizados nos componentes curriculares de *base pedagógica* promovem uma relação metonímica que aproxima os sentidos de "fundamentos da educação", "teoria", "pesquisa científica" e aquilo que fundamenta o conhecimento *do* campo educacional", de modo que o produto metafórico dessas relações de contiguidade sejam sentidos de/entendimentos sobre *escola* como objeto de estudo, de pesquisa e não como um território de ação docente. Da mesma forma, a docência compõe essa cadeia de significação dos fundamentos da educação, excluindo de sua equivalência, a posição de sujeito *docente*, incontornável do ponto de vista da formação inicial dos atores sociais/licenciandos. Desse modo, entendo que a posição de sujeito de *pedagogo*, como "pensador/teórico da educação/docência" é a que se hegemoniza nessas cadeias de equivalência e diferença próprias do *âmbito pedagógico* desse currículo acadêmico. Trata-se então, de um *saber pedagógico*, que forma o pedagogo e que exclui da cadeia de equivalência que o produz como posição de sujeito, a docência (a prática docente).

Esse trabalho evidenciou articulações em torno de alguns significantes em meio ao movimento de definição de cada campo do conhecimento que referencia as disciplinas acadêmicas relacionadas às ciências da educação (componentes curriculares advindos da Sociologia da Educação, da Filosofia, da Didática etc), à medida que os fluxos que vão compondo os sentidos que identifico como *pedagógicos*, mobilizam significantes como: "concepções de", "fundamentos", "princípios", "pesquisa em", "campo", "conceito", "objeto". E, da mesma forma, algumas das teorias identificadas

⁹³ Os componentes curriculares aos quais me refiro agora são aqueles identificados como que mantendo, no currículo de pedagogia da UFRJ, uma relação com os saberes de natureza *pedagógica*. Essa classificação, como vimos, está disponível no quadro 4. Consta no anexo 6 o quadro resumido do que apurei como sendo temas e objetos de ensino trabalhados nas aulas dos componentes curriculares pedagógicos.

como sendo próprias desses campos: "teoria científica", "educacional", "marxista", "histórica", "sociológica" e "filosófica", "pedagógica", "de planejamento", "de avaliação", "de administração/gestão escolar", "de educação especial", "psicogenética", "cognitiva", "didática", "curricular", "historiografia".

[...] **Fundamentos históricos, axiológicos e legais** [da educação especial] [...]. (Programa/plano de curso FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - 2012.2)

[...] **Conceito de História** [...] **Concepções** historiográficas [...] **Concepções de infância** no mundo ocidental [...] (Programa/plano de curso HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO MUNDO OCIDENTAL - 2012.2 - grifos meus)

[...] **A didática como campo de conhecimento**
Didática: **conceitos; evolução histórica** do campo; **objeto** da didática; **dimensões** da didática [...] (Programa/plano de curso DIDÁTICA - 2012.2 - grifos meus)

[...]desenvolvimento da atividade racional, da lógica e os **princípios da lógica formal** [...] (Programa/plano de curso INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO CIENTÍFICO EM EDUCAÇÃO - 2012.2 - grifos meus)

A **educação como objeto de análise** da sociologia [...] **Teorias** do conflito e da reprodução e a sociologia da educação
Teoria da reprodução cultural: Bourdieu e Passeron. [...] (Programa/plano de curso FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO - 2012.2 - grifos meus)

Pesquisa antropológica em educação – etnografia em espaços de formação. (Programa/plano de curso ANTROPOLOGIA NA EDUCAÇÃO - 2012.2 - grifos meus)

Método de Marx (do abstrato ao concreto: do processo de trabalho em geral ao processo de trabalho capitalista). [...] A democracia burguesa sob uma análise da **teoria comunista sobre Estado** [...] (Programa/plano de curso EDUCAÇÃO E TRABALHO - 2012.2 - grifos meus)

Tendo em vista que há fluxos que pretendem fixar sentidos sobre o processo constitutivo desses campos de conhecimento, da pesquisa como desencadeadora de novos conhecimentos e de fortalecimento e renovação dos mesmos, considero que o campo educacional neste currículo de Pedagogia seja, assim, significado de duas formas: como objeto de pesquisa, isto é, lugar de convergência de proposições de investigações científicas desenvolvidas com base em saberes de outros campos

(Filosofia, Sociologia, História, Psicologia, Antropologia), ocupando-se de sua composição histórica e debates específicos e também como produtor de conhecimento educacional, isto é, como ponto de partida para o desenvolvimento de outras áreas do saber (Currículo, Didática, Psicopedagogia).

Nos trechos abaixo, a *escola* é significada como *instituição* e os processos de escolarização como sendo objetos de estudo situados (em sua organização, resultados e processos) histórica, geográfica, cultural e economicamente e onde reverberam os efeitos das produções de cada campo de conhecimento. As articulações em torno de sentidos de *currículo* permitem afirmar que ele é tratado como *organização institucional do conhecimento* e abordado sob diferentes aspectos: lugar da cultura (seleção, reprodução/produção..), de interação entre sujeitos e instituições, da mediação didática, de poder, de estudos e realizações de cunho metodológico (como se planeja currículo em diferentes níveis/modalidades de ensino). Por fim, o currículo é também analisado por meio de documentos curriculares institucionais, como as diretrizes curriculares nacionais, os parâmetros curriculares nacionais, projetos políticos-pedagógicos e planejamentos de ensino.

Função social da **escola**.

Visão política da educação: a relação entre a sociedade e a prática pedagógica escolar (**questão política da educação**): tendências pedagógicas e abordagens didáticas. (Programa/plano de curso DIDÁTICA - 2012.2 - grifos meus)

A **educação como objeto de análise da sociologia** – Émile Durkheim
[...] Max Weber [...] Karl Marx

Educação e organização da **cultura** – Antônio Gramsci

Educação e ideologia – Louis Althusser

Educação, **reprodução cultural e social** – Pierre Bourdieu

(Programa/plano de curso FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO - 2012.2 - grifos meus)

Questões curriculares em debate: Currículo nas séries iniciais e currículo na formação de professores. [...] Introdução aos **discursos sobre currículo**. (Programa/plano de curso CURRÍCULO - 2012.2 - grifos meus)

O **surgimento da escola moderna na história** política, cultural, social e econômica **do mundo ocidental**.

A **formação da Europa Medieval e o papel da Igreja Católica na formação da vida social e na elaboração de uma estrutura educativa própria**; a cultura escolástica; Fé e razão na filosofia medieval.

A **educação nos “tempos modernos”**; O humanismo, as reformas religiosas, a revolução científica e as **repercussões no campo da educação**; as transformações na dinâmica familiar e a importância crescente da escola.

Iluminismo, Revolução Francesa e os debates sobre a educação do “homem novo”; a formação dos sistemas nacionais de ensino e a **relação educação-cidadania**; a **disciplinarização da sociedade através da escola e da família**.

Reverendo a divisão política-geográfica do mundo: **história da educação nos países latino-americanos e os sentidos da escolarização da população**. (Programa/plano de curso HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO MUNDO OCIDENTAL - 2012.2 - grifos meus)

Nos termos identificados nas superfícies textuais analisadas, a docência é referenciada por meio das seguintes expressões: "saberes específicos da...", "atitudes e valores"; "processo de profissionalização", precarização, qualificação, responsabilização do trabalho/trabalhador. O ensino fica caracterizado para os futuros pedagogos-professores como objeto de estudo, com o qual se mantém contato por meio da análise de planejamentos e de aspectos da ação docente. O conhecimento tratado principalmente como científico (sob diferentes concepções), mas em algumas ocasiões é referido como sendo escolar (a expressão conhecimento escolar foi identificada apenas nos componentes curriculares "Didática " e "Currículo").

Formação do **professor**: O trabalho docente; profissionalização do magistério; múltiplas identidades do educador O **trabalho docente: saberes, atitudes e valores relevantes na/para a prática pedagógica**; processo histórico de **profissionalização do magistério**; múltiplas identidades do educador. A **relação professor/aluno** na educação básica: implicações no **processo de ensino aprendizagem**. [...] Organização curricular: cultura; sujeitos e instituições; mediação didática [...] Conhecimento científico/conhecimento cotidiano/**conhecimento escolar** [...] **O que conta como conhecimento escolar**. [...] **Elaboração de plano** de curso. Plano de aula (Programa/plano de curso DIDÁTICA - 2012.2 - grifos meus)

As **instituições de ensino**, os **mecanismos escolares** de reprodução social. [...] As instituições de ensino e a **especificidade da ação avaliativa**. (Programa/plano de curso AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM - 2012.2 - grifos meus)

[...] **Como se planeja um currículo** para o ensino fundamental [...] (Programa/plano de curso CURRÍCULO - 2012.2 - grifos meus)

Sistemas de ensino no Brasil: abordagem histórica, política e institucional, LDBEN **como política educacional**; **profissionalização**

do campo pedagógico e universalização do ensino. (Programa/plano de curso EDUCAÇÃO BRASILEIRA - 2012.2 - grifos meus)

Além disso, situações e concepções de *prática* são apresentadas quanto à prática de pesquisa (elaboração de monografia) e à prática educacional/pedagógica como objeto de estudo (experiências inovadoras na organização da escola, realização de planejamentos e políticas de avaliação como verificação da aprendizagem do aluno, da organização dos sistemas e do trabalho pedagógico)⁹⁴.

[...] **Tendências** pedagógicas na **prática** escolar.
Conhecimento científico / conhecimento **cotidiano** / conhecimento **escolar**; O que conta como conhecimento escolar.
Concepções e práticas de avaliação do ensino e da aprendizagem [...] **como e porque planejar**; tipos de plano; elementos essenciais dos Planos de Curso e Plano de aula. [...] (Programa/plano de curso DIDÁTICA - 2012.2 - grifos meus)

[...] **elaboração** de um **pré-projeto de pesquisa**: o tema; o problema; a justificativa, os objetivos, as questões, o quadro teórico, a metodologia e o cronograma. [...] (Programa/plano de curso MONOGRAFIA - 2012.2 - grifos meus)

Defendo que as cadeias de equivalência estabelecidas aproximam significantes na tentativa de estabilizar alguns sentidos, tais como os de política, ciência, sujeito e pedagogo nesses textos. Há sentidos de *política* (vista como processo social e campo de produção científica) envolvendo ideias de desigualdade, inclusão, cidadania, emancipação, autonomia, democracia, controle. O significante *ciência* aparece como produto da investigação sistematizada e legitimada pelo currículo acadêmico, que se ocupa da análise da sociedade em seus mais diversos aspectos, que tem também na educação objetos de estudo e um campo de pesquisas, com impactos no âmbito do conhecimento e do comportamento. Sentidos de verdade são mobilizados no uso de palavras e expressões como: "pesquisa", "conceito", "teoria", "método", "razão", "classificação", "tecnologia", "conhecimento".

⁹⁴ Esses sentidos de prática coincidem com as categorias trabalhadas por Poppe (2011) ao investigar o currículo deste mesmo curso de pedagogia da UFRJ. A autora operou com a prática teoricamente fundamentada, a prática de pesquisa e a prática de ensino. Esta última não está referenciada neste momento da análise da empiria deste capítulo, tendo em vista as especificidades de minhas escolhas investigativas, mas tratarei dela a seguir, pois, como será possível identificar, a ação docente ficará melhor delimitada nesse currículo quando nos debruçamos sobre os conhecimentos disciplinares.

Razão objetiva e razão subjetiva [...] **Ciência e realidade** [...] **Classificação** das ciências [...] **Teorias** científicas: estabilidade e ruptura. (Programa/plano de curso INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO CIENTÍFICO EM EDUCAÇÃO - 2012.2 - grifos meus)

[...] As **forças** educativas: ação do Estado, da Igreja e das associações filantrópicas.

As **formas** educativas: diferentes modalidades de instituições educacionais.

Os **sujeitos** da ação educativa: professores, mulheres, crianças, negros e índios. [...] **Projetos em disputa no campo educacional** [...] (Programa/plano de curso HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - 2012.2 - grifos meus)

Sentidos sobre *sujeito* são mobilizados por meio das ideias de sujeito do conhecimento, da interação social, ser humano, subjetividade, indivíduo, aluno/educando, criança/infância, professor, pesquisador. Da mesma forma, identifiquei fluxos de sentidos que tendem a fixar a ideia de pedagogo como profissional do campo da educação com amplo conhecimento sobre a teoria educacional e os condicionantes econômicos, políticos e sócio-culturais do processo educacional escolar e não escolar.

A segunda aproximação com os programas, com já disse, deu-se por meio das referências bibliográficas neles contidas. Entre os 33 componentes curriculares associados por mim como tendo relação com o saber do tipo *pedagógico*, obtive acesso a 410 trabalhos referenciados como bibliografia básica⁹⁵. Desses, 30 textos foram indicados mais de uma vez, gerando indicações duplicadas, que foram suprimidas. Obtive, com isso, um total de 380 referências bibliográficas entre livros, artigos e textos de lei. Constatei considerável diferenças proporcionais na quantidade de trabalhos indicados para leitura ao longo dos 15 encontros que, em média, perfazem o período de conclusão de cada disciplina acadêmica: tanto há componentes curriculares com uma obra indicada como base do trabalho, quanto componentes nos quais 42 textos são referenciados. Essa, porém, não é uma discrepância que levei em conta na análise. Com o gráfico 6 procurei ilustrar o resultado de um exercício classificatório que realizei

⁹⁵ O critério estabelecido para sistematizar essas informações foi a apresentação dos próprios programas. Assim, onde foram indicados textos obrigatórios e facultativos, trabalhei apenas com os obrigatórios. Quando essa classificação não foi feita, utilizei todas as referências apresentadas. A tabela com as referências bibliográficas dos componentes curriculares pedagógicos está no anexo 7.

nessas referências bibliográficas. Verifiquei os autores indicados e os títulos de seus trabalhos e, num cruzamento de dados entre filiações declaradas em relação às áreas do conhecimento em que atuam e sobre as quais produzem, os títulos dos artigos e livros e também a observação do componente curricular donde cada trabalho era proveniente, arbitrei uma classificação, que, considero, tenha conseguido compor um panorama capaz de me auxiliar no empreendimento da resposta ao desafio lançado no início desta seção: investigar sobre o que contêm os rótulos dos objetos de ensino.

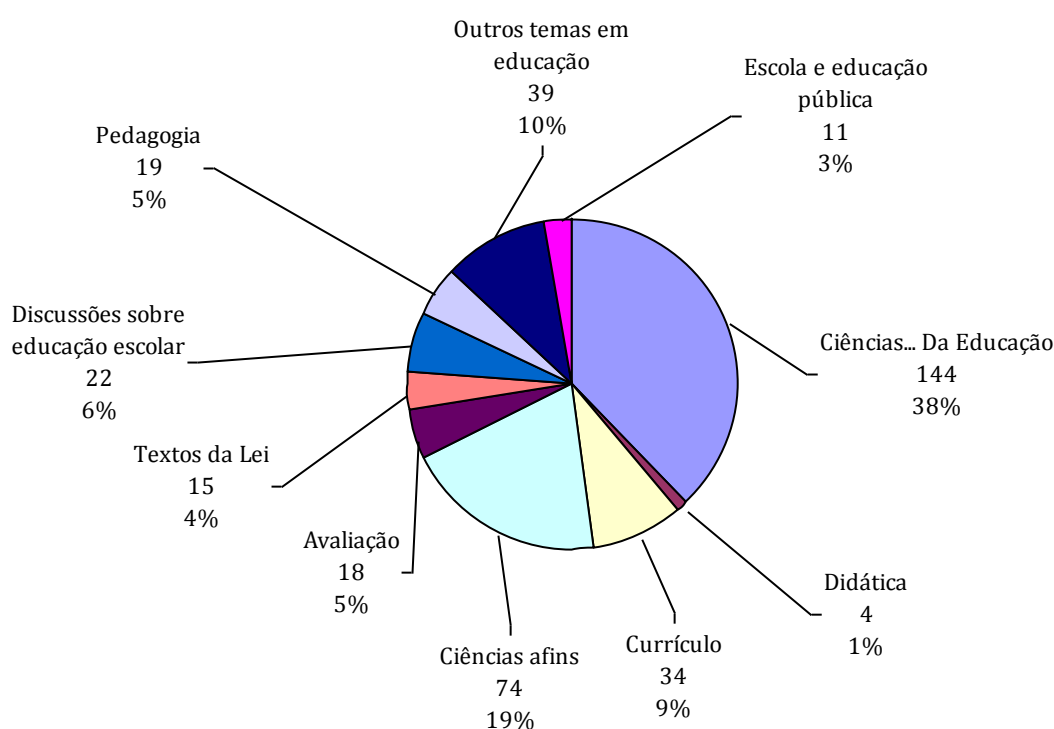


Gráfico 6 - Referências bibliográficas utilizadas nos componentes curriculares "pedagógicos"

Classificação por temas

Explico agora, rapidamente, o que contém cada um dos grupos apresentados no gráfico, tendo em vista que essa é uma maneira de evidenciar fluxos de conhecimento que entram na composição do que venho denominando como *saberes pedagógicos* nesse contexto discursivo. Identifiquei em 19% das referências bibliográficas que chamei de *ciências afins*, apresentavam relações diretas com os seguintes temas/objetos de reflexão/abordagens: sociologia, psicologia, política, filosofia, antropologia, ciências

sociais, história, administração pública, pesquisa científica, metodologia de pesquisa, política pública, análise do discurso, comunicação e linguagem. Essas discussões não estão direcionadas para o campo educacional. Os 144 textos onde esse viés com a educação está patente foram identificados como *Ciências... Da educação* e dizem respeito à sociologia da educação, filosofia da educação, política educacional, psicologia da educação, teoria educacional, pesquisa educacional e história da educação. Somam-se a esses os 4 textos específicos da *Didática* e os 34 de *Currículo*, compondo a base das discussões sobre a educação como área de conhecimento científico. Juntas essas quatro categorias perfazem 67% da discussão dos conhecimentos aos quais chamo de pedagógicos. Essa percepção ratifica a análise feita sobre os temas e conteúdos de ensino na licenciatura descrita há pouco, pois evidencia a força que têm os fluxos de cientificidade advindos de conhecimentos teóricos sobre o campo educacional, nos quais a docência como exercício profissional não se estabelece como momento nessa cadeia de equivalência, embora não esteja ausente do contexto discursivo.

Finalizando essa parte da discussão, resta detalhar que as *discussões sobre educação escolar* giram em torno da educação profissional, da educação infantil, da prática docente, da gestão escolar e da educação especial/inclusiva somam textos. Identifiquei também que 5% dos textos discutidos/sugeridos tratam da temática da *avaliação*, especialmente no âmbito dos sistemas educacionais. Há também entre os referenciais de estudo 15 *textos* legislativos; 19 que tratam da *pedagogia* como objeto de reflexão; 11 categorizados como se referindo à *educação pública* que abordam questões sobre profissionalização docente e da formação de professores e a escola pública. Por fim, 39 textos foram classificados como *outros temas em educação*, por serem de caráter variado, mas é possível destacar entre eles o corpo e as relações de corporeidade, a educação de surdos e o tema da juventude.

Só podemos dizer o que seja *o pedagógico*, neste caso, se for possível nomear aquilo que não o é. Em outras palavras, pautada na teoria do discurso, defendo que o entendimento, a disputa em torno da definição de *pedagógico* pressupõe um fechamento, ainda que provisório, que expelle dessa cadeia de equivalência aquilo que não é pedagógico ou, melhor dizendo, que antagoniza essa significação. Sigo apostando na viabilidade da variação pedagógico/disciplinar nesta pesquisa. Contudo, isso não

quer dizer que um seja o contrário do outro. Esse processo de identificação ocorre no estabelecimento de fronteiras, que se estabilizam mais ou menos em determinadas circunstâncias e que são fluidas e contingentes, como o próprio movimento político de articulações discursivas que as definem.

Desejo ter conseguido trabalhar nesse primeiro bloco (temas de trabalho e referências bibliográficas) referente aos saberes pedagógicos nos programas, quais critérios são utilizados para rotular esses objetos de saber, expressando que o caráter *teórico* se hegemoniza nessa relação com o conhecimento *pedagógico*. Cabe, por fim, uma pergunta: o que antagoniza, isto é, o que fica de fora desse pedagógico/teórico? A resposta, por hora, é: a docência como prática e o conteúdo de ensino⁹⁶ como matéria prima dessa ação.

Realizei, pois, o mesmo exercício com os componentes curriculares que se relacionam mais diretamente com o conhecimento que venho chamando de *disciplinar*: Sistematizei temas e conteúdos de trabalho e analisei as referências bibliográficas⁹⁷. Seguirei apresentando esse movimento nos mesmos moldes do que fiz acima, em relação aos conhecimentos *pedagógicos*. Dentre os doze componentes curriculares, há cinco referentes a outras modalidades de ensino: o curso Normal, a EJA e a educação infantil. Eles compuseram essa base de análise porque *entram no jogo* no processo de produção de sentidos sobre docência, mas manter-me-ei com o foco na problematização da relação com os conteúdos de ensino próprios das séries iniciais do ensino fundamental (SI/EF).

Destaco o emprego de expressões como "concepções de...", "teoria da...", "construção do conhecimento em...", "análise histórica", "conhecimento escolar" e "científico", discussão sobre as contribuições de determinadas teorias para os estudos (ou para o 'ensino de') evidencia um trabalho com a *teoria*.

⁹⁶ Conteúdos de ensino [nas SI], estão sendo significados aqui, na perspectiva do que defende Gabriel (2012 apud MORAES, 2012), isto é, como "*unidade diferencial que quando incorporada na cadeia de equivalência que fixa o sentido de escolar garante a recontextualização didática do conhecimento científico produzido e legitimado em função dos respectivos regimes de verdade das diferentes áreas disciplinares.*" (p.30).

⁹⁷ A listagem com temas/conteúdos trabalhados e as referências bibliográficas referentes aos saberes disciplinares constam, respectivamente, nos anexos 8 e 9.

Concepções de linguagem e de alfabetização.

O sistema de escrita como **objeto de conhecimento**.

Contribuições da teoria do letramento para os estudos sobre alfabetização.

A teoria da psicogênese da língua escrita e o sistema de escrita alfabética **e o ensino** da escrita na escola.

Análise histórica dos métodos de alfabetização no Brasil.

(Programa/plano de curso TEORIA E PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO I - 2011.2 - grifos meus)

Conhecer as características das ciências naturais **a partir da história, discutindo suas relações com outras formas de conhecimento;**

Atualização de conceitos ensinados em ciências naturais nas séries iniciais [...] (Programa/plano de curso DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA - 2012.2 - grifos meus)

Livro didático de alfabetização: histórico, mudanças e usos.

Alternativas metodológicas na alfabetização.

Jogos e brincadeiras no ensino da língua portuguesa na alfabetização.

(Programa/plano de curso TEORIA E PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO I - 2011.2 - grifos meus)

Os conteúdos de ensino definidos estão selecionados e organizados e podem ser acessados nos textos curriculares reguladores, como os PCN. Aparece também como proposta de trabalho desses componentes curriculares a análise histórica da produção de livros didáticos e suas formas de apresentação. Quanto à metodologia, alguns programas indicam que haverá apresentação de alternativas para se trabalhar os conteúdos em sala (algo como uma operacionalização de conceitos e processos), fazendo uso de recursos didáticos variados, como jogos, livros didáticos e atividades específicas de cada área disciplinar.

O trabalho acadêmico com o planejamento das aulas na educação básica (EB) também aparece em expressões como análise de propostas curriculares e de boas aulas, sugerindo que sejam uma forma de conhecer outras experiências, auxiliando os futuros docentes na produção de seus próprios planejamentos.

Pensar e discutir metodologias, problematizando-as **no processo de ensino-aprendizagem destes conceitos**.

[...] Múltiplas formas de conhecimento na escola – senso comum, **conhecimento escolar** e científico [...]

O ensino de ciências nos **PCNs** (conteúdo e metodologia)

[...] **Que conceitos/procedimentos/attitudes trabalhar, objetivos por série/ano**, a professora como mediadora da curiosidade, planejamento e avaliação da aprendizagem e do ensino. [...] (Programa/plano de

curso DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA - 2012.2 - grifos meus)

[...] Análise de Livros Didáticos [...] (Programa/plano de curso DIDÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA - 2011.2)

O planejamento e a avaliação na prática pedagógica do professor alfabetizador. [...] (Programa/plano de curso ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO - 2011.2)

Os processos histórico e social da construção do conhecimento de ciências sociais. O ensino de ciências sociais e sua adequação ao nível de desenvolvimento mental do estudante. Construção das noções de tempo, espaço, trabalho, cultura e grupo social: suas diferenças, contradições e relações. O povo brasileiro: história, política e cultura. A problematização da realidade social. **Recursos didáticos para o ensino de ciências sociais. Criação de materiais didáticos. Análise de propostas curriculares. Avaliação da aprendizagem** de ciências sociais. [...] (Programa/plano de curso DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS - 2012.2 - grifos meus)

[...] **Boas Aulas** nos Anos Iniciais; **PCNs**; Prática de estágio [...] **Congregar a ação discente** no estágio e a respectiva **reflexão prático teórica da ação docente** e da vivência escolar, **Integrar a parte prática** da formação, sistematizando e socializando interdisciplinarmente, a **reflexão sobre prática docente**; **Organizar a parte prática** da formação, **integrada** à implementação do projeto político pedagógico das instituições de estágio; **Construir uma nova prática pedagógica, a partir da reflexão sobre as teorias e as práticas docentes vivenciadas.** [...] PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - 2011.2)

Essas informações obtidas por meio dos programas sugerem que sua transposição didática nesse âmbito (disciplinar) estabelece relação com conhecimentos referenciados em distintos espaços de produção: o saber científico das diferentes áreas; os conhecimentos curriculares selecionados/filtrados/reelaborados pela noosfera e textualizados nos documentos oficiais como parâmetros curriculares nacionais e projetos político-pedagógicos e ainda o conhecimento escolar produzido por professores que estão no exercício da profissão, de modo que o saber da experiência (do outro) compõe essa projeção do saber-fazer do futuro professor em formação. Nesse sentido, a proposição de uma *integração entre teoria e prática* está indicada por entre os fluxos de cientificidade que perpassam as discussões em torno dos conteúdos disciplinares da EB.

Feita a listagem dos textos indicados para o trabalho nos 12 componentes curriculares em questão, excluídas as duplicações, totalizei 131 referências entre capítulos de livros, artigos e textos legislativos, os quais classifiquei segundo o que se pode observar no gráfico de nº7.

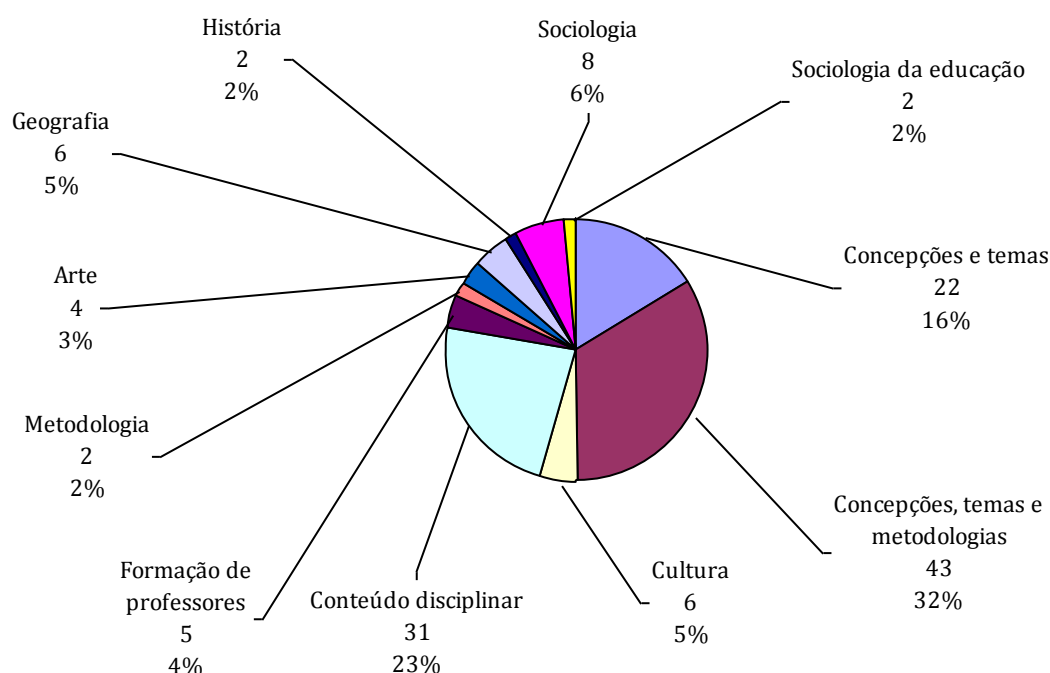


Gráfico 7 - Referências bibliográficas utilizadas nos componentes curriculares "disciplinares"

Classificação por temas

A característica principal do grupo *conteúdo disciplinar*, segundo a classificação desta pesquisa, é o trabalho direto com conhecimentos que são objetos de ensino na educação básica (a bibliografia indicou que, neste caso, eles têm especial ênfase no conteúdo de ensino das séries iniciais: História, Geografia, Alfabetização e Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Arte-Educação). Imediatamente próximos desta classificação estão os textos classificados sob o rótulo *concepções, temas e metodologias*. Reuni sob essa nomenclatura uma variedade de temas que têm

em comum tratarem do ensino, quase sempre na educação básica em uma perspectiva histórica ou sociológica, com recortes específicos e com alguma aproximação com o trabalho em sala de aula. A maior parte desses textos trata de temas relacionados ao ensino nas SI (história, geografia, arte, alfabetização, língua e linguagem) e na educação de jovens e adultos (EJA), contudo, não identifiquei que houvesse neles um trabalho de forma direta com os conteúdos de ensino, como aqueles do primeiro grupo.

Com uma classificação próxima, mas não equivalente, identifiquei em 22 textos o tratamento do ensino como processos de ordem mais geral, nem sempre voltada para situações de sala de aula e os conteúdos de ensino das disciplinas escolares. Por esse motivo a etiqueta escolhida para eles foi *concepções e temas* (sem a palavra metodologia, que anunciava, no grupo anterior, a proximidade com práticas pedagógicas e conteúdos de ensino). Juntas essas três primeiras categorias contemplam 71% das referências bibliográficas, corroborando - por contraste com a análise realizada no bloco dos saberes *pedagógicos* - a pertinência da classificação proposta como viés para este exercício-tese, sobre a diferenciação entre os tipos de conhecimento com os quais se mantém uma relação de proximidade na formação inicial do pedagogo-docente das SI. Mas essa constatação não basta, sigamos, pois, pensando no que contêm esses rótulos, isso é, que fluxos compõem os chamados saberes disciplinares nesse currículo acadêmico.

As oito classificações restantes não mantêm, necessariamente, o vínculo com o ensino escolar. Em alguns casos, especialmente os da sociologia, história, geografia e metodologia, tratam de processos sociais cuja análise, algumas vezes, não passa pela temática do conteúdo de ensino escolar. Há uma recorrência dos temas: formação de professores, cultura, infância, da questão ambiental e da urbanidade.

Considero, por esta análise, que a despeito do que se verificou nas ementas, o que fica de fora desses delineamentos dos saberes disciplinares são discussões epistemológicas sobre o processo de produção do conteúdo de ensino, entendido como aquilo que está contido (SILVEIRA, 2001) no conhecimento escolar, com suas especificidades. Os conteúdos de ensino das SI são objeto de discussão apenas por meio de seleções já existentes e legitimadas de saberes a ensinar (à exceção do que sugere o programa "Didática das Ciências da Natureza", que expressa textualmente a discussão

da produção do conhecimento escolar). Identifico assim, uma naturalização das seleções dos conteúdos de ensino, não colocando na pauta da formação inicial dos docentes, a reflexão sobre a epistemologia desses saberes, isto é, sobre sua natureza, seus próprios movimentos de transposição didática e as *camadas* (políticas e culturais) que o compõem na disputa por conhecimentos *mais verdadeiros* e também "mais poderosos" (YOUNG, 2007).

Recordando o que defende Chevallard (2009), que em tempos de crise, "para reestabelecer a compatibilidade [entre o entorno e o sistema de ensino], torna-se indispensável a instauração de uma corrente de saber proveniente do saber científico" (p.31), defendo que fluxos de cientificidade constituídos por uma abordagem epistemológica dos conteúdos de ensino colocariam-se na pauta do currículo acadêmico dessa formação inicial como uma possibilidade de empoderamento dos futuros professores em sua ação em meio ao movimento de transposição didática no qual potencialmente estarão inseridos por ocasião de uma possível prática docente, exercida em espaços-tempos escolares permeados pelas demandas de qualidade do ensino. A esse respeito, sirvo-me das palavras de Moraes (2012), que ao discutir sobre a epistemologia do conhecimento escolar, traz importantes pontuações por meio das quais é possível reafirmar um posicionamento diante de significantes como ciência e conteúdo de ensino [nas SI] também no currículo acadêmico:

Apoiada em Gabriel (2012), considero importante ainda sublinhar, que os fluxos de cientificidade não são percebidos nessa definição como fluxos de conhecimentos universais e neutros. Ciência é um termo em torno do qual se disputam sentidos de verdade. Assumir a centralidade do papel dos fluxos de cientificidade na definição de conhecimento escolar não significa operar com a ideia de "a" verdade em uma perspectiva a-histórica, mas sim assumir o compromisso da escola com o "valor de verdade" (Forquin, 1993). Dito de outro modo, considerar o conhecimento escolar como uma construção sócio-histórica, não o isenta de sua condição de estar "no verdadeiro" (Gabriel, 2011). Isso significa que os fluxos de cientificidade recontextualizados nos currículos escolares carregam as marcas das disputas em torno do sentido de verdade fixado nas matrizes teóricas nas quais o conhecimento científico é produzido nas diferentes áreas disciplinares. (p. 31)

Considero, então, que - tendo em vista que a ênfase formativa na docência nas SI não é um percurso facultativo na formação inicial - a relação com os saberes

pedagógicos e disciplinares no currículo de Pedagogia da UFRJ produz sentidos sobre os saberes docentes, que por sua vez são aqueles que estão no horizonte de expectativa dessa formação inicial. Com uma abordagem marcadamente teórica, os conteúdos a serem ensinados nas SI/EF entram na cadeia articulatória desse currículo acadêmico pelo viés da prática, enfatizando uma clivagem teoria/prática que distancia esse sentido de docência (prática) da cadeia de equivalências que fixa o que seja teórico. E, uma vez que o *teórico* mostra-se hegemônico na composição dos saberes necessários para a formação do pedagogo, isso acaba por distanciar, ao menos do ponto de vista da transposição didática, os significantes pedagogo e docente das SI.

3.4 Aulas na faculdade: didática, currículo, estágio e prática de ensino

O *didático* é entendido por Chevallard (2009) como um objeto cuja natureza é marcada pela *relação intencional com o saber*. Nos termos do autor, esse *objeto tecnocultural* é pensado em uma perspectiva antropológica e epistemológica. Com isso, o didático excede as fronteiras escolares, tendo em vista que a relação de ensino não é privilégio da instituição escolar. Há saberes *escolarizáveis* e existem aqueles que não o são (p.67). Nesta seção, ocupar-me-ei dos conhecimentos que são legitimados para compor o arcabouço dos saberes a serem ensinados e aprendidos no ambiente institucional do curso de Pedagogia estudado. Interessa, portanto, o aspecto intencional dessa relação com o saber, especificamente no currículo acadêmico de um curso que oferece formação inicial de professores.

A decisão de realizar uma aproximação com o cotidiano das aulas do curso de Pedagogia foi construída desde o início da pesquisa, que à época da apresentação do projeto ao PPGE e ainda no primeiro exame, na metade do curso, apresentava um delineamento diferente de meu objeto, embora já tratasse da mesma questão de investigação. Tendo sido necessários ajustes e redirecionamentos, como é próprio do fazer pesquisa, o enfoque dessa *entrada* foi modificado, mas não meu interesse por conhecer por outra via as narrativas de professores e licenciandos na produção de suas próprias posições de sujeito tendo como parâmetro as relações com o conhecimento e como foco, a formação para a docência.

Assistir às aulas possibilitou uma visão sobre o curso e a faculdade de educação, que eu não tinha, até então. Foi um importante contato exploratório, pois a intenção era mesmo conhecer especificidades, inserir-me naquele contexto discursivo como pesquisadora, entender um pouco sobre a dinâmica de turmas, períodos, aulas, da mobilidade ao longo do curso e também providenciar outros aspectos da produção da empiria (acesso a documentos e pessoas) que compuseram esta *coleção*, apresentada ao longo da tese. Tendo em vista minha disponibilidade de tempo para frequentar as aulas naquele primeiro semestre de 2011 e o entendimento de que seria importante fazer tal inserção privilegiando componentes curriculares que, em princípio - e sob meu ponto de vista -, transitam mais facilmente nas fronteiras entre o que desde então eu vinha entendendo como *pedagógico* e *disciplinar*, procurei as professoras responsáveis pelas aulas de "Currículo", "Didática" e também de "Prática de ensino e estágio supervisionado em séries iniciais do ensino fundamental", solicitando sua colaboração e permissão para que eu estivesse presente em suas aulas no período noturno. Meu pedido foi aceito pronta e gentilmente por todas e estabeleceu-se um clima de tranquilidade e familiaridade com os três ambientes. Minha proposta foi apenas assistir aos encontros, sem interferir durante as atividades, salvo situações em que isso me fosse solicitado.

Ao longo do semestre, tencionei também acompanhar as aulas das *didática especiais*, que trabalham de modo mais próximo com os conhecimentos entendidos aqui como *disciplinares*, mas esse não foi, durante algum tempo, um arranjo possível tendo em vista minha indisponibilidade de horários. Contudo, ao final daquele semestre tendo havido mudanças nesse sentido, procurei os professores responsáveis pelas aulas de "Didática das Ciências Sociais", componente que geralmente é dividido em módulos, a fim de que nos 15 encontros semestrais seja possível tratar de temas relativos à geografia, à história e à sociologia, perfazendo uma divisão de 5 aulas para cada um dos três professores. Tendo sido, da mesma forma, aceita pelas docentes que trabalhariam com o conteúdo de história nos últimos cinco encontros, assisti também àquelas aulas.

Conforme vimos na grade curricular, na atual organização oficial do curso noturno tanto "Didática" quanto "Currículo" são componentes curriculares previstos para serem cursados no 4º período, isto é, por alunos que estão chegando à metade de seu percurso formativo, "Didática das Ciências Sociais" do 7º e "Prática de ensino em

Séries Iniciais do Ensino Fundamental", do 8º semestre do curso. São, portanto, momentos distintos da configuração dessa superfície discursiva: o currículo acadêmico.

Foram 45 aulas assistidas, divididas entre 13 encontros de "Didática"; 15 de "Prática de ensino e estágio supervisionado em séries iniciais do ensino fundamental", 12 aulas de "Currículo" e 5 de "Didática das Ciências Sociais". Avalio esses encontros como uma experiência enriquecedora tanto do ponto de vista pessoal quanto da pesquisa e é sobre ela que tratarei nesta seção, com base nas observações de campo anotadas ao longo do semestre letivo. Trata-se de registros direcionados para aspectos que chamavam minha atenção em relação ao tema e ao problema desta pesquisa. O que trago, pois, são fragmentos textuais, narrativas produzidas no momento das observações e também após, durante as releituras do material, ocorridas entre idas e vindas ao longo do trabalho.

Ao longo de todo o percurso investigativo construído no contato com as superfícies textuais do currículo de Pedagogia, desde a grade curricular, passando pelas ementas, pelos programas e também na observação das aulas, a categorização *disciplinar* e *pedagógico* que propus foi permanentemente atravessada por cadeias de equivalência que definem *teórico* e *prático*, de modo que a demanda produzida foi então, a de procurar entender possíveis tensões entre pedagógico/disciplinar na relação com o que se fixa como teórico/prático. Com isso, procurei identificar quais significantes estavam sendo mobilizados de forma contígua e, com isso, estabelecendo fixações metafóricas, isto é, hegemonizando-se, ou ainda, estabelecendo-se como universais nesse contexto discursivo.

Passo, então, a apresentar um pouco sobre a experiência de participar das aulas de "Currículo" durante 12 semanas. O primeiro contato entre a professora e a turma serviu para que conversassem sobre o plano de curso. A professora indagou sobre as expectativas e falou sobre suas intenções no decorrer do curso, de modo que estabeleceu-se um acordo inicial a respeito do que se trataria ao estudar "currículo"

naquele semestre. Registrei algumas respostas dadas pelos estudantes à pergunta inicial: "O que vocês gostariam de estudar em currículo?"

"Existe um currículo da Educação Infantil?" - "Discutir a história sobre como foi formalizado o [atual] currículo na escola, uma discussão política." - "Discutir sobre a sequência das disciplinas que são trabalhadas na escola" - "Pensar sobre a organização do currículo por grau de dificuldades" - "O porquê de essas disciplinas serem estudadas... Se são válidas ou não... Se outras podem ser introduzidas." - "O que é currículo?! Eu queria pensar no que faz essa disciplina ser currículo... O que torna um currículo... Currículo?!" (Anotações de pesquisa - Currículo - aula 1)⁹⁸

A professora começou problematizando as respostas pela diferenciação entre currículo, disciplina e matéria (explicando que eles não se equivalem, embora matérias e disciplinas também façam parte do currículo. As matérias de ensino são os conteúdos que as escolas são obrigadas a dar - filosofia, história, geografia...- e que são organizados em forma de disciplina), enfatizando que nas aulas o pensamento estaria voltado para *o que é currículo*, sem buscar definições, mas discussões. E seguiu afirmando que não existe escola sem currículo e que nas aulas daquele componente curricular eles iriam *além do senso comum*. Não porque o senso comum seja errado, mas porque ele não é problematizado. Para isso, seriam necessários diferentes tipos de saber: o científico, o acadêmico e o formalizado.

O campo do currículo se constitui como saber científico e a sistematização do saber científico decorre do pensamento filosófico. Antes, pois, de discutir teorias de currículo, vamos discutir o que é teoria. Para isso, é preciso fazer um mergulho na filosofia. (Anotações de pesquisa sobre fala da professora - Currículo - aula 1)

A última parte da aula foi dedicada à discussão de assuntos como a metodologia do curso, as formas de avaliação (seminário, prova, resenha, autoavaliação), discussão que teve continuidade no encontro seguinte, quando a turma recebeu o plano de curso adequado às definições do primeiro dia. Ao longo do curso foi discutido, sob diferentes

⁹⁸ Todas as citações de anotações feitas durante as aulas serão identificadas pela disciplina e a aula. Contudo, a numeração das aulas foi estabelecida pela minha participação e houve poucas, mas algumas ocasiões onde eu não estive presente, de modo que nem sempre a "aula 3" corresponderá à 3ª aula dada naquele curso, por exemplo.

bases teórico-epistemológicas, *o que é o currículo*, iniciando pelo plano de curso do próprio componente curricular e o fluxograma da licenciatura em Pedagogia da UFRJ, examinando seus aspectos constitutivos e nomenclaturas próprias. Assim, tratou-se da creditação como importante informação sobre a concepção epistemológica das disciplinas acadêmicas, distinguindo entre as peculiaridades e complementaridades entre créditos teóricos e práticos.

A professora explicou que *créditos práticos* são trabalhos de campo, em laboratório e que excedem o espaço da sala de aula⁹⁹ e que *teoria* diz respeito ao que todo componente curricular acadêmico precisa ter, ou seja, teoria é um conceito que deveria estar relacionado à prática e que os problemas do curso de Pedagogia estão relacionados à relação teoria/prática. Na ocasião, identifiquei, já no início do curso, que havia, por parte dos alunos, expressões de demandas de formação relativas à *prática* e que esses fluxos estavam sempre investidos de sentidos diversos sobre esse signifiante.

Chamou minha atenção a discussão/explanação das relações entre teoria e prática no planejamento dos currículos. A natureza epistemológica é diferenciada e os **questionamentos dos alunos foram no sentido de problematizar o caráter muito teórico e pouco prático do curso de Pedagogia**. (Anotações de pesquisa sobre impressões da pesquisadora - Currículo - aula 3)

Os encontros que se seguiram foram dedicados à discussões sobre a "construção de conceitos de teorias em suas bases metafísicas, dialéticas e pós-metafísicas" - conforme explicitado no plano de curso entregue aos alunos e alunas -, por meio das quais tratou-se sob diferentes pontos de vista - desde a filosofia clássica até as teorias críticas e as pós-modernas e pós-estruturalistas -, das noções de *razão, filosofia, ciência, sujeito, objeto e conhecimento*, de modo que a ideia de *currículo* fosse sendo construída e desconstruída num movimento de exegese de textos e contextos de produção do conhecimento (passando pelas visões metafísica, dialética e materialista, entre outras).

Na última parte do curso houve a realização de um seminário sobre o livro "Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo", de Tomáz Tadeu da Silva, no qual os alunos se dividiram em grupos e apresentaram cada capítulo da

⁹⁹ Essa definição é consoante com o que está definido no Parecer CNE/CP 28/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Outras referências sobre creditação constam da nota de rodapé nº 85 deste trabalho.

obra e ao longo dos quais diferentes concepções de *currículo* foram retomadas e os saberes acadêmicos ali mobilizados, em meio àquele movimento de transposição didática (cujas intencionalidade pode ser indicada pelos significantes estudo, sistematização e ensino), foram sendo reelaborados.

Foi possível perceber, ao longo das aulas, estratégias por parte da professora, de estabelecer relações entre a densa discussão teórica que se produziu e a construção de referenciais teóricos sobre currículo que permitissem aos alunos associar noções do senso comum ao que se propunha, a fim de que, com isso, as aprendizagens fossem significativas e que, por meio delas, fossem produzidos sentidos sobre currículo, conhecimento, teoria e ensino. Acompanhei boa parte do seminário e pude perceber que havia uma grande preocupação dos alunos em recompor a narrativa dos textos apresentados, de modo que um processo de ordem hermenêutica sobre as questões apresentadas ao longo do curso, sobre epistemologia, teoria e conhecimento não alçaram posições hegemônicas naquele contexto discursivo.

Na primeira aula de “Didática” daquele semestre, a professora iniciou o curso apresentando questionamentos aos estudantes sobre o papel da didática na formação de professores, sobre o que eles esperavam dela [didática] e também em que ela poderia contribuir para sua [futura] prática docente. As respostas variaram em torno do caráter multidisciplinar do curso e a forma como esperavam que a didática lhes oferecesse possibilidades para pensar o ensino e os diversos conhecimentos envolvidos no cotidiano das escolas.

Na sequência, uma nova pergunta da professora sobre o entendimento da turma a respeito do que seja a pedagogia e o que ela tem que propicia as possibilidades que eles diziam perceber no curso. Algumas alunas fizeram referências à generalidade do curso de Pedagogia como algo positivo, que auxilia a trabalhar com o ser humano, tendo a especificidade do “como” fazer, dado que o curso havia sido “bem teórico” até então e as possibilidades de “pensar a prática” se restringiam à atuação dos professores da universidade.

Perguntados sobre o que entendiam por didática, os alunos formularam respostas que mobilizaram fundamentalmente os significantes ensino, aprendizagem e

conhecimento. A professora sistematizou a discussão chamando atenção para os diferentes sentidos sobre conhecimento que apareceram nas falas e afirmando que a didática está relacionada a um conhecimento sobre o processo de ensinar e aprender conhecimento.

Ao longo dos encontros, pude acompanhar muitos momentos de discussão sobre a definição do campo da didática e seu lugar no curso de licenciatura em Pedagogia e também na prática pedagógica. Transcrevi alguns desses trechos em meu caderno de campo:

Didática não trata de método, mas da relação professor-aluno em torno dos conhecimentos e das formas de fazer isso acontecer (...) **O conhecimento pedagógico¹⁰⁰ faz, necessariamente, dialogar teoria e prática.** Se dizemos apenas que o conhecimento é teórico, falamos de sociologia, história, psicologia da educação... Mas não é estritamente pedagógico. Para ser pedagógico precisa também da dimensão prática, embora ele não seja só prática. O conhecimento teórico da pedagogia também é plural e a didática nos ajuda a pensar isso com foco no aluno, nas situações de ensino-aprendizagem. (Anotações de pesquisa - Didática - aula 1)

As aulas seguiram o programa apresentado aos alunos; os textos previstos foram discutidos e foi implementada uma dinâmica diversificada na condução das atividades em sala, isto é, houve várias propostas de encaminhamento das aulas: discussões em grupo, rodas de discussão com toda a turma, produções individuais, momentos privados entre professora e alunos por ocasião da devolução de suas produções escritas, apresentações orais, entre outros. Eventuais alterações das propostas de trabalho foram decorrentes de fatores, na maioria das vezes, externos à dinâmica das aulas.

A discussão sobre as tendências pedagógicas mobilizou a turma em torno das relações entre didática, ensino e trabalho docente e introduziu um estudo sobre concepções de currículo, por meio da articulação de sentidos de escola, ensino, currículo e cultura. Durante essa discussão, fiz uma anotação em meu caderno sobre uma impressão que já vinha tendo ao longo dos encontros:

¹⁰⁰ "Conhecimento pedagógico" neste caso não se refere à classificação utilizada por mim na tese, mas é uma utilização cotidiana da expressão.

Muitas vezes, percebo, nos alunos que se pronunciam para o grupo durante as aulas, um tom de "descoberta", por exemplo, em relação a elementos de uma tendência pedagógica que continua a existir na outra... Enxergo nisso um "empenho intelectual" de fazer, constantemente, um movimento para, ao identificar mudanças, remeter-se imediatamente às permanências, na busca por talvez, facilitar o exercício de classificação que organiza cartesianamente o pensamento, situação com a qual o caráter processual das aulas procura romper. (Anotações de pesquisa - Didática - aula 4)

As cadeias de equivalência mobilizadas pelos alunos em relação às tendências pedagógicas mobilizaram ideias de *organização do conhecimento*, que, problematizadas pela professora, culminaram na discussão sobre as articulações entre currículo e didática e o papel dos professores nessa relação com o conhecimento na escola.

A professora enfatizou que **a forma de propor, pensar, prescrever o trabalho pedagógico é um desafio da didática e do currículo** para que se supere a compartimentação, daí a importância de entendermos o que se quer dizer com disciplinaridade, interdisciplinaridade e integração.

Houve uma ótima discussão sobre currículo. Percebi que há uma "descoberta" e um "estranhamento" quando percebem que currículo está "para além" de um artefato. [Os alunos] "Inquietaram-se" [positivamente] com a ideia de que a vivência faz parte - também é - currículo. (Anotações de pesquisa - Didática - aula 5)

Na leitura posterior das anotações de pesquisa, chamou minha atenção o registro que fiz em algumas aulas sobre o que chamei à época de "fluxos que atravessam a discussão da aula" e que acabavam por redirecionar a discussão, ou parte dela. Percebi que estavam diretamente relacionados às situações concretas do ensino: ora em relação ao que projetam e conhecem sobre a escola básica, ora sobre o que traziam introjectado dessa escola, em relação à sua posição de sujeito-aluno. Em meu entender, esses atravessamentos evidenciam demandas de identidade (sobre essas posições de sujeito), de conhecimento e de conhecimento sobre a prática.

Uma aluna diz: "Professora, pergunta que não quer calar: como será nossa avaliação?"

E a professora responde: "Ela é processual... É tudo [sobre tudo o que acontece na aula], mas haverá momentos específicos, com caráter de sínteses avaliativas. Mas ainda não é possível dizer como será essa síntese" - e seguiu dando exemplos de que há previsão de várias

atividades em que eles precisarão sistematizar o conhecimento mobilizado durante as aulas. (Anotações de pesquisa - Didática - aula 1)

A discussão sobre série/ciclo desencadeou uma longa explanação da professora sobre a forma de organização do ensino e das perspectivas de aprendizagem que a fundamentam. (Anotações de pesquisa - Didática - aula 3)

Em meio à discussão [sobre tendências educacionais] uma aluna perguntou sobre o tipo de avaliação que será utilizado nas aulas, pois a preocupam "as regras do jogo": se será preciso decorar tantos nomes e definições... Se haverá prova, com ou sem consulta etc.. Isso gerou uma longa "pausa" na discussão sobre o tema da aula. (Anotações de pesquisa - Didática - aula 4)

Presenciei também discussões sobre temas como planejamento, avaliação, que foram seguidas pelo tema do projeto interdisciplinar. Toda a turma esteve envolvida em conhecer aspectos de fundamentação teórica e etapas de elaboração de projetos interdisciplinares, nos quais deveriam pensar e desenvolver as contribuições de cada disciplina para pensar o tema escolhido. A esse respeito, a discussão inicial foi tomada pela seguinte dúvida levantada pela professora e discutida entre todos: "como definir o que é tema e o que é problema? Como formulá-los, como encontrá-los?". Acompanhei um grupo de alunas nas etapas feitas em sala e assisti às apresentações dos seis grupos, cujos temas escolhidos foram: "Drogas"; "Televisão: educa ou deseduca?"; "Comunicação"; "Vida escolar nas diferentes regiões do Brasil"; "Para onde vai o seu lixo" e "A dengue no Brasil".

Pude perceber as marcas da discussão sobre integração e interdisciplinaridade nos projetos elaborados. Contudo, o que estava ausente, ou que não se mostrava como elemento capaz de articular as ações propostas era o conteúdo disciplinar escolar sistematizado, isto é, havia uma ideia geral sobre as disciplinas escolares na EB, mas a proximidade necessária para que se produza aquela intencionalidade pedagógica defendida por Chevallard para definir a relação didática, não se havia estruturado. Essa observação vai ao encontro das impressões da turma apresentadas na última aula do curso de Didática, sobre as quais trato a seguir.

De modo geral, os alunos e alunas reconheceram que a teoria foi bem trabalhada ao longo do curso e que o aspecto prático foi percebido por meio da prática da

professora no decorrer das aulas, mas opinaram que faltaram situações em que "práticas reais" fossem trazidas para o debate. Sentiram o peso do que chamaram de "excesso de conteúdo" e reportaram "dificuldades com a leitura dos textos", além de uma falta de "comos": como trabalhar com as diferentes faixas etárias na EB, como elaborar planos de aula, como-fazer isso e aquilo... Muitos alunos comentaram que nunca haviam elaborado planos de aula, inclusive vários licenciandos que já trabalham como professores.

A despeito do consenso sobre a pouca disponibilidade e redução involuntária do tempo das aulas para se desenvolver os temas (devido a feriados, ao incêndio que atingiu o prédio da FE naquele semestre e às consequências dele na dinâmica das aulas), houve muitos relatos de que a disciplina foi um "divisor de águas", possibilitando que conceitos prévios fossem desconstruídos a partir das discussões teóricas e dos exemplos práticos dados pela professora. Gostaram muito de receber um *feedback* individual quanto às suas avaliações e também da realização de uma "roda de leitura" sobre o livro "A pedagogia da Autonomia", de Paulo Freire, autor cujos textos eram, até então, desconhecidos da maioria da turma.

Por fim, sobre essas aulas, considero pertinente trazer um pouco do que foi produzido pelos alunos na atividade de autoavaliação realizada o último dia, juntamente com a avaliação do curso¹⁰¹. A autoavaliação continha perguntas, sobre as quais trago algumas respostas que, de certo modo, resumem o que a maioria dos alunos respondeu em cada uma delas. Sobre a forma como percebiam sua aprendizagem no curso, tendo em vista os objetivos propostos desde o início, a professora perguntou:

Quais foram aqueles [objetivos] que você considera que foram alcançados por você? Por quê?

Compreender os **diferentes saberes** mobilizados no âmbito escolar: saberes acadêmicos, saberes escolares... Porque é importante saber diferenciar [...] para que possa haver um bom desempenho da escola e do ensino. (Aluna 1 - Didática - Autoavaliação)

[...] Acredito que primeiramente ficou bem clara a **diferença entre didática e currículo**, pois um tem como conteúdo as formas de ensinar e outro tem como conteúdo o que se ensinar, mas **apesar da**

¹⁰¹ No momento de sua produção, pedi e recebi autorização dos alunos para utilizar o material na pesquisa, assegurando que seus autores não seriam identificados nominalmente.

diferença entre eles [...] estão interligados em todo o processo de ensino. (Aluna 2 - Didática - Autoavaliação)

Como você avalia o papel da Didática na formação e atuação dos professores?

[...] essencial na formação dos professores. Porque **é através dela que os professores aprendem como planejar** aulas, planos de cursos, projetos, planos de aula, **o papel da prática e da teoria na qual eles devem estar juntos para um bom ensino.** (Aluna 1 - Didática - Autoavaliação)

A didática é fundamental na realização do trabalho docente. **De nada adianta o professor dominar o conteúdo se suas aulas não são interessantes**, não promovem a discussão e a vontade de saber mais. (Aluna 3 - Didática - Autoavaliação)

Em relação às atividades desenvolvidas, quais as que você efetivamente se envolveu e considera que tenha contribuído para a sua formação. Por quê?

A **roda de leitura de Paulo Freire**: a leitura e a atividade em si me fizeram repensar sobre minha prática docente. Fiz uma atividade semelhante [...] com meus alunos.

A **realização dos planejamentos** de curso e de aula: pesquisei, busquei embasamentos teóricos e constatei que muito do que eu ensino, não sei por que.

O estudo sobre avaliação: estou procurando avaliar meus alunos de forma diferente. (Aluna 3 - Didática - Autoavaliação)

Com os **planejamentos** de aula, curso e projeto de trabalho. Porque vejo que esses planejamentos **terão que ser usados constantemente no exercício da profissão.** (Aluna 2 - Didática - Autoavaliação)

[...] o projeto de curso e o plano de aula [...] aprendi a fazer e isso tem contribuído para que eu faça um plano de aula certo, já que eu dou aula e não sabia fazer um plano de aula. (Aluna 1 - Didática - Autoavaliação)

Como você avalia o papel da didática na formação e atuação de professores?

Essencial, não só pelo viés da **instrumentalização de métodos de práticas**, mas também pelas **reflexões que surgem a partir das problematizações das concepções pedagógicas.** (Aluna 4 - Didática - Autoavaliação)

[...] **com a didática** temos um norte a seguir, **não nos sentimos inseguros**, a didática nos dá um **referencial para** a construção de um **bom profissional.** (Aluna 5 - Didática - Autoavaliação)

Fundamental, contanto que articule teoria e prática a todo instante. Se a "instrumentalidade" não for trabalhada nesta disciplina, onde será? (Aluno 6 - Didática - Autoavaliação)

Considero que a disciplina didática, encaminhada do modo como pude acompanhar, constitui-se num espaço-tempo curricular onde as fronteiras, não necessariamente entre pedagógico e disciplinar, conforme tenho trabalhado - pois ficam de fora de suas articulações discursivas os conteúdos a serem ensinados às crianças das SI -, mas entre teórico e prático, são borradas e os conhecimentos tendem a se hibridizar, produzindo sentidos sobre uma prática docente que se apresenta como horizonte de expectativa. Outro aspecto que gostaria de problematizar diz respeito aos fluxos de sentidos de *currículo* produzidos ao longo dessas aulas que promoveram uma aproximação entre essas duas áreas do conhecimento acadêmico, por meio de uma cadeia de equivalências de significantes como conhecimento, organização, multidimensionalidade, ensino, disciplinaridade, objetivos e experiências.

Durante as 5 aulas que assisti sobre "Didática das Ciências Sociais" o conhecimento disciplinar em foco era "História". Conforme já mencionei, os 15 encontros são divididos em três blocos de discussão (Sociologia, Geografia e História) e esta última parte das discussões estava sob a responsabilidade de duas professoras. Durante as apresentações entre turma e professoras, de modo geral, as falas de alunos e alunas se dividiram entre alguma simpatia por conteúdos do ensino de história e a pouca familiaridade a área, muitas vezes descritos sob a forma de dificuldades ou facilidades de aprendizagem em história, quando alunos. A discussão seguiu em torno do resgate de memórias sobre o contato que tiveram durante a licenciatura com conceitos que foram relevantes para o trabalho nas séries iniciais. O feedback em torno desse questionamento evidenciou que em poucos casos o trabalho nos componentes curriculares do curso esteve voltado para o "*ensino de...*", sendo, na maioria das vezes, "*bastante teórico*", segundo expressões dos alunos. Sobre as aulas de "Didática das Ciências Sociais", além do consenso sobre a concentração extrema de conteúdos em poucas aulas nos módulos do componente curricular, citaram como conceitos importantes: espaço, tempo, território, respeito, desconstrução. A professora, então, introduziu outros conceitos na discussão: cultura e tempo.

Uma aluna diz esperar sentir-se preparada, com as discussões das aulas, para "ir para a sala de aula sendo capaz de não fazer com o

ensino de História o que fizeram com ela" e algumas colegas concordam, completando: "espero construir subsídios para a minha prática" e ainda "quero **aprender como trabalhar com a criança**. O professor de geografia, por exemplo, pediu um plano de aula". (Anotações de pesquisa - Did. Ciências Sociais - aulas 1e 2)

Registrei outras intervenções e algumas impressões sobre os sentidos que carregam:

"Um semestre para tanta coisa é quase nada.", diz uma aluna e imediatamente é apoiada por toda a turma. Outra afirmou que vem sem expectativas sobre a disciplina porque elas **[as didáticas especiais] normalmente não instrumentalizam para o trabalho nas SI**. Várias alunas fazem comentários corroborando essa experiência. Acrescentando um elemento nessa discussão, um aluno faz coro com as colegas e diz que entendeu que **só o contato com os alunos proporcionará uma visão sobre o que ensinar**.

Fiquei pensando a respeito dessa [última] intervenção e intrigou-me esse sentido de saber-fazer relacionado aos conteúdos, que destoa um pouco do que **tenho percebido até aqui**: normalmente **os licenciandos** sentem lacunas no currículo acadêmico e atribuem à futura atividade docente a aprendizagem do *como* fazer em relação às demandas do cotidiano (embora reconheçam que a prática de seus professores auxilia na produção desses sentidos de docência), mas **esperam da universidade uma formação que os permita construir subsídios para saber o que fazer em relação ao conteúdo disciplinar**. (Anotações de pesquisa - Did. Ciências Sociais - aula 2)

Durante essas aulas, o trabalho foi organizado de modo a relacionar especificidades de conceitos históricos com o trabalho pedagógico escolar nessa área do conhecimento. "É possível trabalhar história nas séries iniciais do ensino fundamental?" - perguntou a professora. E as respostas mobilizaram outras memórias escolares, sobre questionários, datas comemorativas (cívicas, ou não) e narrativas que eram pouco significativas à época de seu estudo.

O fio condutor de todas as aulas foi sempre os textos indicados como leitura necessária para o desenvolvimento das discussões. Algo que ficou patente, nessa e em outras aulas que frequentei, foi a não-leitura desses materiais por parte dos alunos. Considero que nessas aulas a situação tomava proporções quase impeditivas por dois

motivos: havia um número menor de alunos frequentando, de modo que quase sempre era possível solicitar ou desejar o envolvimento pessoal de todos ou de boa parte dos presentes e também o fato de que se tratava de textos diferenciados em relação aos que licenciandos e licenciandas estavam acostumados a ter contato. Eram mais específicos, posto que discutiam *o ensino de história*, dificultando a participação espontânea ou coerente sem a leitura prévia. Não obstante esse entrave, as aulas seguiram e nelas foram discutidos: o conceito de tempo em sua multidimensionalidade e polissemia, tanto no âmbito da teoria da história quanto no que tange ao conhecimento escolar, com as diferentes temporalidades que o compõem, especialmente na percepção de permanências, mudanças, simultaneidades e durações nos processos contidos nos conteúdos de ensino, bem como da importância que têm as narrativas nas SI, que, na maioria das vezes reforçam um estereótipo forte sobre o tempo, arraigando a ideia de que "sempre foi assim". As professoras defenderam durante as aulas que esses e outros aspectos do trabalho pedagógico com essa disciplina escolar precisam ser problematizados, pois "a história nos constitui, mesmo que ela nos seja apresentada de maneira pouco sedutora na escola." (Fala da professora - Did. Ciências Sociais - aula1).

Noções de história local e o texto específico de história dos PCN foram discutidos de modo a relacionar os conceitos de tempo, memória e identidade e os impactos de uma prática docente orientada por discussões fundamentadas conceitualmente. Sobre isso, trago alguns recortes das anotações de campo:

Diferenciar história e memória é aprender a **lidar com a didática**.

As **memórias** variam com o **tempo**. Não estão dadas a priori, não seguem um **regime de historicidade**... Memória social é uma **construção cultural**, um registro. É uma junção de características de uma determinada **sociedade**.

Será que na **divisão tradicional do ensino de história** conseguimos pensar em outras memórias, criando espaço para **diferentes versões, visões e narrativas**? Será possível (e preciso) construir espaços para **problematizar** "descobrimento" [do Brasil] X "achamento", por exemplo?

A história a ser ensinada não está só nos livros didáticos. Há inúmeros documentos (fotos, móveis, roupas, pessoas...) que são fontes históricas e ao escolhê-los **precisamos questioná-los, sobre suas intenções e também considerar a natureza dos objetivos com os quais lhes interrogamos**, nossa intencionalidade didática.

(Anotações de pesquisa sobre fala da professora - Did. Ciências Sociais - aula 2)

Apresentou-se uma proposta de trabalho em grupo que, com base no texto indicado sobre história local e nos PCN - que também haviam sido rapidamente discutidos em sala -, visava estabelecer uma relação dinâmica entre tempo e espaço. De modo geral, os alunos relataram suas memórias sobre o pouco impacto do ensino de história que vivenciaram como alunos e das experiências extra-escola por meio das quais puderam historicizar os espaços por onde passam e vivem. Essas últimas experiências, de modo geral, causaram efeitos muito positivos em relação à construção de memórias. Por fim, atendendo a uma solicitação da professora, indicaram como "palavras da aula" naquele dia: lembrança, memória e saudade.

Educação patrimonial e memória foi outro tema eleito pelas professoras. Uma aluna perguntou: "Quem diz o que se deve guardar, ou não?" Desencadeou-se uma discussão sobre o caráter político-cultural da relação memória/esquecimento e das disputas em torno das memórias sociais, enfatizando os conceitos de cultura material e imaterial. O fechamento dessa discussão deu-se por meio de uma atividade de oficina, na qual as alunas planejaram propostas de pesquisas para as SI sobre o tema "patrimônio".

Após a exibição de um filme *sobre escola*, o debate seguiu por um caminho que aproxima todas as observações em sala e as demais instâncias empíricas desta pesquisa: a metáfora, ou seja, o sentido estabilizado sobre o que seja *estar preparado* para a docência. "Os professores do filme não estavam preparados para aqueles alunos", disse uma aluna. - E o que é estar preparado? - perguntou a professora.

Alunos: **No currículo antigo via-se, nesta disciplina, todos os conteúdos de ensino das SI. Atualmente a disciplina é teórica e essa prática faz falta. [...] Muitos alunos não têm ideia sobre o que ensinar (conteúdos). [...] Faltam conteúdos, mas também falta ser capacitado para pensar como fazer o trabalho.**

Professora: **Qual o papel de vocês, alunos (e também os que já são professores nas SI) diante dessa situação?** Como vocês agem?

Alunos: Na faculdade falamos mais sobre o sistema escolar, especificamente da/na faculdade. A começar pelo **currículo**, que é **ortodoxo**, fechado... [...] Há **alunos** na pedagogia não gostam de ler,

de escrever e há também **professores** muito tradicionais e, como futuros professores, esses alunos acabam reproduzindo isso na sala de aula.

Professora: É preciso ter em mente que **não é adequado hierarquizar teoria e prática**. Precisam também ter em vista que **formação é algo para a vida** e que quatro anos e meio¹⁰² não darão conta. Como alunos, seria importante vocês se perguntarem: Leio? gosto de ler? Ouço o colega? Leio os textos das aulas? (Anotações de pesquisa - Did. Ciências Sociais - aula 4)

A atividade final do curso foi uma reflexão em grupo a partir das seguintes proposições: O que o módulo de história do curso acrescentou? O que é ensinar história? Para quê fazemos isso? Finalizo com mais alguns apontamentos, feitos em meu caderno de campo:

Trabalhar **história** nas SI é pensar em **cidadania** "s", nas relações entre trabalho, família, moradia, identidade, reconhecimento social. A história que se estuda na escola, às vezes, passa longe das histórias individuais e da percepção de sua importância. O trabalho com as SI também precisa desenvolver a **noção de temporalidade**. (Did. Ciências Sociais - aula 5)

Em relação ao módulo:

- **Seria bom** ter **componentes** curriculares **eletivos sobre história**, (assim como há em matemática e ciências);
- Os temas trabalhados não eram pensados pelos alunos antes das problematizações nas aulas e os **conceitos são chave para o trabalho com as crianças nas SI**; A sistematização dos **textos** foi positiva (porque eles continham uma **linguagem** muito **acadêmica muito difícil**) e permitiu a desconstrução de várias ideias sobre ensino de história, embora, muitas vezes se tenha ficado um pouco "preso" a eles;
- **Seria importante ter tratado** do ensino sobre etnias, história da África, afrobrasilidade, cultura indígena;
- A história [o conteúdo de ensino] e a pesquisa ficam muito esquecidas no trabalho do professor das séries iniciais;
- Foi **importante conhecer** as proposições dos **PCN** para história;
- Os módulos precisavam ser desmembrados (um semestre para cada área), mesmo sabendo que qualquer base será sempre considerada como pouca;

¹⁰² A referência de 9 períodos letivos ocorre porque essas aulas foram oferecidas no currículo das turmas manhã e tarde, que têm integralização diferente das turmas do noturno, em 10 semestres.

- **Faltou** a experiência de "**mostrar como é**" uma aula de história para as SI.

(Anotações de pesquisa - Did. Ciências Sociais - aula 5)

"Prática de ensino em Séries Iniciais do Ensino Fundamental" é o único dos componentes curriculares observados com 60h de creditação teórica e mais 2/3 de creditação prática. Está previsto na grade para o 8º período letivo, sendo, pois, cursado após todos os outros componentes que têm como foco os conteúdos de ensino nas SI, isto é, o conhecimento como matéria prima do trabalho docente. A observação dessas aulas deveu-se ao fato de entendê-las como um entre-lugar com potencial de mobilizar as discussões empreendidas tanto nas aulas das didáticas especiais, quanto nas demais (entre elas, "Currículo" e de "Didática"), *fechando*, assim, a coleção desta parte da empiria.

Estive presente na 1ª aula do curso, onde durante as apresentações, alguns alunos expuseram os motivos de sua opção pela Pedagogia como curso superior. Vários deles atribuíram, entre outros, o gosto por estar com crianças e também o exercício prévio da docência, em diferentes níveis, redes e modalidades de ensino. Levantou-se também naquela conversa entre a turma o fato de que atualmente os estágios não suprem as necessidades de formação para a docência com a qual os professores se deparam cotidianamente em suas salas de aula na EB. Além disso, um aluno afirmou que não desejava cursar Pedagogia (desejava cursar Ciências Sociais em outra universidade), mas que ao longo do curso acabou por identificar-se com a área. Contudo, expressando um ponto de vista destoante em relação à turma, estava insatisfeito com o curso, porque o considerava raso, com pouca discussão teórica, o que em sua opinião, comprometia a formação do pedagogo que, para ele, é um intelectual e não *apenas* um professor das séries iniciais.

A dinâmica das avaliações foi explicada no primeiro dia e uma parte considerável de todas as aulas girava em torno de situações que lhes diziam respeito, não por uma ansiedade com a avaliação, conforme vimos em outra situação, mas porque ela se desenvolveu ao longo do curso: cada aluno deveria preparar e dar uma aula para a turma em que estava estagiando (embora pudesse intervir, se necessário na elaboração do plano de aula, a professora explicou que a palavra final sobre sua execução deveria ser da(o) docente regente da turma onde ocorriam os estágios), essa aula seria assistida e

avaliada pela professora de prática de ensino. Além disso, relatório de estágio, seminário e trabalhos em grupo compuseram o conjunto de atividades avaliativas daquele semestre.

No decorrer das aulas, reiteradas vezes a professora fez recomendações sobre como lidar com as situações de estágios, tendo em vista a delicadeza das circunstâncias, de estarem, os licenciandos, chegando em um ambiente onde as relações, na maioria das vezes já estão estabelecidas e que eles passam a ser elementos desestabilizadores da rotina, alterando, inevitavelmente a rotina de professores, crianças e da escola como um todo. Enfatizou que, para os estagiários, "tudo na escola interessa" e deve ser observado com o olhar da formação.

E o que significa ser qualificado?

- É estar bem formado e informado, com capacitação permanente.
(Anotações de pesquisa sobre falas de alunos - Prática de ensino - aula 6)

As *demandas da prática* na formação ocuparam boa parte das discussões em sala e foram trazidas por diversos fluxos de sentidos, ora inseridos pela professora - por meio de temas que movimentavam o noticiário durante a semana ou pela discussão de músicas e textos legislativos sobre direitos humanos, violência, desigualdade, diferença, alteridade - ora pelos alunos que compartilhavam inúmeras situações vivenciadas nos estágios e que eram debatidas durante as aulas na universidade.

- O que fazer com uma criança com AIDS?- A professora pediu para eu trabalhar língua portuguesa, fonemas. O que eu faço?

- Pensei em contar uma história. E se eles não prestarem atenção?

- Vinte e cinco alunos em uma turma de 2º ano é um número muito grande.

(Anotações de pesquisa sobre falas de alunos - Prática de ensino - diversas aulas)

Conteúdos que deveriam ser trabalhados, mas que não são tratados/problematizados na escola: indígenas; África; história das mulheres, eventos históricos... É complicado. É preciso reformular... O tempo que se dedica a alguns conteúdos e exercícios de fixação poderia ser usado para outras coisas e/ou de outros modos...
(Anotações de pesquisa - Prática de ensino - aula 6)

Essas demandas da prática eram sempre devolvidas à turma, colocadas no coletivo e, em seguida, problematizadas pela professora. Percebi que embora houvesse

pontuações e dúvidas em relação ao *conteúdo disciplinar* a ser trabalhado nas aulas que deveriam dar e também sobre aquilo que viam fazer os professores das turmas de SI durante os estágios, esse não era, de modo geral, motivo de inquietação tanto quanto as situações escolares ligadas ao ensino, mas advindas de uma esfera que tangencia os conteúdos a serem ensinados.

Demandas de *formação* que indicam disputas por significação do conhecimento e dos sentidos de docência puderam ser identificadas em circunstâncias como essa, em que um dos alunos, após o término da aula, mas ainda em sala, comentou:

Penso muito na concepção de conhecimento e sobre com as crianças pensam que seja o conhecimento. Fico pensando nas coisas que eu realmente aprendi e não decorei... Pode ser assim! Não precisa ser de outro jeito. (Anotações de pesquisa sobre fala de aluno - Prática de ensino - aula 6)

Seminários foram realizados a fim de tratar de oito temas que sintetizaram as discussões propostas ao longo do curso: "Direitos humanos do homem e da criança"; "Fracasso escolar, evasão e repetência"; "Função social da escola"; "Cotidiano escolar"; "Planejamento e avaliação"; "Usos de material didático diversificado em sala de aula"; "Múltiplas linguagens" e "Professor-pesquisador". Acompanhei todas as apresentações dos seminários. Além disso, também em grupo, elaboraram um plano de aula e posteriormente, um planejamento semanal. Nesse último, uma situação chamou minha atenção: os licenciandos deveriam redigir três enunciados para alguma atividade contida no plano de aula, mas essas versões deveriam estar adequadas três diferentes níveis de dificuldades.

Essa atividade colocou os licenciandos diante de uma situação cotidiana da prática docente: a heterogeneidade das turmas e também diante da necessidade de que o trabalho pedagógico proposto seja significativo para todos e ainda apresentou-lhe um desafio cuja premissa pedagógica é a de que é possível trabalhar com toda a turma a partir de um tema comum e de uma mesma atividade, desde que haja enfoques diferentes que desafiem níveis de compreensão distintos. Percebi que havia algumas dúvidas sobre o que se deveria ensinar para a série escolhida, as entendi também que a maior dificuldade evidenciou-se diante da solicitação dos três enunciados, pois era

necessário saber o que se desejava ensinar com a atividade e como era possível promover aprendizagem sobre determinado conteúdo.

A discussão sobre a elaboração de objetivos de ensino, sobre como fazer um plano de aula e produzir enunciados com objetivos distintos, trouxe, novamente, à tona demandas de conteúdo e prática que mobilizam sentidos sobre a docência e o preparo para ela no que tange ao conhecimento disciplinar que se considera necessário dominar:

É mais difícil planejar para o 5º ano... As pessoas [licenciandos] preferem evitar dar as provas de aula no 4º e no 5º ano e também evitam trabalhar com matemática e ciências. (Anotações de pesquisa - Prática de ensino - aula 8)

Assim, se não posso dizer que o conteúdo de ensino das SI esteve de fora dessas articulações discursivas, tampouco posso afirmar que esse elemento entrou nessa cadeia de equivalências em condições de disputas por significações outras sobre a relação com o *conhecimento disciplinar* nesse processo de produção de posições de sujeito correspondentes à docência que poderá materializar-se num futuro próximo, tendo em vista o iminente final do curso.

Ao discutir a formação de professores, Chevallard (2001) faz observações que considero pertinentes para pensar o currículo de Pedagogia da UFRJ, especialmente pela relação metonímica, isto é, pela aproximação de sentidos que desenvolve em seu argumento a respeito do horizonte de expectativa dessa formação, evidenciando que, pela didática, ela exerce também papel de noosfera na definição do que se deve ensinar nas escolas de EB.

Nesse processo de eleição [das praxeologias que devem - ou que deveriam - ser ensinadas ao povo nas escolas], a sociedade recorre a instituições especializadas, política ou cientificamente. Entre essas destacarei, é claro, a didática, ou, se preferirem, as didáticas, cada uma com seu campo de estudo específico, o da difusão através das instituições, de certa espécie de praxeologias - por exemplo, a espécie matemática. (CHEVALLARD, 2001 s/p.)^{XLV}

Consciente das limitações deste exercício, considero que ele se mostrou pertinente para fazer avançar a discussão sobre os sentidos de conhecimento que circulam no curso de Pedagogia da UFRJ, com vistas à docência e, antes, a seleção e

reelaboração dos saberes de referência no currículo, forjando, com isso, sentidos de docência e de conhecimentos para a docência, esses últimos entendidos como "estabilidades provisórias [...], cuja objetivação se faz em meio às disputas entre processos de significação perpassados por diferentes fluxos de sentidos vindos de contextos discursivos, horizontes teóricos e campos disciplinares distintos" (GABRIEL, 2012 apud MORAES, 2012 p.30)

Essas estabilidades provisórias podem ser percebidas nas seleções feitas pelos professores e na interação dos licenciandos com o conhecimento ensinado. Os significantes *teórico* e *prático* são hegemônicos nas discussões e participam de cadeias de equivalências diferenciadas, pois tornam-se mutuamente excludentes em situações onde fluxos de sentidos flutuam entre muitas definições e associações. Refiro-me à possibilidade de perceber certas cadeias de equivalência e diferença como sendo variáveis em tempos e espaços, ora se aproximando, ora se distanciando e ora se sobrepondo. Assim, por vezes o *teórico* aproxima significantes como reflexão, ciência, intelectual, pesquisa e ao mesmo tempo expelle o que se associa à ideia de *prático*: docente, executável, escolar. Da mesma forma, o *prático* amiúde congrega sentidos de execução, interação social, tarefa, em oposição ao que se mostra intelectual, teórico, científico. Contudo, há situações em que a articulação em torno do que seja o *prático* reivindica uma ampliação dessa cadeia de equivalências, incorporando demandas de teoria, de ciência e de pesquisa.

O que me parece ser menos frequente é a ampliação da cadeia de equivalências em torno do teórico, sugerindo que esse significante assume uma condição mais estabilizada no jogo hegemônico no qual se define o que seja currículo acadêmico da formação inicial desses professores, legitimando saberes por meio de relações metonímicas que afastam os sentidos de prática docente, incontornáveis nesse processo discursivo de formação. Assim, os conhecimentos legitimados como válidos para se ensinar ao futuro pedagogo-docente tendem a distanciar-se da matéria de ensino, ou conteúdo escolar, cujos saberes de referência estejam mais diretamente vinculados às áreas do conhecimento tratadas em sua disciplinaridade na composição do currículo das SI.

Se nas ementas foi possível perceber que os fluxos de sentidos giravam em torno da significação da docência nas SI na perspectiva: a) do conhecimento sobre os conteúdos de ensino; b) sobre formas de ação docente frente aos conteúdos de ensino; c) sobre diferentes aspectos que impactam as práticas docentes e d) sobre sistemas, contextos/condições de ensino; os contextos discursivos das aulas assistidas sugeriram que embora estejam presentes, esses fluxos assumem mais comumente o status de demandas na medida em que parecem se comportar como elementos (e não momentos) em outra cadeia de equivalência que se desenvolve em torno de um significante sempre potente nas discussões: o preparo para a docência. A ideia de estar, ou não, preparado desestabiliza as fronteiras entre teórico e prático e aproxima essa discussão daquilo que venho apostando como caminho possível para a análise dessa relação: o pedagógico e o disciplinar.

3.5 Pedagógico e disciplinar: sobre fronteiras e antagonismos do saber a ensinar

Em se tratando do trabalho com as *didáticas especiais* (da matemática, ciências sociais e da natureza e da língua portuguesa) e em componentes curriculares como arte-educação, o entrecruzamento pelo qual se negociam sentidos de conhecimento no curso de Pedagogia tem como característica a transposição didática em uma dupla dimensão em relação aos *saberes de referência*: a articulação entre *pedagógico* e *disciplinar*: por um lado com os saberes das áreas de *conhecimento* cuja produção teórica é disciplinarizada com vistas ao ensino de seus conteúdos às gerações escolares e por outro, com os saberes *pedagógicos* como pertencentes ao campo das ciências da educação, produtor de seus próprios *saberes de referência*, relativos à educação e à pedagogia. Ambos (pedagógicos e disciplinares) são produzidos no contexto discursivo da pesquisa científica e/ou reflexão filosófica e transpostos para compor o currículo acadêmico da formação inicial. Somam-se a isso, os efeitos transpositores da relação entre conhecimentos acadêmicos da formação docente e o currículo das SI, por exemplo. Em outras palavras, refiro-me à possibilidade de entender, talvez, o próprio contexto discursivo curricular da formação inicial docente como instância de influência nas ações de uma noosfera, que disponibiliza posições de sujeito às quais poderão

também aderir os sujeitos em formação de agora. E, nesse caso, o conhecimento acadêmico ora produzido é o fator de hibridização do currículo dessa formação inicial, conforme discuti na seção 2.4.1. Nesse sentido, o papel das didáticas especiais passa a ser ainda mais relevante do ponto de vista de sua capacidade de levar a cabo aquele objetivo discutido por Chevallard (2009) a respeito da operacionalização da contradição antigo/novo, possibilitando que, ao contrário do que menciona Tardif (2002), a relação dos professores com os conteúdos disciplinares de ensino nas séries iniciais esteja estabelecida por referências que suplantem suas experiências como alunos na educação básica (EB). Entendo que nessa hibridização, os processos de homogeneização entre diferentes saberes, na luta política de significação do que é conhecimento a ser ensinado nas várias instâncias curriculares, as fronteiras disciplinar/pedagógico são borradas.

Defendo que tratar os saberes *disciplinares* e *pedagógicos* como diferentes e complementares, requer problematizar sua natureza. Isso porém, não significa hierarquizá-los. A organização e distribuição dos componentes curriculares no currículo de Pedagogia incita a pensar: em que medida essa forma de organização pode, ou não, reforçar a hierarquização dos conhecimentos ensinados no curso?

Ao olhar para as superfícies textuais apresentadas neste capítulo e procurar enxergar nela cadeias articulatórias que me permitam suturar instantaneamente fluxos identificáveis como *saber disciplinar*, destaco, por exemplo, que a distinção e até mesmo o distanciamento entre teoria e prática é reforçada na bibliografia discutida, de modo geral, ao longo da licenciatura, embora apareça reconfigurada nas aulas de Didática e de Didática das Ciências Sociais. Considero, pois, que a ampliação dos sentidos de ensino (e docência) promove, simultaneamente, um afastamento do conhecimento do conteúdo a ensinar e uma ampliação da cadeia articulatória que define a função docente, excluindo gradativamente dessa cadeia da formação inicial, o que é *disciplinar*. A ampliação da diferenciação/antagonização entre teoria/prática no âmbito do *saber de referência* desses componentes curriculares obrigatórios, no exercício político de definição dos saberes a serem ensinados aos futuros professores, tendem a ressignificar essas fronteiras pré-fixadas. O que seria então o pedagógico e o disciplinar senão um híbrido: teoria/prática?

Outro prisma pelo qual creio que possamos enxergar essa realidade discursiva é pela ideia chevallardiana da contradição antigo/novo. A desestabilização dessa relação, segundo o autor, provoca crise e, o que temos configurado senão um momento de crise da formação inicial de professores e da própria escola? Os caminhos de pesquisa percorridos até aqui reforçam minha suposição de que seja defensável o argumento da insuficiência da tensão entre antigo novo, entre o que sabe o licenciando de Pedagogia a respeito da escola, do ensino e dos conteúdos com os quais deverá trabalhar, se professor, e o que ele aprende ao longo do curso com base nos saberes de referência, necessários à docência. Nesse sentido, as demandas que atualmente interpelam a formação inicial de professores para as séries iniciais, a colocam "sob suspeita", na perspectiva de Gabriel (2008), e me fazem retomar o foco deste estudo por meio da definição de *objetos de saber* desenvolvida por Chevallard (2009) e apresentada neste capítulo.

Ao defini-los em relação à didática da matemática, esse autor diferencia noções matemáticas, paramatemáticas e protomatemáticas: a primeira delas diz respeito a objetos tipicamente escolares, construídos na escola, pelo ensino e estão explicitamente relacionados a ele. A segunda noção, diretamente relacionada à primeira se refere a objetos intrínsecos aos objetos de saber "matemáticos", mas cuja expectativa de produção antecede ao momento do escolar e por isso, ao contrário das noções matemáticas, não são objetos de estudo para o matemático, mas ferramentas necessárias, que auxiliam no processo de ensino e de aprendizagem e que devem ser "aprendidos" (ou melhor, "conhecidos"), mas não são "ensinados" (segundo o plano de ensino das noções matemáticas) (Id. p.59-60 - grifos do autor). Além disso

Chevallard ressalva [...] que essa distinção não deve ser apriorística, alterando-se conforme o nível de ensino e o entorno sociocultural do sistema didático em análise: assim é que uma mesma noção pode ser considerada paramatemática no nível fundamental de ensino, porém apresentar-se como noção matemática em um curso universitário de formação matemática. (GABRIEL, 2003 p.56)

Chevallard expõe também que "existe um estrato mais fundo de "noções", mobilizadas implicitamente pelo *contrato didático*" (p.60 - grifos do autor), adjetivadas como sendo "protomatemáticas". Tais noções se referem às expectativas de

conhecimento que os professores desenvolvem em relação aos alunos. Elas são projetadas, quase sempre, de modo negativo no sistema de ensino *strito sensu*, isto é, pela falta (o *não-saber*, a dificuldade de aprendizagem por causas *não escolares*); mas, ao contrário, são percebidas de modo positivo no âmbito do sistema de ensino *lato sensu* (noosfera), pois seus participantes projetam um tipo de saber (para/sobre a vida, se assim o posso dizer), que interfere diretamente na relação institucional com o conhecimento que mobilizará as outras noções (paramatemáticas e matemáticas).

Reelaborando tais proposições para o currículo acadêmico e lembrando que caberiam algumas perguntas: o que são os saberes da docência, ensinados na formação inicial? Quais elementos prévios de saber amparam sua aprendizagem durante o curso? O que se espera que os licenciandos, como futuros docentes tenham construído ao longo da vida que os permita transitar nesse contexto discursivo da formação inicial?

A investigação feita até aqui indica que esses objetos auxiliares (os *para-saberes*) acabam sendo alguns conceitos que não são trabalhados ao longo do curso como conteúdos de ensino e estão, muitas vezes, relacionados ao saber escolar do ensino fundamental, da escola básica. Da mesma forma, o conhecimento da prática pedagógica cotidiana em termos de escola e de ensino me parece entrar nessa cadeia discursiva como um *proto-conhecimento*, de modo que as memórias escolares constituem o arcabouço pessoal para o trabalho docente.

Capítulo 4

[É] possível, a partir da investigação empírica, reconstruir o sintagma da demanda, seus alcances e deslocamentos, assim como o quadro cultural sobre o qual sua construção social se apoia e o que pode fornecer certos sentidos para interpretar situações. Também é conveniente incluir no dispositivo analítico a consideração das operações retóricas que constituem um campo discursivo capaz de articular diferentes demandas. (p.118)^{XLVI}

Martín Retamozo em

"Las Demandas Sociales y el Estudio de los Movimientos Sociales"

Docência e subjetividades políticas em meio às diferentes demandas de formação

Este capítulo trata da relação estabelecida com o conhecimento no curso por meio de superfícies textuais produzidas por licenciandos de Pedagogia em meio a encontros de grupos focais realizados por ocasião desta pesquisa. Esses textos curriculares expressam processos de significação sobre a relação com o conhecimento na formação inicial e sobre a docência nas séries iniciais do ensino fundamental (SI/EF). No intuito de ouvir o que os alunos tinham a dizer sobre seu percurso formativo, propus três encontros a alguns licenciandos com ingresso e trajetórias distintas na UFRJ. Minha intenção foi perceber fluxos de sentidos que evidenciassem o que se articula na definição de fronteiras para o que é nomeado e legitimado como conhecimento do professor em formação.

Esta escolha empírica foi pautada nas premissas: 1) para além dos documentos oficiais do curso, a produção do currículo ocorre também no âmbito discente; 2) a definição da docência enquanto posição de sujeito passa pela relação estabelecida com o conhecimento. Com isso, a *coleção* apresentada neste capítulo foi pensada sob a perspectiva pós-fundacionalista das subjetividades políticas, de modo que fosse possível perceber articulações em torno de uma posição de sujeito disponível nesse contexto discursivo do currículo de Pedagogia da UFRJ: a de docente (em formação).

Neste capítulo tratarei mais detidamente da tensão entre subjetividades políticas e posições de sujeito, tendo em vista que aqui se apresentam - com mais evidência do que no 2º capítulo - pessoas, indivíduos de *carne-osso-e-pensamento* e é nesses contextos onde geralmente tendemos a criar imbróglis em relação às definições de cunho paradigmático. Digo isto para que não se corra o risco de ler estas páginas com o olhar para os sujeitos na perspectiva sob a qual nos adverte Laclau (2011 p.47) "do Sujeito (com S maiúsculo)", portador de uma subjetividade transcendental. Sua propalada sentença de morte tem como um de seus desdobramentos, do ponto de vista pós-fundacional e nas palavras de Laclau (id.), que "[n]o exato momento em que o terreno da subjetividade absoluta se desfaz, desfaz-se também a *própria possibilidade* de um objeto absoluto." (p.48 grifos do autor), de modo que

[D]esaparecido o objetivismo como "obstáculo epistemológico", tornou-se possível desenvolver todas as implicações da "morte do sujeito". Nesse ponto, esta última mostrou o veneno oculto que a habitava, a possibilidade de sua segunda morte: "a morte da morte do sujeito"; a reemergência do sujeito em decorrência de sua própria morte; a proliferação de finitudes concretas cujas limitações são a origem de sua força; o reconhecimento de que pode haver "sujeitos" porque o vazio que "o Sujeito" deveria preencher é, na verdade, irreparável. (id. p.48-49 - grifos do autor)

Nesse sentido, não recorri aos grupos focais (GF) como um instrumento de pesquisa que me dissesse sobre individualidades. Fiz isso à procura de sentidos que, mobilizados, produzem cadeias de equivalência nas quais convergem/divergem sobre um foco, um tema. Interessam-me, neste exercício, a produção, negociação e circulação de sentidos mobilizados no contexto discursivo dos GF. Houve sempre ali, negociações, identificações, associações e recusas entre as subjetividades políticas dos licenciandos, isto é, seus pontos de vista, permeados pelas construções discursivas que os compõem e as posições de sujeito disponíveis - conforme tratarei adiante - a fim de discutirem sobre a relação com o conhecimento no *entre-tempo* (BHABHA, 2007) de alunos/licenciandos/possíveis futuros docentes das SI, em que

a individuação do agente ocorre em um momento de deslocamento. É um incidente pulsional, o movimento instantâneo em que o processo de designação do sujeito - sua fixação - se abre lateralmente a ele, em um estranho *abseits*¹⁰³, um espaço suplementar de contingência. Neste "retorno" do sujeito, jogado de volta por sobre a distância do significado, para fora da sentença, o agente emerge como uma forma de retroatividade, *Nachtraglichkeit*. Não é agência por si mesmo (transcendente, transparente) ou em si mesmo (unitário, orgânico, autônomo). (p.257-258 - grifos do autor)

Conforme já mencionado, a despeito da polissemia que transcende o senso comum, cabe reiterar que todo o percurso/conteúdo textual, teórico e empírico desta tese - assim como todas as construções sociais - definem-se como discursivos, de modo que o que tenho procurado empreender até aqui e para mais adiante deve ser entendido como uma *análise discursiva*, sem contudo, remeter-me necessariamente a alguma teoria de análise linguística. O que há, nesse sentido, são diferentes formas de se pôr em

¹⁰³ Bhabha refere-se ao *jogo*, ao *impedimento* da própria fixação.

contato com as superfícies textuais que materializam, no texto acadêmico - e também fora dele - a produção discursiva, isto é, os sentidos mobilizados. O que procurarei fazer neste capítulo carrega a marca da preocupação com os aspectos retóricos e semânticos (metonímias e metáforas) produzidos, na medida em que os diálogos foram se estabelecendo¹⁰⁴. Com os trechos das falas trazidos para este exercício teórico-metodológico intento que o leitor percorra, juntamente com os vinte licenciandos que participaram dos grupos focais, as trilhas enunciativas que foram produzidas na medida em que temas e tensões foram sendo trazidos à baila.

Com esse objetivo, dividi este capítulo em quatro seções. Na primeira apresento uma discussão teórica sobre agência, posições de sujeito e subjetividades políticas à luz de posições pós-fundacionalistas. A segunda parte traz aspectos específicos sobre a técnica dos grupos focais e dos caminhos de pesquisa percorridos em relação a esta empiria. Na terceira seção apresento trechos das conversas entabuladas pelos alunos durante os três grupos focais realizados entre 2011 e 2012, tencionando que as escolhas dos recortes das falas possam evidenciar as tensões que tenho procurado problematizar até agora, a fim de captar e fazer perceber a existência de fluxos de sentidos que se pretendem hegemônicos na definição de fronteiras para o conhecimento do professor em formação. Na quarta e última seção procuro sistematizar, de forma breve, as discussões do capítulo.

¹⁰⁴ Note-se que não estou me referindo a teorias relacionadas à semântica, como por exemplo as teorias da enunciação de Émile Benveniste ou Mikhail Bakhtin (nos próximos, embora diferentes caminhos construídos por esses autores). A despeito da possibilidade de uma aproximação de aspectos da teoria laclauiana em termos da efemeridade dos processos enunciativos e da "reflexão em torno de mecanismos de produção de sentido entendidos como marcas da enunciação" - que segundo Flores e Teixeira (2009 p.144), aproximam Benveniste e Bakhtin - há distanciamentos importantes no que diz respeito às proposições de Laclau e Mouffe (2010) sobre a própria concepção de discurso, bem como sobre as relações entre sujeitos e subjetividades, de modo que não estabeleço aqui um diálogo entre tais abordagens, não por considerá-lo impossível ou improdutivo, mas antes, por entender que além de não ser esta uma demanda em termos da construção do quadro de inteligibilidade que aqui se apresenta, tal tarefa exigiria ainda mais empenho e rigor, dos quais não disponho nos limites deste trabalho. Assim, sem ignorar, ou desmerecer essas e outras abordagens teóricas de análise linguística, opto por seguir na perspectiva política pós-fundacionalista da construção do social ao refletir sobre as superfícies textuais como produções discursivas.

4.1 Agência e sujeitos - "epistemologia das demandas"¹⁰⁵

Eu acho que você ter propriedade daquilo que fala, conhecer determinados temas, saber definir determinados conceitos - que muita das vezes são definidos no senso comum - é fundamental para conseguir construir com os teus alunos o conhecimento, que seja um conhecimento de verdade, bem embasado, que possibilite um pensamento crítico. (DESIRÉE, grupo focal nº 3)

As noções que mobilizam a análise dos GF são a de *posição de sujeito* e de *subjetividade política*. Recorro às palavras de Howarth na tentativa de pensá-las neste estudo: "se o conceito de posição de sujeito explica as múltiplas formas pelas quais os indivíduos são 'produzidos' como atores sociais, o conceito de subjetividade política capta a maneira como os atores agem." (2000 p.108)^{XLVII}

Nesse sentido, cabe aqui uma discussão: trata-se, segundo Howarth (id), de pensar (em diálogo com uma perspectiva laclauniana) em uma tensão entre a incapacidade e a necessidade que adquirem algumas estruturas discursivas (em nosso caso, o curso de Pedagogia) de "conferir identidade aos atores sociais" (p.109). Isso ocorre na medida em que as posições de sujeito produzidas/disponibilizadas em tais estruturas encontram limites - que por sua vez são determinados por falhas produzidas no próprio movimento de diferença e equivalência que, por meio dos antagonismos produz sua objetividade negativa - e, tendo em vista essas falhas/faltas "decorrentes da presença de forças antagônicas [...] e, portanto, coincidentes com a construção de novos centros de poder" (LACLAU, 1990 p.40) como significações deslocadas, descentradas e contingentes, entre subjetividades políticas. É nesse sentido que não se pode entender a relação entre sujeito (enquanto *posição de*) e estrutura por meio de determinismos de uma ou outra parte. Nas palavras de Laclau (1990)

¹⁰⁵ Essa é uma expressão empregada pelo cientista político Martín Retamozo em texto de 2009. Embora haja uma distância entre o objeto de estudo desta pesquisa e aquele analisado pelo autor, o que me inspira a pensar *com ele* a formação de professores para as SI/EF é a aposta na proposta apresentada pelo autor sobre a epistemologia das demandas como porta de entrada em discussões sobre as posições de sujeito em disputa em meio ao jogo político. Com ela, procuro pensar o currículo de pedagogia como contexto discursivo que opera com a docência como posição de sujeito estabilizada e, simultaneamente, com subjetividades políticas que entram em disputas para estabilizar, ou não, esse sentido de docência por meio da relação com o conhecimento.

Temos, assim, um conjunto de novas possibilidades para ação histórica, que são o resultado direto de deslocamento estrutural. O mundo está menos "dado" e deve ser cada vez mais construído. Mas não se trata apenas de uma construção do mundo, mas de agentes sociais que se transformam e forjam novas identidades como resultado. (p.40)

Em nossa análise [...] a posição do sujeito é a do deslocamento. Assim, longe de ser um momento da estrutura, o sujeito é o resultado da impossibilidade de se constituir a estrutura como tal (p.41)

Mas, como pensar em *atores sociais* sem se voltar para a esfera individual, como nos impele, muitas vezes, a tradição sociológica da qual somos herdeiros? Para dar conta dessa tensão, Laclau (2003a p.7) adverte que "os indivíduos são [...] identidades referenciais" expressas por meio de subjetividades políticas e é nesse sentido que "a própria noção de individual não faz sentido" em sua abordagem.

[O] sujeito falante, pensante, escrevente, agente, só produz ou comunica sentido na medida em que realiza uma performance a partir das regras que não foram inventadas por si, não são controladas ao seu bel prazer, e não podem ser simplesmente modificadas de maneira arbitrária e intempestiva por alguma pessoa, individualmente. [...] Dificilmente, estaremos naquele momento, naquele lugar, em que a mudança acontece, e dificilmente seremos nós que seremos artífices dessa mudança.

Esta não é uma formação sobre a (falta de) liberdade do sujeito individual para subtrair-se aos protocolos das posições enunciativas. É certo que, no agenciamento de seus lugares sociais/discursivos, os agentes possuem numerosas formas de articulação de intervenções. (BURITY, 2008 p.39)

Ocorre que as posições de sujeito não estão disponíveis para todos da mesma maneira, ou, em outras palavras, nem todas as subjetividades políticas acessam todas as posições de sujeito, de modo que faz sentido atentarmos para os elementos que compõem os processos pelos quais, por meio da agência, as subjetividades políticas acessam, mobilizam e produzem cadeias de equivalência definidoras do sujeito (licenciando - futuro pedagogo e docente). Conforme Howarth (2000),

[o] sujeito é forçado a tomar decisões – ou a se identificar com certos projetos políticos e os discursos que eles articulam – quando identidades sociais estão em crise e estruturas precisam ser recriadas.

É nesse processo de *identificação* que subjetividades políticas são criadas e formadas. Uma vez formadas e estabilizadas, elas se tornam aquelas posições de sujeito que transformam indivíduos em atores sociais com certas características e atributos. (p.109 - grifo do autor)^{XLVIII}

É essa tensão entre estrutura discursiva e agência política que orienta meu olhar para os GF, de modo que seja possível ter, na fronteira, o horizonte da análise. Destarte, sigo com Howarth, quando defende que, para além de uma primazia da vontade e de uma abordagem subjetivista, Laclau e Mouffe insistem que "essa 'indecidibilidade' é mostrada em situações de deslocamento ou desordem quando estruturas não mais funcionam para conferir identidade." (p.121 - grifo do autor). A crise se manifesta no terreno de disputas de *quem* e do *que* deve formar docentes, de qual seja a definição de pedagogo(a) ou do que deve saber um docente das séries iniciais do EF, por exemplo. Esse deslocamento se dá, exatamente, na(s) fronteira(s) que define(m), em nosso caso, o que vem a ser legitimado como conhecimento *necessário* ao pedagogo-professor. Essas definições ocorrem por meio da produção de demandas, que segundo Retamozo (2009 p.111) "são apresentadas no espaço público mediante ações coletivas, que se mantêm no tempo e que implicam processos identitários".

A elaboração da demanda é um aspecto fundamental e logicamente anterior ao antagonismo, ainda que na esfera do antagonismo novas demandas possam ser reelaboradas e produzidas. A demanda se produz em um interstício da ordem social como uma "falta" e pode converter-se em veículo pra efeitos deslocatórios, algo que dependerá da capacidade de articulação da demanda (Id. p.114 - grifo do autor)^{XLIX}

Laclau (2010 p.91-162) chama atenção para a ambiguidade do termo *demand* (grafia inglesa) e tira proveito dessa condição para delimitar situações diferentes, mas de mesma natureza, que são identificadas por ele como demandas: um pedido, uma petição que indica uma necessidade, uma vontade decorrente de alguma insatisfação, mas também uma reivindicação formulada de modo peremptório, e, por esse motivo, capaz de mobilizar seu entorno tendo em vista sua necessidade, também decorrente de um descontentamento. O primeiro tipo de demanda participa das cadeias discursivas sob a forma de *elementos*, isto é, entre eles e o contexto discursivo prevalece a lógica da diferença, pois o que há, a princípio, é o isolamento de tais pedidos, que uma vez

satisfeitos, cessam enquanto demandas e não põem *sob suspeita* a ordem social. A essas, Laclau (idem) identifica como "demandas democráticas", na caracterização de sua lógica populista como lógica do social - discussão que não será pauta deste trabalho¹⁰⁶. Há, nessa mesma lógica laclauniana, as "demandas populares" que emergem na medida em que os pedidos demandados não encontrem mecanismos que satisfaçam, permitindo que permaneçam as petições e que se articulem com outras demandas, também isoladas até então. A articulação daqueles elementos por meio de *relações metonímicas* que passam a equivaler suas demandas (distintas) sob o ponto de vista de uma reivindicação comum produz antagonismos na estrutura social e sua permanência e fortalecimento enquanto demanda transforma os elementos de então, em *momentos* de uma nova cadeia de equivalências, produzida pela universalização de um particular onde o que estará em disputa sejam outros sentidos, resultantes de uma nova operação metafórica, logo, hegemônica.

Retamozo (2009), ao analisar os movimentos sociais tendo com fio condutor as demandas, opera com uma diferenciação entre subordinação e opressão cunhada por Laclau e Mouffe (2010) e defende que ela ajuda a "pensar o lugar da construção de demandas nos movimentos sociais" (RETAMOZO, 2009 p.113). Sigamos com o autor:

Laclau e Mouffe utilizam “subordinação” para se referirem à situação de determinadas posições de sujeito que estão dominadas por outras (mulher/homem, homossexual/heterossexual, negro/branco), enquanto que reservam o termo “opressão” para pensar o momento de resistência em uma situação de subordinação. Aqui as demandas emergem como um lugar de mediação entre uma situação estrutural de subordinação e a construção de possíveis antagonismos. (id.)^L

Trata-se, também aqui, das demandas democráticas e populares, tal como Laclau as descreve em *A Razão Populista* (2010). Creio que essa lógica seja também potente para o trabalho desta tese. Interessa-me pensar, assim como Retamozo (2009), sobre "quem, por que e como se produz a demanda que origina o antagonismo" (p.114)^{LI}. Significa pensar sobre as demandas de conhecimento que se pode identificar nos GF,

¹⁰⁶ Refiro-me ao capítulo 4 do livro "La razón Populista" de Ernesto Laclau, onde o autor trabalha essa concepção das demandas a fim de fundamentar seu conceito de populismo. A respeito da classificação usada para adjetivar de democráticas as demandas isoladas, menciono o apêndice do texto (p.158), onde tal justificativa é construída com base na categoria marxista de "revolução democrático-burguesa".

tendo no espaço-tempo estrutural do currículo de Pedagogia da UFRJ como potencialmente desencadeador de articulações onde subordinação e opressão (em relação ao conhecimento) sejam percebidas e tensionadas de modo a expressar/produzir, ou não, demandas e antagonismos. É nesse sentido que Retamozo propõe, numa visão epistemológica, "espaços de estudo para a análise dos conflitos a partir das demandas sociais" (p.115)^{LII} com o objetivo de realizar "um estudo da densidade das demandas sociais" (p.114)^{LI}, diferenciando, analiticamente o "conteúdo literal de demanda e seu excesso metafórico (aquele que se vincula com sua capacidade de tornar-se tendencialmente vazio, como disse Laclau)" (p.118)^{LIV}, ou seja, a capacidade que tem uma demanda de aglutinar em torno de si, múltiplos elementos, de modo que esses sejam postos em equivalência, tornando-se momentos de uma mesma cadeia articulatória.

Pode ser que, a esta altura, alguns questionamentos já tenham sido formulados pelo leitor: *E o conhecimento? Como, mediante tal aparato teórico, far-se-á possível empreender, na substancialidade textual, a análise prometida?*

Encontro também nas palavras de Retamozo, trazidas como epígrafe deste capítulo, um caminho tanto para apresentar quanto para operar com o desafio teórico-metodológico que se desenha, uma vez que, no sentido das demandas sociais, "[a] retórica e seus tropos (como a metáfora, a metonímia, a sinédoque, a catacrese, por exemplo) constituem importantes ferramentas analíticas para a reconstrução das demandas." (p.118)^{LV}.

Em diálogo com autores do campo da linguística como Gerard Genette¹⁰⁷, Roman Jakobson e Saussure, Laclau nos propõe em seu capítulo intitulado "Articulação e os limites da metáfora" (2011 p.183-216) pensar a relação de contiguidade existente entre metáfora e metonímia na própria análise discursiva do social e afirma que é "crucial determinar precisamente a lógica envolvida na articulação dos eixos desse 'estágio misto'." (p.188). Privilegiando "a natureza da relação semântica" em detrimento da "forma da figura" (GENETTE apud LACLAU id. p.189)

¹⁰⁷ O artigo "Metonímia em Proust", de Gerard Genette, foi traduzido por Carmem Cruz Lina e Walter Carlos Costa e publicado pela Revista Fragmentos/UFSC, em 1986. O manuscrito digitalizado está disponível na página de internet do periódico.

Mantendo seu foco nos processos discursivos de produção do social (impossível e necessário) por meio da luta hegemônica, Laclau incorpora à sua construção teórica um vocabulário da linguística e perfaz sua análise da teoria política do discurso seguindo a lógica da análise semântica e retórica, tendo como elementos básicos as lógicas de combinação e substituição - tanto do ponto de vista da retórica quanto da semântica - dos necessários deslocamentos tropológicos e argumenta que

As categorias linguísticas como as distinções significante/significado e sintagma/paradigma - se teorizadas adequadamente - deixam de pertencer a uma disciplina regional e passam a definir as relações que operam no próprio terreno de uma ontologia geral. (2011 p.200)

Creio que seja produtivo delimitar algumas das definições da análise laclauniana, explicando os termos linguísticos e o que se lhes corresponde na teoria do discurso (TD). Em relação às lógicas de diferença e de equivalência (respectivamente), ele escreve:

Enquanto num discurso político institucionalista há uma multiplicação de posições diferenciais, combinadas umas com as outras, num discurso antagônico de ruptura, o número de posições diferenciais sintagmáticas é radicalmente restrito e as identidades estabelecem relações paradigmáticas de substituição umas com as outras em cada um dos dois polos. (Id. p.203)

Se o que temos na construção do social (cujas suturas, como fechamento *último*, é horizonte de expectativa jamais alcançado), do ponto de vista ontológico é o jogo político de caráter hegemônico e essa impossibilidade ou indecidibilidade é incontornável, podemos dizer que o universal, isto é, o hegemônico é aquilo que, por representar uma superabundância de significados, acaba por não ter, em sua contingencial ubiquidade, um significado último. Desse modo, Laclau defende que o hegemônico, por não possuir uma referência literal direta, é definido por "um processo de nominação catacrético [... tendo em vista que se trata de [...]] um objeto ao qual não corresponde, por definição, nenhum termo, porque existe um processo de nomeação que vai além daquilo que é, estritamente falando, nomeável." (LACLAU, 2003b p.2¹⁰⁸)^{LVI}. Ao mesmo tempo, dado que o universal é entendido como um particular que se

¹⁰⁸ O artigo é a transcrição da síntese de uma conferência realizada por Ernesto Laclau em Buenos Aires, em 18/07/2002.

hegemoniza em algum momento do jogo político, ele, representa também uma parte que, provisoriamente, define um todo, produzindo, numa análise linguística, relações onde a sinédoque se faz presente.

Resta ainda complementar esse raciocínio retomando a relação entre metáforas e metonímias. Essas últimas ocorrem quando se mobilizam relações de contiguidade na produção de sentidos (a equivalência de elementos tornados momentos na produção de demandas é, portanto, de caráter metonímico) e, tendo em vista que a tendência é que, por meio dos cortes antagônicos sejam produzidos deslocamentos da estrutura discursiva, esses seriam deslocamentos metonímicos. Ocorre que esse deslocamento dentro do polo sintagmático implica um situação contingente, mas com o tempo, se essa situação se mantém [... a tendência é que ...] a luta metonímica se dilua e se transforme, cada vez mais em um polo metafórico. Quer dizer que o polo metafórico e o polo metonímico são dois extremos em um *continuum*, no qual temos sempre o movimento de um a outro. [...] [N]o caso da metonímia, mantém-se a visibilidade do deslocamento sintagmático, enquanto que na metáfora há uma tendência a se eliminar essa visibilidade. (idem p.2-3 - grifos da transcrição)^{LVII}

Laclau (2011) argumenta ainda que

Hegemonia significa passagem da metonímia para a metáfora, de um ponto de partida 'contínuo' para sua consolidação na 'analogia'. [...] Traduzindo para uma linguagem política, poderíamos dizer que, porque há Narrativa (*Récit*), há estratégia. Porém, como a identidade dos agentes dessa estratégia não é dada de antemão, sempre teremos movimentos estratégicos de curto prazo, não ancorados em qualquer escatologia. Eles operarão exatamente no ponto em que a metáfora e a metonímia se cruzam e se limitam seus efeitos mútuos." (p.215-216)

Retomando o título do artigo de Laclau que pautou a discussão desta seção ("Articulação e os limites da metáfora"), entendo que possamos defender que para além da metáfora, isto é, de seus limites, está o exterior constitutivo que imediata e ininterruptamente reinscreve demandas outras no jogo político.

Trabalhar na pauta do *universal/particular* no atravessamento dos saberes disciplinares e pedagógicos, permite – do ponto de vista teórico-metodológico – evidenciar alguns *movimentos* de transposição didática na empiria, onde o conhecimento científico é o foco do trabalho didático, bem como problematizar como o

próprio movimento de transposição é trabalhado nas ocasiões onde a proposta seja discutir sobre aprender a ser professor.

É esse o movimento que intento na próxima seção deste capítulo: perceber as articulações discursivas em meio à produção de metonímias e metáforas no estabelecimento de fronteiras que defendem a docência como posição de sujeito (GABRIEL, 2013a).

4.2 Grupos focais e produção textos curriculares

[Um grupo focal] se justifica pela possibilidade de, mediante interações intergrupais desenvolvidas com certo grau de liberdade e gerando uma cultura grupal, obter-se compreensões mais aprofundadas sobre determinado tipo de problema. (GATTI, 2012 p. 38)

Promover os grupos focais (GF) foi um modo de expandir a trama da tessitura empírica desta *pesquisa-meada*. Além de trabalhar com documentos que regulamentam e identificam o curso de Pedagogia da UFRJ e de ter empreendido uma aproximação presencial com o cotidiano das aulas, a técnica dos grupos focais mostrou-se muito interessante para compor uma das instâncias de produção empírica por meio da qual se pode tomar contato com a circulação e tensão entre significantes flutuantes articulados na produção de sentidos sobre o papel do conhecimento, em suas múltiplas possibilidades, na formação de professores para as SI do EF.

As potencialidades dessa técnica de pesquisa superam, em meu entender os riscos que a acompanham, quais sejam: de desvios radicais em relação ao tema ou de uma produção discursiva marcada pela superficialidade ou por preconceitos encapsulados em individualidades que podem não se dispor ao diálogo no momento dos GF. Avalio muito positivamente os resultados dessa aposta em uma atividade mais aberta, pois os licenciandos e licenciandas que se dispuseram ao debate produziram coletivamente ricos diálogos nos quais se pode observar os atributos identificados por

Gatti (2012 p.69): "são de natureza complexa, volumosos, refletindo tanto ambiguidades como conflitos, para além dos consensos." ¹⁰⁹

Do ponto de vista do diálogo teórico que compôs este trabalho, considere importante promover o encontro dos sujeitos em formação porque estaria aí uma possibilidade de tornar mais completa, ou mais complexa, a coleção que se produziu na pesquisa na busca por investigar (nesse contexto discursivo específico) sobre esse objeto de estudo relacional: o conhecimento concernente à docência legitimado no currículo de Pedagogia da UFRJ. O sistema didático de ensino *stricto sensu* (para usar a expressão utilizada por Chevallard) não pode prescindir dessa instância: os estudantes e mesmo não sendo esta uma pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem *stricto sensu* no curso de Pedagogia, tampouco uma descrição do movimento de transposição didática ali ocorrido, essa escolha metodológica se justifica pelo entendimento de que o conhecimento de que estamos tratando é produto e processo de reelaborações didáticas com episteme própria - ou em outras palavras, de lutas de significação, de transposição de sentidos de conhecimento na reconfiguração de práticas articulatórias - e é, simultaneamente, espaço-tempo curricular que influi na definição do saber a ensinar em outra instância: a escolar, uma vez que é potencialmente desencadeador de sentidos sobre saberes e fazeres carregados pelos sujeitos professores da educação básica, por meio de posições produzidas e disponíveis desde sua formação inicial.

Não houve uma definição prévia, de minha parte, de quantos grupos focais seriam realizados. Feita a escolha da direção, posso dizer que *o caminho se fez ao caminhar* e que mais do que determinar o número dessas *sessões-conversa*, interessava-

¹⁰⁹ Gatti (2012) apresenta em sua obra - cuja primeira edição data de 2005 -, de modo sucinto e claro aspectos teórico-metodológicos sobre os grupos focais, apontando a dinâmica de organização, realização e análise de dados dessa técnica de pesquisa, adotando uma visão de GF cuja principal característica reside nos processos interacionais, nos quais as ideias são produzidas, expressas e revistas tendo em vista o caráter coletivo dessa construção. Nesse sentido, embora não se trate de *textos que se propõem ao diálogo*, o artigo de Gomes (2005) guarda muita proximidade com o que nos é apresentado por Gatti. Contudo, aquele autor tende a operar com GF identificando-os como "entrevistas". A esse respeito, o argumento de Gatti é que corremos o risco de individualizar ou fragmentar as falas dos participantes, perdendo o caráter mais importante nessa modalidade de produção de dados de pesquisa.

Em certa medida, vejo aproximadas também ao posicionamento de Gomes, as proposições de Weller (2010). Esta última autora apresenta distinções entre "grupos focais" e "grupos de discussão" (GD) a partir de critérios sociológicos e tende a entender os GF também como entrevistas, cujo critério de formação dos coletivos me parece bastante "controlável" conforme variáveis socioeconômicas e com uma pretensão representacional de "determinadas realidades sociais" das quais não estou certa que sejam potencialmente férteis para os fins desta pesquisa. Não obstante, boa parte das proposições apresentadas pela autora para qualificar os GD são muito próximas àquelas dos GF já descritos por Gatti.

me ter em mãos material que julgasse substancial para empreender a análise das opiniões, divergências, concordâncias, peculiaridades e recorrências tanto em cada um quanto em todos os encontros realizados. As sugestões da literatura a respeito do número de participantes dos GF sugere que esses encontros sejam realizados com grupos formados minimamente por quatro integrantes, e não devendo passar de doze, a fim de haja possibilidade de que todos se manifestem, ouçam e sejam ouvidos. O número de participantes dos GF desta pesquisa foi determinado circunstancialmente, tema que abordarei mais detalhadamente quando da descrição particular dos encontros.

Foram realizados três GF: o primeiro em 29/06/2011 (GF 1) com cinco participantes, o segundo 13/11/2012 (GF 2), também com cinco participantes e o terceiro em 29/11/2012 (GF 3), com dez participantes. Houve muita variação entre os grupos, de modo que cabe esclarecer, antes, o que lhes foi comum, para, a seguir, delimitar melhor suas especificidades.

A definição de quais alunos seriam convidados para os GF teve como critério inicial o tempo de curso, verificado pelo ano de ingresso na Faculdade de Educação. Todos os encontros foram realizados com alunos que já se encontravam ao menos na metade do curso. Os vinte alunos estavam, à época dos GF, entre o final do 6º e do 14º período. Isso significa que, a rigor, esperava-se que todos os participantes convidados já tivessem cursado ou cursando ao menos duas das didáticas especiais: matemática e ciências da natureza (6º período), "Alfabetização e Letramento", que é componente curricular do 4º período, além daqueles referentes aos Fundamentos da Educação. Não houve agrupamentos previamente definidos, isto é, não fiz tentativas de homogeneização em termos de trajetória formativa ou quaisquer outros critérios. Por fim, estabeleci que não haveria dupla participação, isto é, os alunos participaram apenas de um GF, tendo em vista o objetivo de abarcar o maior número possível de licenciandos, ampliando a base de referência desse momento da pesquisa.

Todos os encontros foram moderados por mim e gravados em áudio e vídeo¹¹⁰ a fim de tornar menos difícil o trabalho de transcrição¹¹¹. Embora não tenha havido um

¹¹⁰ Todos os participantes autorizaram, por escrito, as gravações. De minha parte, os termos de consentimento continham firmado o compromisso de sigilo do material de áudio e vídeo, do qual não haverá exibição pública. Com isso, apenas os textos transcritos têm sua divulgação autorizada.

¹¹¹ Alguns alunos solicitaram a troca de seus nomes, enquanto outros permitiram que eu os identificasse pelos próprios nomes. Assim procedi.

roteiro prévio que me fizesse correr o risco de, excedendo os limites de uma moderação adequada, transformar aqueles momentos em entrevistas coletivas, procurei guiar-me pelos objetivos traçados previamente respeitando as construções retóricas de cada participante e da coletividade, fazendo intervenções com o objetivo de reaproximar o fio condutor da discussão dos objetivos da pesquisa. Esse procedimento, às vezes, se fez necessário, pois além de ser comum que aconteçam desvios do foco, os participantes não tiveram, propositalmente, acesso prévio a detalhes sobre a pesquisa (GATTI, 2012).

Em todos os GF repetiu-se o prólogo a seguir:

- Organização do ambiente físico de modo ligeiramente diferenciado daquele a que estamos acostumados na graduação. Havia lanche, água e café para acompanhar os trabalhos.
- Apresentação dos participantes: debatedores (licenciandos(as), moderadora (pesquisadora) e assistentes, quando havia.
- Explicação dos motivos pelos quais os alunos haviam sido convidados.
- Dinâmica do Grupo Focal (formas de registro, termos de consentimento, pacto de sigilo e divulgação de dados, condicionantes em relação à duração do encontro).
- Expectativas a respeito do GF (não se trata de uma entrevista coletiva, espera-se autonomia na discussão, todos os pontos de vista importam indistintamente, divergências e consensos são *do jogo*, intervenções pontuais e eventuais do moderador).
- Apresentação do questionário complementar¹¹².
- Esclarecimento de eventuais dúvidas.
- Questão focal .

A questão disparadora da discussão foi sempre a mesma, sofrendo modalizações, conforme o grupo e as circunstâncias: *"Eu gostaria que vocês conversassem sobre suas*

Ainda sobre as transcrições, cabe informar que, muitas vezes, os alunos citaram nominalmente professores da FE. Tais identificações foram suprimidas do texto final, tendo em vista que essa informação é do âmbito pessoal e irrelevante para os objetivos deste estudo. Assim, os nomes foram substituídos pelo sinal gráfico "-----".

¹¹² O termo de consentimento e questionário estão disponíveis no anexo 12.

impressões e vivências no curso de Pedagogia no que diz respeito à formação para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental. Como tem sido a relação de vocês com esse conhecimento?"

Merece destaque a imediata adesão dos participantes à proposta de discutirem sobre sua trajetória formativa, demonstrando entusiasmo e interesse pela possibilidade de trocar impressões e discutir sobre o curso de Pedagogia e questões concernentes à docência e à relação com o conhecimento. Não houve, nos encontros momentos de silêncio, constrangimentos ou desistência da discussão, para os quais nos adverte a literatura sobre o tema.

Cabe esclarecer que, embora tenham tido durações variadas, foi bastante extenso o material resultante da transcrição, de modo que reproduzi-lo nos anexos em sua íntegra seria, em meu entender, cansativo, mesmo no caso de um leitor contumaz. Optei então por trazer, além dos trechos apresentados neste capítulo, intervalos estendidos das conversas, cuja seleção teve como critérios: 1) a abordagem direta da temática do conhecimento no currículo acadêmico tanto na dimensão do saber docente quanto na perspectiva do conhecimento escolar; 2) a mobilização de sentidos de conhecimento e docência; 3) articulações em torno da ideia de escolar/escola e, por fim, 4) a interação entre os participantes no tratamento de assuntos mais controversos.

Ainda sobre os aspectos comuns aos três grupos, destaco:

- Reconhecimento das contribuições da universidade em seu percurso formativo de modo geral (pessoal e profissional).
- Entendimento das limitações espaço-temporais do currículo do curso.
- Insegurança quanto aos múltiplos aspectos que compõem a docência na educação básica: sejam de ordem ética, social, psicológica, afetiva ou diretamente relacionados ao conhecimento das áreas disciplinares.
- Discussões sobre a relação teoria e prática na composição do currículo acadêmico.

4.2.1 Primeiras interlocuções

A faculdade forma muito mais [...] pesquisadores do que professores.
 [...] E se aqui a pretensão é formar professores, está deixando falhas!
 [...] Não que eu não esteja super satisfeito de fazer essa formação...
 [...] A gente quer mais. Queremos estar capacitados. (JULES, GF 1)¹¹³

No final do 1º semestre letivo de 2011, propus aos alunos das disciplinas que vinha acompanhando pessoalmente, que empreendessem, comigo, uma discussão, a fim de tratarmos sobre a sua relação com o conhecimento que lhes era ensinado ao longo do curso. A partir desse convite despretensioso, mas nada fortuito, o primeiro GF começava a ser delineado.

Conforme expus no terceiro capítulo, o primeiro semestre daquele ano foi de muitas idas e vindas pela Faculdade de Educação para assistir às aulas de algumas disciplinas. O importante contato com os alunos teve ali seu início e a realização do GF já estava prevista, mas a dinâmica com a qual me deparei naquele contexto foi deixando cada vez mais claro que seria muito difícil encontrar um momento em que fosse possível conciliar a disponibilidade de um grupo um pouco maior de alunos, seus horários de trabalho e o compromisso com as aulas na faculdade. Eles só dispunham do tempo destinado às aulas e, muitas vezes, nem isso, pois os entraves se multiplicavam e muitas vezes resultavam em atrasos ou saídas antecipadas: jornadas de trabalho quase incompatíveis com os horários das aulas, transporte público caótico, grandes deslocamentos urbanos entre casa-trabalho-universidade, questões de ordem pessoal e cansaço, além dos momentos de socialização extraclasse, para os quais também sempre se encontra um jeito.

Foi diante desse quadro que, a despeito do interesse de alguns alunos pela proposta do GF não havia possibilidade de um acerto de agendas. Recorri, então, à professora responsável pelas aulas de "Prática de ensino e estágio supervisionado em séries iniciais", cujos encontros eu estava acompanhando e solicitei que nos permitisse utilizar algum tempo de seu já escasso cronograma para a realização daquele GF, pedido esse que foi pronta e gentilmente atendido. Consegui, com isso, um período entre uma atividade e outra, que nos permitiria debater por cerca de 1 hora, para em seguida,

¹¹³ Os intervalos estendidos da transcrição do GF 1 compõem o anexo 14.

retomar a dinâmica da aula. Acordo feito, a próxima etapa foi formar o grupo que se encontraria para o debate. Naquela ocasião, convidei alunos com os quais tinha contato durante as aulas também em outras disciplinas e realizamos o primeiro GF em 29/06/2011. Durante uma hora, cinco participantes - três alunos e duas alunas - debateram sobre o tema proposto.

Pude observar a grande variedade de trajetórias em termos da relação disciplinas cursadas/tempo de permanência no curso/previsão de percurso e integralização dos créditos. Com isso, havia, entre os participantes do grupo, alunos que, embora estivessem cursando o 7º período de Pedagogia, estavam cumprindo créditos de componentes curriculares do 4º período naquele semestre, quer por opção pessoal ou por aspectos circunstanciais. Dois participantes não haviam cursado nenhuma das disciplinas de *didáticas especiais*, mas todos estavam ou estiveram matriculados em alguma das "práticas de ensino e estágio supervisionado". Essa heterogeneidade preocupou-me, a princípio, mas mostrou-se rica em possibilidades de interação durante a hora em que estivemos juntos para a realização da atividade.

Algumas das características marcantes desse grupo (GF 1):

- Diversidade de expectativas em relação ao curso.
- Reconhecida ênfase do curso de Pedagogia na formação de pesquisadores para a área da educação.
- Sensação de despreparo em relação à docência, (mesmo por parte de quem já trabalha como professor(a)).
- Relação direta entre o sucesso ou fracasso da aprendizagem acadêmica e o trabalho do professor dos componentes curriculares.
- Queixa por um distanciamento entre teoria e prática no curso.
- Primazia da prática como instância formativa para a docência, não obstante o reconhecimento da importância dos conhecimentos teóricos acessados durante o curso.

- Entendimento da formação para a docência como um movimento que transcende as disciplinas acadêmicas e que depende de interesse e empenho pessoais.

4.2.2 Segundo grupo¹¹⁴

[...] a gente sai podendo exercer várias coisas [...] é muito amplo, então você tem um semestre pra Didática das Ciências da Natureza, [...] pra Didática da Matemática, e isso complica bastante, só que eu acho que a gente se contenta com muito pouco [...].

Dá? Dá! Fica bem feito? Não fica. Eu acho que me sentiria muito melhor de saber assim: “olha, eu estou dando esse conteúdo aqui, porque eu quero atingir esse e esses objetivos, e pra atingir esses objetivos, eu vou seguir esse e esse caminho, e não aquele e aquele caminho, que eu poderia seguir”.

Então, essa segurança eu não tenho, mas assim, eu também não acho que é pretensão dos professores ensinar tudo, porque [eles, os professores da universidade] só têm um semestre. (Mylena, GF 2)

As circunstâncias em que se deu a mobilização para o segundo grupo foram bastante diferentes da experiência anterior. Houve algumas tentativas de alcançar um número maior de estudantes: solicitei à Coordenação da Licenciatura em Pedagogia que encaminhasse aos estudantes dos períodos finais do curso de Pedagogia, por meio do sistema integrado de Gestão Acadêmica da UFRJ (SIGA), uma mensagem eletrônica escrita por mim¹¹⁵. Em seguida, percorri as salas de aulas das turmas de 7º, 8º e 9º períodos, realizando pessoalmente e de modo muitíssimo breve, minha apresentação e da pesquisa, fazendo o convite para o GF e recolhendo os contatos dos interessados.

Tendo em vista as respostas que obtive visitando as salas de aula e aquelas poucas que recebi pelo SIGA, consegui identificar, com alguma dificuldade, dia e horário que melhor convinha à maior parte dos que haviam se disposto ao GF. Tudo combinado para 13/11/2012. O encontro ocorreu no início da noite e contou com a

¹¹⁴ Os intervalos estendidos da transcrição do GF 2 compõem o anexo 15.

¹¹⁵ Anexo 11.

presença de duas assistentes¹¹⁶ - que me auxiliaram com a parte tecnológica e, posteriormente, com as transcrições - e de cinco participantes, que não desistiram e enfrentaram muita chuva para chegar à faculdade naquele dia. O mal tempo não alterou a disposição dos alunos e durante 2h18min eles discutiram entusiasmados sobre o tema proposto, deixando evidentes algumas marcas daquele GF:

- Falta de consenso de que a boa formação para a docência dependa, em grande medida, de interesse e empenho pessoais.
- Avaliações distintas em relação ao modo como se tem acesso, no curso, aos saberes (especialmente aqueles aos quais considero na pesquisa como disciplinares) e sobre os impactos desse trabalho acadêmico em sua futura prática pedagógica.
- Forte reivindicação e crítica sobre as escolhas metodológicas e problemas epistemológicos nas disciplinas das didáticas especiais.
- Entendimento e defesa de uma estreita relação entre teoria e prática na formação para a docência.

Dos participantes desse segundo encontro - quatro alunas e um aluno -, duas cursavam o 8º período, uma era do 9º período (embora fosse seu 7º período de matrícula, havia obtido equivalência de disciplinas, de cursos anteriores), outro do 11º e por fim, uma aluna estava concluindo a licenciatura no 14º período letivo. Houve pontos de aproximação entre os participantes, mas o encontro foi marcado pela divergência em torno do papel da universidade na formação inicial na Pedagogia e dos efeitos dela no cotidiano acadêmico e profissional daquelas pessoas.

4.2.3 Terceiro encontro¹¹⁷

Eu acho que a questão fundamental [*na formação inicial*] envolve a questão de didática, porque em relação a conteúdos que serão

¹¹⁶ A assistência proveu suporte para o bom funcionamento do GF, mas não interviu na dinâmica das discussões.

¹¹⁷ Os intervalos estendidos da transcrição do GF 3 compõem o anexo 16.

trabalhados, eu não acredito que seja papel da universidade revisar isso. [...] *[Várias alunas completam a frase e concordam com a colocação]*. [...] Eu acredito que um bom planejamento feito dentro da escola, com a equipe pedagógica... [...] Você vai revisar, vai transpor essa dificuldade. [...]

Acho *[discordando das colegas]* que ao afirmar que não precisamos estar na faculdade para adquirir esses conhecimentos disciplinares, acabamos legitimando algumas coisas como... Se a gente não precisa do professor *[da universidade]*... Vou ser traída o tempo todo pela minha memória escolar, pelo que eu aprendi, como eu aprendi. (ANNA e DERIRÉE, GF 3)

Após a realização do segundo GF, a dificuldade para conciliar a escassa disponibilidade de tempo dos licenciandos foi novamente um imperativo. Considerava que embora as discussões anteriores tivessem sido muito interessantes um terceiro grupo traria ainda mais contribuições à pesquisa. Decidi retomar o contato com todos os alunos anteriormente mobilizados e que não puderam comparecer ao encontro a fim de que tentássemos outro GF. Obtive algumas respostas que demonstravam bastante interesse, mas pouquíssima disponibilidade de horário para a conversa. Novamente percorri algumas turmas de disciplinas entre o 7º e o 9º períodos e, por fim, contei com o importantíssimo auxílio da professora responsável pelas aulas de "Educação comparada" em 2012.2, que disponibilizou uma de suas aulas para que eu pudesse realizar o GF com os alunos que estivessem dispostos a tal empreendimento, enquanto os demais participariam de atividades em sala. Acordo feito, pesquisadora confiante. Após conversar com a turma, obtive nove respostas positivas e deixamos nosso encontro marcado para o dia 29/11/2012.

Na data marcada, contamos ainda com a presença de mais uma aluna, além de mim e de uma assistente. Eram, então, dez participantes do terceiro GF, das quais seis cursavam o 9º período e as demais eram do 10º período. Tinham em comum o fato de cursarem a disciplina acima referida e embora Gatti (2012) nos alerte para o risco de desdobramentos indesejáveis quando os participantes se conhecem muito, o fato de todas as alunas estarem no final do curso e terem ingressado na faculdade quase na mesma época - o que sugere que em alguns casos tenham construído alguma convivência pessoal -, não houve momentos em que posturas mais monopolizadoras os desviassem do tema comprometessem, de modo geral, a discussão, que durou 2h02min.

Nesse encontro, devido ao número de participantes, logo nos minutos iniciais percebi que seria necessário estabelecer critérios para o uso da palavra, pois as interações e superposição de falas além de comprometer a escuta entre os participantes, inviabiliza, algumas vezes, o trabalho de transcrição. Embora a interação fosse absolutamente desejável, comecei a organizar uma lista, ordenando as falas conforme as alunas solicitavam. Não houve, no entanto, estabelecimento de tempo máximo de pronunciamento, o que as deixou, de certo modo, confortáveis, mantendo a espontaneidade das falas, embora tenha exigido algumas intervenções que moderassem os excessos.

A discussão foi caracterizada, de modo geral, por:

- Entendimento e defesa de uma aproximação entre teoria e prática na formação para a docência.
- Divergências quanto à importância de que a universidade supra as lacunas em termos de conteúdos de ensino nas SI, bem como em relação a um sentimento de falta no que diz respeito ao aprendizado de questões didáticas ao longo do curso.
- Compreensão da docência nas SI como processo que envolve questões relacionadas à arte, à didática e questões mais subjetivas, todas vinculadas ao conteúdo a ser ensinado nas disciplinas escolares.

Ao fim de três encontros, perfazendo um total de vinte participantes e pouco mais de cinco horas de gravação, a análise do material produzido demonstrou que havia ali material empírico relevante para que se pudesse desenvolver esta parte da pesquisa. Cabe ressaltar que essa definição não aconteceu tendo em conta uma possível saturação da discussão, pois estou certa de se houvesse outros GF novos processos de significação seriam trazidos à tona tanto em relação às questões até então abordadas quanto outras mais que também poderiam ser produzidas. Não obstante, os limites da pesquisa e da pesquisadora foram cruciais para uma decisão sobre um fechamento que não pusesse sob suspeita o rigor pretendido.

4.3 Expectativas, articulações, construções: que subjetividades políticas são mobilizadas?

Nesta seção apresento o material empírico dos GF. Durante as discussões foi possível perceber que as articulações discursivas produzidas evidenciaram diferentes fluxos de sentidos - de conhecimento, formação, preparo, docência, prática, teoria, entre outros - produtores de relações metonímicas e metafóricas sobre as quais se pode perceber relações de subalternidade, insatisfações, reivindicações, antagonismos e hegemonias. Vejamos a seguir alguns trechos das falas dos licenciandos, agrupadas a partir de tipos de demandas, entendidas, como sugere Laclau (2010) ao discutir o conceito de populismo, como *unidades de análise*, pois "se queremos determinar a especificidade de uma prática articulatória [...] devemos identificar unidades menores que o grupo [...] A menor unidade pela qual começaremos corresponde à categoria de 'demanda social'." (p.98 - grifos do autor)^{LVIII}

Em cada bloco destaco diálogos, expressões e palavras que, em meu entendimento, indicam demandas de formação e de conhecimento. São três eixos, por meio dos quais procurei perceber possíveis sentidos sobre docência nas séries iniciais do ensino fundamental (SI/EF) e sobre o que venho considerando como pedagógico e disciplinar em meio ao jogo hegemônico que tensiona a definição de docência nessa formação inicial.

As demandas elencadas nos títulos destas subseções não representam um roteiro seguido durante os encontros, mas foram sistematizadas na análise dos diálogos, pensando simultaneamente em todos e em cada um dos GF, de modo que, ao ordenar as falas a respeito *das demandas de formação*, procuro mostrar os sentidos produzidos sobre o currículo acadêmico de modo geral, pois são muitas as ênfases para as quais o pedagogo é formado. Nesse sentido, perceber os fluxos que mobilizam expectativas, impressões e reivindicações sobre a formação inicial é um exercício que nos remete a uma discussão sobre os sentidos de docência estabilizados ou questionados na produção curricular do curso.

Entre as demandas de formação, as discussões dos GF giraram, conforme propus aos licenciandos, em torno da relação com o conhecimento. Muitas demandas

interpenetraram as falas, sugeriram ou expuseram tensões que se desdobraram nos aspectos que trato a partir de agora. Trago cada uma das três subseções não com objetivo de síntese, mas de ensaio, como uma possibilidade de leitura das nuances que fui capaz de perceber nos fluxos de sentidos de saberes que circulam nesse contexto discursivo.

Procurei olhar para os textos produzidos como superfícies discursivas atravessadas por diversas demandas oriundas de diferentes posições de sujeito: licenciandos, docentes em formação, alunos de uma universidade pública... Essa observação esteve orientada para a identificação de significantes que realizam operações metonímicas de forma a produzirem, por meio de relações de contiguidade, cadeias de equivalência definidoras de sentidos metafóricos¹¹⁸. Entendo que esse debate dos licenciandos nos oferece muitas possibilidades de problematização. É nesse jogo político da produção curricular em relação ao conhecimento que acontecem os deslocamentos entre a esfera do pedagógico e do disciplinar em que vão sendo produzidos *sentidos universalizados*, isto é, posicionamentos que se hegemonomizam pela fixação do que seria considerado válido a ser ensinado ao futuro professor.

A forma que considerei mais adequada foi apresentar as falas identificando-as pelo nome do participante e o GF do qual fez parte. Esta última informação permanecerá como indicativo do contexto de produção, mas não será condição principal para a análise, pois entendo que as características dos três grupos não são diferenciadas entre si, isto é, trata-se de estudantes com interesse por discutir sua formação tendo em vista suas diferentes trajetórias acadêmicas. Sempre que possível, mantive sequências de diálogos, contudo, os sentidos das interações e idiossincrasias permanecem a despeito de estarem, as falas, retiradas, em certa medida, de seus contextos originais de produção.

Outro aspecto a ser destacado é que tendo a análise das demandas como escolha metodológica e a exibição de recortes temáticos como opção didática, um cuidado especial é requerido: não tomar parte de um diálogo como sendo expressão da opinião

¹¹⁸ Remeto-me novamente ao artigo "Articulação e os limites da metáfora" (LACLAU, 2011): "as noções de 'analogia' e 'contiguidade', respectivamente as bases definidoras dos dois tropos [metáfora e metonímia], longe de serem inteiramente diferentes por natureza, tendem, ao contrário, a se transformar gradativamente uma na outra." (p.195 - grifos do autor)

dos indivíduos que os pronunciaram. Importa lembrar que o debate envolve argumentação, reflexão, reorientação dos enunciados formulados, mudanças de argumentos. Em outras palavras, o processo de significação envolve fluxos de sentidos e esta análise não busca, entre eles, coerência ou coesão, tampouco enxerga esse movimento como expressão de opiniões individuais. Antes, o que interessa são os processos de mobilização das subjetividades políticas na associação às posições de sujeito consolidadas.

4.3.1 Demandas de formação

Trago para apresentar as *demandas de formação* textos curriculares compostos por trechos dos GF relacionados às impressões e expectativas manifestadas pelos estudantes a respeito do curso. Entendo-as como enunciações que favorecem um panorama sobre aquilo que, tendo em vista a questão focal que lhes foi apresentada (sobre a relação com o conhecimento ao longo da licenciatura em Pedagogia com vistas à docência nas séries iniciais), desejaram discutir e elegeram como situações/assuntos/temas pertinentes para o debate. Os grifos em negrito e sublinhados são meus e procuram evidenciar aspectos examinados ao longo da apresentação dos processos de significação textualizados nos diálogos.

JULES (GF1): A faculdade me ensinou a **gostar de estudar**. Eu não gostava de estudar, ela me ensinou a gostar de estudar. Por conta disso eu acho que esse ambiente é legal para você **absorver nas práticas dos professores, esse comportamento**. Esse comportamento que tem nas pessoas **me estimulou a buscar o conhecimento**. Eu acho que se eu fizer isso na minha prática pedagógica, vai ser ultra positivo. [...] A forma de como é trabalhado, aqui é um estímulo a ser pesquisador, a seguir carreira acadêmica. [...] E a forma como se lida na própria disciplina, ensinando a disciplina, é um estímulo à pesquisa! Você é sujeito da sua aprendizagem. Você tem de buscar. **Você tem de ler. Você tem de articular os conceitos teóricos ao senso comum, à sua prática...**

ROSA (GF1): Eu acho que na Faculdade de Educação **se aprende muito**. Cresce bastante. Eu cresci em muitas coisas. Eu tinha um pensamento e foi através de leituras e debates que ele foi ampliando. **Mas é muita teoria.** A gente vê uma coisa na teoria, lemos uma teoria de 20 anos atrás. Hoje a sociedade é diferente, as crianças são diferentes. Nós já somos uma geração diferente.

LÉA (GF1): Mas o que o Jules falou, é.... Eu acho assim, essa questão do **incentivo à pesquisa é extremamente importante. Porque** hoje você vê quem são os

grandes pensadores da educação? É o cara da Economia. É o cara da Administração. **Os próprios educadores não são os pensadores da Educação.** E isso tem que estar presente sim, porque nós **não somos apenas uma mão de obra.** Nós **temos que pensar educação para fazer educação.** Essa é a grande questão. Porque isso aqui é uma universidade e não apenas uma faculdade. É o tripé.

JULES (GF1): Então, eu pergunto pra vocês que estão mais na frente, complementando a questão de **formar mais para pesquisa ou mais para prática docente**, né? **Vocês estão saindo ou sairão daqui a pouco da faculdade, mais professores da educação básica ou mais teóricos, pensadores de educação?** [...]

LÉA (GF1): Olha só, **eu faço estágio em escola** fora dos [CRÉDITOS] curriculares desde o 3º ou 4º período. **Então, eu tento levar a minha teoria pra prática sempre.** Mas **eu não vou sair nem mais professora nem mais educadora. Nem mais pesquisadora.** Por que? Porque isso eu vou ter que construir.

JULES (GF1): **Pensei em falar justamente isso, de quando eu entrei na faculdade** [...] Bem, no início notei **que a faculdade não ajudaria muito a me formar como professor,** [...] Já trouxe isso quando cheguei na faculdade. **Hoje, pensando sobre... É verdade.**

DENISE (GF3): [...] por todas as discussões que vimos, sempre fomos pelo interesse pessoal de cada um, subjetivo. **Eu não me sinto preparada para as séries iniciais, mas não foi meu interesse** [...] o ensino fundamental acho que a gente está pouco preparado, mas acho que para quem tem interesse... Eu **acho que em qualquer área que a gente quiser, podemos encontrar apoio para se formar naquilo.** Sinto que estamos numa faculdade muito boa, muito mesmo.

SÔNIA(GF3): Acho que a faculdade não é pra preparar para isso... Acho que é essa a pergunta. Mas **a gente tem mais do que o mínimo, aqui.**

DENISE (GF3): A gente tem mais do que mínimo.

JULIANA (GF3): **Mas para você chegar à prática, no dia a dia, não.**

LUCIANA (GF3): Uma coisa que eu vi, que tem relação com a prática, até das séries iniciais, é o **afastamento do professor da universidade, com a realidade das escolas.** Estamos sendo formados para qual escola? Com todo respeito. Eu acho que estamos em uma universidade pública, os professores aqui estão sendo formados pra elite, é isso que eu vejo. [...] Porque eu acho que os professores estão completamente afastados, fora da realidade do município. Eles estão...

ANNA (GF3): Pelo menos pessoalmente, talvez.

DENISE (GF3): Isso eu ia falar um pouco...

LUCIANA (GF3): Eu acho, você sente isso. **Você sente isso no discurso dos professores daqui da universidade.**

DENISE (GF3): Não, **não vejo isso** não.

LUCIANA (GF3): **Eu vejo** isso.

MAÍRA (GF3): Subestimando...

LUCIANA (GF3): Não, não é subestimando...

ANNA (GF3): Não, não é subestimando, **é sem noção** [REFERE-SE À APARENTE FALTA DE “VIVÊNCIA” DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO SISTEMA PÚBLICO]

LUCIANA (GF3): **A questão da metodologia, por exemplo. Ouvimos que não existe uma receita, mas vimos que tem professor que acha que “você não pode reproduzir isso em sala de aula”. Você não pode jamais... Mas quando você chega na sala de aula de uma escola municipal...**

PATRÍCIA (GF3): 40 alunos...

LUCIANA (GF3): **Às vezes, não tem como.**

A *prática pedagógica* é tratada aqui em três níveis: a docência na universidade, de modo geral e também como prática de pesquisa e a docência como possível futura atividade dos que são formados pedagogos. O professor universitário, ao ensinar aos licenciandos, impacta suas concepções de ação pedagógica no futuro exercício profissional. Assim, a prática de pesquisa como prática docente, embora possa influenciar a postura pedagógica dos professores egressos desse curso de licenciatura, é relacionada a um tipo de conhecimento teórico imediatamente dissociado de um saber-fazer docente fora da academia, ideia essa reforçada pela concepção de que a teoria mostra-se desconexa da realidade educacional. Essa reflexão sobre a teoria como sendo aquela que produz e é produzida pela pesquisa sugere *sentidos de cientificidade e de docência*, onde a segunda é do domínio da prática e a primeira, da teoria. Além disso, percebe-se o entendimento de que a prática docente (nas SI) demanda integração (com a teoria), mas o contrário nem sempre é sinalizado.

Sem limitar a análise ao conteúdo literal de palavras e expressões, chamo atenção para a relação metonímica entre pensadores/teóricos, que contribui para reforçar uma *demandade de cientificidade* que impacta na construção de uma importante definição nesse contexto discursivo do currículo de Pedagogia: a *docência como posição de sujeito*. Um dos trechos aponta o curso de Pedagogia como *lócus* de formação de potenciais pesquisadores da educação e de educadores em sentido amplo (os pedagogos), excluindo da cadeia de equivalência definidora do significante educador os teóricos/pensadores da educação que não são pedagogos. No entanto, a noção de

pedagogo-docente das SI, mesmo sendo ele entendido como um educador, não é associada à de um possível teórico/pensador da educação.

Além de reforçar fluxos de sentido já apontados, como aquele que avalia positivamente a formação recebida e o distanciamento entre o que entendem como a teoria e a prática pedagógica na universidade com a realidade escolar na educação básica, os trechos a seguir reforçam, nessa cadeia articulatória da formação inicial, *demandas de integração entre teoria e prática* que dizem sobre: a necessidade de se *aprender*, na universidade, *o como fazer* na sala de aula; o desejo de ser capacitado para *utilizar o conhecimento aprendido na formação inicial como instrumento na construção de novos conhecimentos* necessários aos desafios da prática docente. Além disso, aparece a *demandas da formação política e ética*, indicando o reconhecimento da existência de um tipo de conhecimento mais emancipatório do que outros, que impacta tanto em situações da formação inicial quanto na atuação do pedagogo (docente, ou não), instilando sobre o caráter interdisciplinar transcendente dessa necessidade de leitura política das relações sociais, que supera as fronteiras dos currículos acadêmicos e escolares.

As demandas por conhecimento são amplas e diversas na formação inicial. Embora haja algumas divergências, de modo geral, os licenciandos e licenciandas manifestaram concordância sobre o *caráter perene da relação com o conhecimento na profissão docente* e da necessidade de não considerar acabado qualquer processo formativo, mas ao contrário, entender a formação inicial com uma etapa, entre tantas que seguirão. Contudo, os diálogos indicam *insatisfações*: ora com o *conhecimento aprendido no curso sobre os conteúdos a serem ensinados nas SI*, ora com a discussão acadêmica sobre *metodologias de ensino* das disciplinas escolares (ambos pela falta). Expressam ainda insatisfações quanto àquele *conhecimento* que identificam como sendo de *cunho teórico*, das ciências da educação, que compõe o currículo acadêmico (pelo excesso), que *é importante e útil quando auxilia no exercício da docência*, quando torna-se visível na composição das práticas, *mas que nem sempre se aproxima das situações didáticas* que interpelam constante e repentinamente o professor em sala de aula.

LUÍS (GF2): É, a Júlia falou que vê dois, eu vejo mais lados. Por exemplo, quando você escolhe na aula de português, trabalhar de uma determinada forma, eu acho que entra a questão do saber teórico, pedagógico, que você tem quando faz aquela escolha, aí entra também a questão do saber disciplinar, porque você pode escolher “Ah, eu tenho que ensinar...”

JÚLIA (GF2): Pronomes! Vamos dizer assim né?

LUÍS (GF2): É, então, por exemplo, ensinar pronome já está dentro de uma concepção, entendeu? Então, tem várias coisas assim...

JÚLIA (GF2): Mas você pode trazer pra sala de aula para uma discussão com os próprios alunos...

MYLENA (GF2): Sim, mas ela não pode esquecer do conhecimento específico, entendeu?

PATRÍCIA (GF3): [...] acho que a universidade não vai ensinar a gente a saber tudo, mas acho que vai mostrar pra gente os caminhos e também cabe ao aluno não ficar acomodado. “Bom, o professor ensinou o ABC hoje, só isso pra mim já é suficiente”. Não! O professor está ali pra mostrar, se você tem o ABC, você precisa do resto do abecedário, vai procurar!

ANNA (GF3): Sabemos que é preciso construir junto com aluno - sabemos disso desde o primeiro período - tem que construir junto com o aluno, tem que chegar junto, mas como? O que é chegar junto do seu aluno? O que é estabelecer esse vínculo? Como se faz isso? Isso a gente não tem.

JULIANA (GF3): Eu vou concluir com isso então, exatamente o que a Patrícia falou, não tem receita de bolo, mas poderiam dar a base [...]

ÍRIS (GF3): Se temos o entendimento que nos formamos na prática, na experiência, no aprendizado com o aluno; então todo ano, em cada turma, você está se formando, está aprendendo, está melhorando a maneira como se está ensinando. Participando das reuniões de avaliação - todas as que tiveram - eu falei assim: Gente, acho que temos que pensar assim, não é que o curso não prepara para nada e que seja horrível, nós não vamos sair preparados, nem que a gente fique 10 anos fazendo o curso [...]. Isso é algo que temos que ter com muita clareza, precisamos pensar qual era a proposta inicial e observar se está dando conta do mínimo. Tá me dando caminho? Para as séries iniciais, eu particularmente acho que não.

DESIRÉE (GF3): [...] A nossa formação tem suas fragilidades, embora eu goste dela. Eu acho que isso tudo é reflexo da nossa política mais ampla, não há interesse que a educação seja uma “boa educação”, uma educação consistente. É por isso que eu problematizo, eu falei do senso comum de um jeito pejorativo, mas é porque eu quero dizer... Como eu vou fazer o ensino sobre a totalidade do mundo, por exemplo, que eu não faço ideia de como faz isso. Como eu vou fazer isso? Provavelmente eu vou fazer isso de uma forma que não é a melhor, eu não vou conseguir fazer um ensino legal, que permita que a criança construa o conhecimento de uma forma legal... Como é que fica isso? Eu acho que isso gera problemas...

ÍRIS (GF3): Eu acho que o nosso currículo é muito amplo, mas eu particularmente gosto dessa amplitude, porque acho que nos dá caminhos,

possibilidades. [...] Para finalizar [...] **está prevista na nossa formação[...] a parte política** [...] Gente **eu aprendi muito no CA** (CENTRO ACADÊMICO).

PATRÍCIA (GF3): Eu sei, eu aprendi **tanto quanto dentro de sala de aula.**

ÍRIS (GF3): Exato. E **as vezes até mais.** **Eu aprendi sobre política, fazendo política, não foi na aula de educação e movimentos sociais.** Aprendi na prática, fazendo. [...]estamos numa faculdade de educação [...] **Como vamos levar isso para a sala de aula? Seja em séries iniciais ou no que for, para onde estamos indo?** [...]

MYLENA (GF2): **A postura política,** eu acho que **a gente muda.** Muda.

JÚLIA (GF2): Muda.

MYLENA (GF2): Isso a faculdade promove. Muda. **Agora, o que é que eu vou fazer depois disso...**

LUÍS (GF2): **Só a prática,** Mylena. Não adianta.

JÚLIA (GF2): É, só a prática.

MYLENA (GF2): **Eu acho que não poderia ser só a prática.**

LUÍS (GF2): Mas não dá, Mylena. **Você não vai sair daqui com tudo mastigado.**

MYLENA (GF2): Não é tudo, gente. **Eu também não acho que seja tudo, mas você precisa ter esse link mais concreto, entre a teoria e a prática.** Não dá pra você jogar “Ah, agora se vira aí, faz aí”.

MYLENA (GF2): Mas **uma discussão que a gente não faz na faculdade é, por exemplo, autoridade, violência, punição, castigo, entendeu? Que são coisas que a prática traz.**

JÚLIA (GF2): Mas **a gente não estuda ética!** Teria que ter isso atravessado, **não precisava ser uma disciplina, mas tinha que ter isso atravessado em todas elas.**

JÚLIA (GF2): **Mas é isso que fazem** e, o pior, eles [REFERINDO-SE INDEFINIDAMENTE "ÀQUELES QUE DETÉM O PODER"] **querem um profissional assim, pra poder fazer o que querem. Esse é o problema.** Um profissional que não tenha a nossa formação, ou não busque uma formação, vai se virar, vai fazer o quê? O que eles mandarem você fazer. [...]Eu acho que precisaria você ter um conhecimento dos dois lados, eu acho que você tem que ter o conhecimento da posição e da oposição, para que você possa ter autonomia, pra você saber quem é quem, separar o joio do trigo...

MODERADORA: E o que representa os dois lados, nesse caso?

JÚLIA (GF2): Eu acho que **é o lado do poder, que comanda a gente, que é o poder instituído,** justamente o Governo - que o ----- fala - de toda essa agenda internacional, principalmente a gente, que é um país de 3º mundo, que tá em ascensão.

LUIS (GF2): [...] **sou aluno da primeira turma noturna,** no 1º período, a gente teve alguns professores da casa, já antigos, que disseram “Vamos dar aula pra eles, lutamos por um curso noturno, queremos, vamos lá”, só que aí no 2º período, no 3º

é que a gente começou a lutar . **A faculdade de educação, e até mesmo alguns professores, não queriam dar aula no curso da noite.** Não queriam. **Muitos que não acreditavam,** falavam que curso noturno não ia funcionar, porque o regimento não ia ser o mesmo, a qualidade não ia ser a mesma, etc. Então, no 2º período, a gente já enxerga um pouco mais as coisas, e colegas, que já estavam aqui, os que migraram para o currículo novo, falaram assim “Galerinha olha só, prestem atenção, tem professor que não quer dar aula pra vocês, corram atrás, lutem, vão reclamar, é direito de vocês”. São pessoas que eu tenho amizade até hoje, como ela falou (SE REFERINDO A MYLENA), **a gente aprende muito com os colegas aqui,** compartilhando as coisas, e esses colegas que já saíram do currículo antigo, eles ajudaram a gente em muita coisa. **Uma vez, a gente até chegou a fazer requisição de turma, eu e uma amiga éramos os representantes da nossa turma, porque não tinha ninguém pra levantar a bandeira pela gente, pelo pessoal da noite. Então a gente começou a lutar, eu cheguei a conversar com a** ----- **diretora,** “Professora, olha só, não tá dando”. Nós **fizemos um memorando,** escrevemos o que estava acontecendo, nós **chegamos a lutar,** e quando a gente se deparava com colegas que estavam nem aí, a gente falava, tentava conversar, “Olha só, se aqui dentro da faculdade” – às vezes até hoje a gente comenta quando encontra – **“Se a gente aqui dentro da universidade a gente não luta pelos nossos direitos pelas coisas, que a gente deve fazer. A gente está sendo formado pra isso, pra correr atrás, pra criticar, enfim, pra melhorar, uma série de coisas. Se a gente não faz isso dentro da universidade, vai fazer isso lá fora?”.**

Nos excertos abaixo as demandas de formação, além de corroborar os sentidos já apresentados, começam a projetar-se na direção da discussão proposta nas próximas subseções a respeito do viés que escolhi para conduzir os recortes da empiria: o delineamento de sentidos produzidos acerca dos saberes relacionados às ciências da educação de modo geral (*pedagógicos*) e aqueles voltados para o ensino de conteúdos disciplinares das SI/EF (*disciplinares*). Ainda assim, os trago como demandas gerais de formação, pois trata-se de introduzi-los, ou antes, contextualizá-los na discussão que seguirá, apresentando-a já com o sentido relacional que as caracteriza (expresso na mobilização de significantes como interdisciplinar).

É possível identificar relações metonímicas, ou seja, cadeias de equivalência que mobilizam significantes por meio de relações de contiguidade, não para definir o que seja pedagógico e/ou disciplinar, porque essa é uma classificação de análise proposta por mim, mas para designar os diferentes saberes de referência que compõem a formação do pedagogo-professor. Com isso, há uma ampliação da falta (que é constitutiva dessa cadeia discursiva) sentida em relação a diferentes tipos de conhecimentos, bem como alguns exemplos de articulações produzidas em torno de reivindicações curriculares. Há também diversos encadeamentos de *expectativas* que

aproximam *didática e problematização teórico-metodológica sobre o ensino; didáticas especiais/específicas e conteúdos* de ensino; além de vários deslizamentos sobre o lugar e a necessidade de uma discussão axiológica sobre escolhas pedagógicas e também sobre *aspectos epistemológicos dos conteúdos* escolares. Do mesmo modo, esses processos de significação sugerem cadeias de equivalência definidoras de *sentidos de docência* como instância formativa da/na/pela prática em meio à multiplicidade de demandas e de saberes que ela congrega.

JULES (GF1): Eu **peguei a grade e vi que tinham disciplinas específicas**, por imaginar didática geral. [...] **pensei que se tinham didáticas de alguma coisa, eu tinha primeiro que saber didática, para depois eu saber o que é didática de alguma coisa.** [...] Hoje como eu posso pensar que as disciplinas específicas de História, Geografia e Ciências [...] **Matemática, Português e Ciências vão - imagino eu, não estando lá - me instrumentalizar mais e a didática seria...** [...] **um conceito histórico sobre a didática.** Eu imaginava que fosse **aprender um pouco mais o “como” de uma forma geral, exemplos de práticas pedagógicas.** Problematicar práticas pedagógicas. E nas específicas, eu ia lidar com esse objeto, com o histórico, matemática e aprender formas de ensinar. [...] **Hoje vejo o que ela passava e vejo como é importante o que a gente está estudando, não nego. Mas penso: “Se não for aqui, nesse espaço, onde a gente tem, teoricamente, professores capacitados para, na prática pedagógica vai ser um pouco mais vazia.**

MYLENA (GF2): Isso, e assim, eu **acho que a gente se contenta com muito pouco**, eu acho que a gente deveria, assim, os médicos não fazem residência? - eu **acho que a gente deveria ter no estágio, uma situação muito mais de residência do que uma situação de ...**

JÚLIA (GF2): De estágio...

LUCÍLIA (GF2): De observação, né?

MYLENA (GF2): É porque a observação é fundamental, mas eu acho que é aquilo que a Sandra falou, o único momento que a gente tem de colocar, de se colocar, é o único momento em que a gente tá sendo avaliado...

MODERADORA: **E onde a fragilidade do pedagogo está**, exatamente, ou mais especificamente...? [REFERINDO-SE A UM DIÁLOGO ANTERIOR]

JÚLIA (GF2): **Na falta de um domínio da práxis, do domínio da teoria e da prática.** [...] São muitas coisas. **Na prática, eu estou fazendo esse “quadrado” do fundamental I [SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL] – que é o seu – [OLHANDO PARA MODERADORA], e tem tanta coisa que a gente não tem que encarar, que a gente não tem domínio e discussão sobre base, pra discutir, que fica um discurso frágil. A gente tem um discurso, a gente tem um posicionamento, mas ele é frágil.**

LUÍS (GF2): Desculpa, eu **não concordo** com você.

LUCÍLIA (GF2): Eu concordo com ela, porque isso tem a ver também com a concepção de professor, de identidade docente, que é predominante [NO SENSO COMUM]: o professor, ele não precisa lidar com o conhecimento, me refiro ao professor da série inicial, por isso a gente não tem uma formação disciplinar, a gente tem os materiais didáticos pra aplicar e verificar se o aluno respondeu certo ou não. Temos que pensar essas coisas. [...] Acho que pensar dessa forma é que produz fragilidade, porque acaba que a gente tem uma prática que exige isso, exige essa dimensão política, exige essa dimensão do conhecimento disciplinar, exige essa coisa do escolher pedagógico e tudo, então, quando ela não trata bem disso tudo, e a gente precisa disso tudo, fica frágil nesse sentido pra mim.

MYLENA (GF2): [...] mas a gente não consegue fazer muito bem essa junção entre teoria e prática, eu acho. Vendo de onde? Vendo da JIC [JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA], vendo em seminários, vendo em congressos. Você pega trabalhos na mesa de um antropólogo e trabalhos na mesa de um educador - tem suas especificidade, cada um fala de acordo com a sua área - mas eu acho que a estrutura, a base do discurso - você pode botar um psicólogo, se não quiser pegar das ciências sociais e pega um pedagogo - a base do discurso está muito mais fundamentada nas outras falas do que na nossa. [...]

LUÍS (GF2): Desculpa, é aí que eu discordo de você, porque são pessoas que não estão levando a sério, [...]

JÚLIA (GF2): O problema é que, a exigência do pedagogo, é que ele seja psicólogo, filósofo...

LUÍS (GF2): Didático.

JÚLIA (GF2): Pai e mãe também, né?

LUÍS (GF2): Político.

JÚLIA (GF2): E historiador, para saber lidar com linha do tempo, essas coisas todas. Nas outras áreas não tem, elas só têm uma área, elas podem se aprofundar só na área delas, essa é a grande questão. [...] Uma outra questão que é crucial em nossa formação, é que o pedagogo é aquele que, vai pra sala de aula, pra dizer para o aluno, que é uma criança, o que é certo e o que é errado, mesmo que o seu certo não seja o certo, mas ele é obrigado a fazer isso, faz parte dele, ele é formador. Ele não é só uma pessoa que vai passar o conteúdo como se fosse uma máquina, ele estará formando uma pessoa, então ele vai ter que chegar lá e ter que dizer, os seus valores vão perpassar por dentro da sala dele, quer ele queira, ou não, até pela omissão. [...] Isso é muito difícil [...]

MYLENA (GF2): Eu acho que essa falta que você está falando [REFERINDO-SE À JÚLIA], é uma falta - voltando pra o tema - eu acho que é uma falta sim, de conteúdo. Isso não fica bem trançado, e por isso, gera várias hesitações e geram vários problemas no meio do caminho.

PATRÍCIA (GF3): O próprio conteúdo, eu acho mais fácil do que saber lidar com aquele adolescente.

ANNA (GF3): Eu acho que a questão fundamental ali envolve a questão de didática, porque em relação a conteúdos que serão trabalhados, eu não acredito que seja papel da universidade revisar isso.

PATRÍCIA E DENISE (GF3): [COMPLETAM A FRASE E CONCORDAM COM A COLOCAÇÃO DE ANNA].

ÍRIS (GF3): Não, **eu acho que [NA UNIVERSIDADE] a teoria é diferente da prática dos professores**. Porque tem professor que fala, “... porque Paulo Freire é isso e aquilo” e cadê? Coisas como, escutar o aluno, aprender com o aluno, não existem.

JULES (GF1): Uma coisa que vocês falaram, em relação à teoria e à prática do professor, eu queria associar. Que de vez em quando eu me pergunto, né? Por que **na faculdade de Educação**, onde se estimula tanto uma educação mais integral, uma concepção de educação mais crítica [...] É, que considere o sujeito da aprendizagem. Que há interlocução entre, um diálogo entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende. Uma faculdade de Educação, **a gente vê uma incoerência da prática pedagógica dos professores e o que eles estão proferindo**. Isso acontece muito. Isso é motivo de deixar o graduando desanimado. Eu já conversei com outros amigos da Faculdade que também têm a mesma ideia. Professor falando uma coisa e fazendo outra.

MARCO (GF1): Entrando em **Educação Especial**, nós estamos falando de professores especiais nas séries iniciais? Algo que seremos habilitados também. Em falando de educação especial, **nós só temos uma disciplina, que é educação especial.**

ROSA (GF1): É isso é sério.

MARCO (GF1): É. Sendo que, **quando eu vi o nome dessa disciplina falei: [...] “Vai nos dar toda uma base de como a gente identificar”. Nada. Negativo!**

RENATO (GF1): [...] Não, **não tem [...] nada ligado a uma educação sexual.**

LÉA (GF1): A gente propôs para ----- que é a professora de Ciências Naturais, que abrisse uma disciplina sobre Educação Sexual. Porque eu **não sei como abordar isso. [...]**

JULES (GF1): Porque **a parte técnica, eu acho que aprenderia mais no Normal. Pensando que... Poxa, vai de novo falar que é técnico, que o importante é o “como”... É minha insegurança em não saber!** A nível teórico é tudo lindo.

LÉA (GF1): [...] Também **não posso exigir daqui que eu vá sair preparada perfeitamente pra ser uma professora. Eu posso exigir que, meu currículo, algumas matérias sejam passadas pra optativas e outras entrem como obrigatória.**

LÉA (GF1): Por exemplo, eu fiz “**Bases Biológicas da Educação**”. Tem que ser **optativo pra mim.**

ROSA (GF1): Posso dar um exemplo de obrigatória? “**Multiculturalismo na Educação**”, **deveria ser obrigatória. [...]** Porque a gente vai se deparar com realidades distintas, com pessoas diferentes, né? [...]

SANDRA (GF2): Eu **vou sair** normalista [PROFESSORA DAS SERIES INICIAIS]. E aí eu vou pra minha prática, que vamos combinar, que **dialogando com os normalistas na minha prática, elas têm – eu não sei, não é**

dom – é estímulo, elas têm uma disciplina de mural, é um negócio esplendoroso e eu fico pensando “meu Deus, eu não tenho dom pra isso”!

LUÍS (GF2): Mas você está falando isso como uma coisa boa de ter?

SANDRA (GF2): É, elas têm isso de bom. Eu não sei se elas saindo dali e vindo pra faculdade talvez elas consigam aprender alguma coisa de escola, de arrumação de escola. [...] Mas a gente sai sem técnica nenhuma e elas vêm com essa técnica, quando chegam aqui entrelaçam a técnica com a teoria, onde elas já têm alguma prática, porque elas podem fazer concurso para serem professoras, às vezes, têm algumas que já são.

LUÍS (GF2): Eu não vejo muito assim...

LUÍS (GF2): [...] teve uma professora da gente, que numa aula ela estava explicando, estava falando sobre isso, sobre **o curso de Pedagogia** e ela fez esse comentário, de que realmente o currículo atual permite que... Ela fez uma analogia meio que uma coisa de teia de aranha “você tem conhecimentos, você vai indo pra lá, pra cá, você volta, é uma coisa sempre ligada à outra, mas você não se aprofunda”, mas no meio dessa teia de aranha aí, vocês está sendo formado pra poder pesquisar, que eu pelo menos, enxergo que no caso, seria esse aprofundamento, aquilo que eu gosto, aquilo que eu quero, aquilo que eu necessito, então eu vou lá, vou atrás.

LUCÍLIA (GF2): Só... Só pra aproveitar isso que ele [LUÍS] falou - a questão de um passar pro currículo novo por conta disso, de ter uma ...

LUÍS (GF2): Ampliação.

LUCÍLIA (GF2): É, uma ampliação de possibilidades e tudo. É realmente, eu acho que ainda vale a pena, por mais que a gente veja problemas nesse atual currículo. No antigo, mesmo com a especialização existia a mesma questão de “eu não estou saindo preparado”.

Tendo em vista a natureza dos GF, posso afirmar que todas as demandas apresentadas nessas superfícies textuais são demandas de formação. Somando-se a isso a pergunta focal feita aos grupos, também é possível identificá-las como demandas relacionadas à questão do conhecimento. É importante não perder de vista que quaisquer demandas são produzidas apenas relacionalmente, por meio de articulações discursivas e que estamos tratando, nesse contexto discursivo, de uma esfera da transposição didática, isto é, falamos de um contexto onde os saberes que circulam e produzem a relação didática no currículo são saberes acadêmicos, já transpostos e reelaborados com base em uma seleção advinda do conhecimento científico a respeito do que seja o ensino na licenciatura para o curso de Pedagogia. Com isso, perceber como essa relação didática (discursiva) produz sentidos de conhecimento à luz do

quadro teórico privilegiado, requer uma análise discursiva voltada para identificar - a partir da natureza, isto é, da epistemologia das demandas produzidas nesse contexto - como significantes flutuantes se põem na cadeia discursiva como elementos ou momentos, produzindo deslizamentos, equivalências, diferenças, antagonismos e, talvez, deslocamentos da estrutura discursiva.

Nesta subseção 4.3.1, apresentei demandas que chamei, genericamente, de demandas de formação. Considero que três importantes metáforas foram evidenciadas na coleção textual organizada, em torno das quais diversos significantes foram sendo articulados. São elas: o *preparo*, a *teoria* e a *prática*. Tratarei das duas últimas nas próximas subseções. Deter-me-ei, por ora no que chamo de *metáfora da preparação*. Quem está preparado, assim está em relação a algo. Significantes articulados em uma relação de proximidade (contiguidade) orbitam na cadeia de equivalências que define metaforicamente *o que é estar preparado* para ser professor (das SI). Neste caso, os identifico nos aspectos que foram apresentados pelos licenciandos(as) como demandas de formação: saber o conteúdo a ser ensinado, dominar possibilidades de intervenções didáticas a respeito do conteúdo, ser capaz de refletir sobre a prática docente tanto do ponto de vista da epistemologia do conhecimento escolar quanto dos condicionantes político-culturais e dos "constrangimentos didáticos" (MONTEIRO, 2001 p.129) que envolvem a relação de ensino, ter uma visão holística do aluno e do processo ensino-aprendizagem.

É desse modo que considero que a *metáfora da preparação* fixa sentidos de *docência*, produzindo essa última como uma posição de sujeito disponível nesta configuração no currículo de Pedagogia da UFRJ e estabelecendo um corte antagônico em tudo o que foge ao polo metafórico construído, ou seja, a (boa) docência não comporta a incapacidade de articular conhecimentos ditos teóricos e conhecimentos práticos, a distância exacerbada entre uns e outros, a cristalização de práticas desconexas com a realidade dos alunos, o desconhecimento daquilo que se deve ensinar, a indiferença em relação a situações de subalternização do conhecimento e dos sujeitos. Além disso, um corte antagônico que me parece delineado diz respeito à *teoria*, que associada a fluxos de cientificidade e entendida como necessária à docência - como

pano de fundo das ações didáticas, não tem no fazer pedagógico, um lócus de produção específico, mas apenas de circulação e consumo.

Na medida em que os sujeitos, ou as posições de sujeitos às quais subjetividades aderem no jogo político podem ser entendidas como universais e levando-se em consideração que o universal, o hegemônico e o metafórico são de mesma ordem e são produzidos por relações metonímicas em meio às articulações discursivas, posso dizer que falamos agora de dois significantes metaforicamente definidos: o preparo e a docência¹¹⁹. Os diálogos apresentados indicam que esses significantes estão em disputa, isto é, há tensões no processo de sua definição e essas são condições de produção das demandas: a discordância, a insatisfação, a tensão, a contingência, mantendo a dinâmica discursiva de produção política do social.

4.3.2 Demandas da ordem do disciplinar

Conforme discuto no capítulo 1, a porta de entrada escolhida para olhar a relação com o conhecimento no currículo do curso de Pedagogia da UFRJ foram os *saberes disciplinares* e os *saberes pedagógicos*, classificação que não cunhei, isto é, ela, ainda que elaborada em outros contextos discursivos, ganhou contornos específicos neste trabalho. Tal classificação foi inspirada em movimentos anteriores de pesquisa e em minha experiência como docente e esteve também pautada no diálogo com textos curriculares produzidos por esferas governamentais referentes à formação dos licenciandos em Pedagogia no que tange ao conhecimento das disciplinas escolares que se espera, seja o professor capaz de mobilizar conceitual e didaticamente com vistas ao ensino e à aprendizagem dos estudantes.

A classificação proposta partiu, como já mencionado anteriormente, do princípio de que devido ao perfil generalista do trabalho do professor nos primeiros anos de escolaridade do ensino fundamental (EF) e à amplitude da formação no curso de Pedagogia, há desafios epistemológicos para lidar com o conhecimento disciplinar, isto

¹¹⁹ É nesse sentido que Laclau afirma que a posição do sujeito é a do deslocamento. A esse respeito ver Laclau, 1990 p.60-67 e/ou Howarth, 2000 p. 121-122.

é, com aquele conteúdo que deverá ser, ele mesmo ensinado nas disciplinas escolares nas SI. Então, aos componentes curriculares que compõem a grade do curso estudado e que se ocupam especialmente desse conhecimento, chamei de *disciplinares*. Não o componente curricular como um todo, pois antes, a classificação se deu em relação à *natureza disciplinar* dos conhecimentos ali mobilizados (tendo como referência direta as disciplinas escolares e não as acadêmicas). Os *saberes pedagógicos*, por sua vez, foram associados aos componentes curriculares cujo objetivo é operar (entenda-se selecionar, reelaborar, produzir por meio da transposição didática) com os saberes de referência mais estreitamente vinculados às ciências da educação de modo geral - e logo, que não constituem matéria de ensino nas disciplinas escolares, embora também lhes diga respeito na medida em que tendem a respaldar o exercício da docência e que são saberes de referência do processo de produção do conhecimento a ser ensinado..

O exercício empreendido agora foi pensado da seguinte forma: dentre as demandas de formação em relação ao conhecimento produzidas e mobilizadas durante os GF, há aquelas cujas relações metonímicas entre os significantes me permitem relacioná-las aos *conhecimentos disciplinares*. Em alguns momentos é possível perceber a utilização dessa expressão pelos licenciandos, isso se deve, provavelmente, ao fato de que os objetivos da pesquisa lhes foram apresentados, em linhas gerais e muito rapidamente. Contudo, reitero que não foi a tônica dos encontros operar com tal classificação.

Este primeiro bloco textual foi organizado com a intenção de que pudessem ser apresentadas as impressões dos participantes do GF em relação aos conteúdos a serem ensinados aos alunos nas SI, no caso de estarem futuramente inseridos em situações de docência nesse nível de ensino. Considero que a maior presença nessas falas é a do consenso sobre a ausência de situações de aprendizagem acadêmica sobre o conteúdo de ensino na educação básica (EB) e tal constatação é expressa aproximando alguns dos sentidos produzidos e já explicitados por mim na subseção anterior:

DESIRÉE (GF3): **Não me sinto segura pra trabalhar nas séries iniciais.** Não acho que seja uma coisa que eu saia daqui podendo fazer tranquilamente, com segurança, com uma bagagem legal pra isso. **Eu acho a gente não sai com essa bagagem.**

PATRÍCIA (GF3): **Concordo com ela. Eu pelo menos, senti isso no estágio. O estágio de séries iniciais, pra mim, foi bem complicado.**

DENISE (GF3): **A gente tem um estágio, depois as didáticas da matemática, ciências sociais... São muito “vagas”.**

SÔNIA (GF3) [INTERROMPENDO]: **Fraquíssimo!**

DENISE (GF3): Pelo menos a minha turma passou por professores que não estavam nem aí e passavam pra turma que isso não era tão importante assim... E **a gente sabe que é importante dominar o assunto, principalmente a base, né?! Porque a gente vai passar a base** para... [NÃO CONCLUI].

[VÁRIAS ALUNAS INTERROMPEM A FALA DE DENISE E CONCORDAM QUE ESSE É UM TEMA COMPLICADO]

LÉA (GF1): Bom, **eu acho que a nossa preparação é ínfima [PARA LECIONAR NAS SI].** Muito pequena. Eu **não consigo me sentir preparada pra alfabetizar, acho que vou acabar recorrendo aos piores métodos.** [...] E **principalmente a área de Matemática**, porque você ter a didática da Matemática, uma disciplina apenas. Que pra mim foi horrível! [...] Eu fiquei com uma nota 8 ou 9, sem entender porquê. Eu não me sinto preparada pra ensinar isso pra uma criança. Não consigo.

LÉA (GF1): Isso aí que ela [ROSA] falou sobre a **didática das ciências sociais** que é bizarro. Por que **é dividido em três**, né? Tipo assim, então, você tem pouquíssimo. É muito bizarro! **Se são 15 encontros que você tem no semestre, você tem que dividir pra três. Você tem cinco encontros de cada.**

ROSA (GF1): **Então você não tem um debate.** Tem aulas que são o trabalho. Entendo que é difícil ficar conciliando todo mundo em um horário, mas são três aulas pra cada assunto! É muito complexo [...]

JULES (GF1): [...] Enfim, então **eu sei que vai fazer falta não saber o “como”.** Eu sei que vou me formar depois que eu começar a exercitar, né? A prática, na prática docente. Sei que isso vai ser formador. Mas eu não vou passar de novo por uma graduação quando eu tiver lá. E vou acabar verticalizando uma formação, mestrado ou uma especialização. **E esses conteúdos disciplinares que vão me valer muito mais são os que eu aprendi na minha educação básica. E assim, eu digo pra vocês e tá dito para os meus alunos hoje: “Eu passei por uma educação idiotizada pública: Municipal e Estadual de baixíssima qualidade.**

MYLENA (GF2): [...] O que eu tenho medo é que, a gente vai chegar... Tenho que dar uma aula sobre fração, ou sobre qualquer outra coisa. Eu tenho o meu conhecimento de quando eu tive fração, e algumas experiências que podem ter sido legais, eu **tenho essa coisa do “sou professor-pesquisador”, e eu tenho o PCN, ou sei lá o quê, e aí, eu tenho que me virar com isso aqui. Eu posso fazer um trabalho legal, mas eu não vou fazer um trabalho que eu tenho ciência do que é que eu estou usando...**

LUÍS (GF2): Isso...

LÉA (GF1): **Apesar de, estar no estágio, de ensinar, de estar no meu outro estágio, remunerado.** Ter de ensinar Matemática desde o Fundamental II até o Médio - eu trabalho com o Fundamental II e Médio lá - tenho que ensinar, mas eu **não me**

sinto preparada pra ensinar isso. História eu não estou vendo no estágio. Eu só vejo Português, a única coisa que eu vejo. Eu não vejo História, Geografia, eu não vejo nada.

LUCÍLIA (GF2): Então, você falando e eu estava pensando, quando o Luís Carlos falou também. Eu acho assim, que a gente consegue fazer alguma coisa com o trabalho, mas eu tenho dúvida se, como você falou, na questão do saber disciplinar, se esse saber disciplinar que a gente tem é necessário, sabe? Quando eu estava no outro currículo, as disciplinas que hoje são chamadas de Didática da Matemática, Didática da Língua Portuguesa eram Construção do conhecimento da Língua Portuguesa, Construção do conhecimento na Matemática, e eu acho - eu não sei efetivamente se mudou muito – mas eu acho que o nome indica que mudou um pouco a concepção, então, por exemplo, em Construção do conhecimento da Língua Portuguesa, você vai pensar como que você constrói conhecimento naquele conhecimento específico, que não é igual a todos os outros conhecimentos e tem sua particularidade, e acho que é quando vira didática, vira uma coisa assim “Ah, só quando você vai ensinar”, “só quando você vai fazer”, mas não entra na questão específica da construção do conhecimento, entendeu? Então isso, eu tenho dúvidas, se a gente tem suficiente ou não.

LUÍS (GF2): Duas dessas disciplinas, Didática das Ciências Sociais e Língua Portuguesa, eu consegui enxergar um pouco nesses dois; da construção e de como você trabalhar na turma. Eu consegui, eu, pelo menos eu, consegui enxergar isso, é claro que o tempo é curto, a questão do calendário é pequeno, mas deu pra trabalhar, porque eu nunca tive experiência com isso, minha formação do ensino médio foi outra, mas as outras disciplinas, Didática das Ciências da Natureza, Matemática, eu não tive, fui bastante prejudicado. [...] Mas como a gente é formado pra pesquisar, pra ir atrás, pra buscar. Então, de certa forma, por mais que não seja o suficiente, eu acho que pelo menos, o pouco que a gente já tem, já ajuda de certa forma.

SANDRA (GF2): Na escola em que eu fiz o estágio [NAS SÉRIES INICIAIS], uma professora, um ano, estava dando aula de matemática, no outro ano, ela tá dando aula de português e eu não tenho condições pra isso, gente!

MYLENA (GF2): Vai ter que fazer a formação sozinha em casa, uma graduação em casa.

JÚLIA (GF2): Tem, tem, eu acho que o professor, até pra ele planejar sua aula, pra chegar com sua aula, pra os alunos, aquele conteúdo ele tem que dominar, ele tem que saber, se ele não souber, ele tem que buscar o conhecimento para aquilo, nem que ele tenha que ter professor para poder ensinar a ele. Se tiver que dar uma aula de matemática, ele vai procurar alguém pra ensinar aquela matéria de matemática, ele tem que ter!

MYLENA (GF2): Gente, mas são muitas matérias. Você acabou de passar agora para o município, você vai fazer isso com todos os conteúdos que você vai ter? É isso que eu estou dizendo, a gente sai de uma lacuna tão gigante, que eu não sei se dá tempo de eu fazer uma graduação em casa só pra isso, entendeu? Eu estou dizendo que eu acho que a gente sempre vai ter - eu concordo com você (APONTANDO PARA LUÍS) – a gente sempre vai ter coisas que a gente vai ter que aprender, mas eu acho que a gente tá saindo com uma lacuna muito grande. Se você me der um tema solto, eu vou fazer

uma aula, e acho que vou fazer uma aula boa, mas não é a aula que a gente aqui na faculdade entende como uma aula...

ÍRIS (GF3): Acho que deveríamos enfocar mais domínio da alfabetização. Porque a gente sabe que a nossa escola, por exemplo, nas séries iniciais, você pode pegar tanto o primeiro ano, quanto você pode pegar o quarto. E no quarto ou quinto você vai pegar gente que ainda está no alfabeto, então, a alfabetização, especificamente, engloba tudo e eu acho que isso é precário demais. [...] Uma coisa super importante e que falta muito, é o trabalho com arte, ainda mais com criança. Com criança você tem sempre que trabalhar arte, mas se a gente parar para reparar no nosso currículo, temos um disciplina de arte e educação e linguagem corporal, que também estaria na área da arte, que estaria na questão da leitura do corpo, da relação...

Vivenciar os estágios nas escolas de EB é uma das possibilidades de colocar-se diante da hipótese (nada improvável) de ter sob sua responsabilidade o encaminhamento daquilo que Chevallard (2009) chama de *sistema didático*. Assumindo, pois, a posição de sujeito de *docente em formação*, os licenciandos em Pedagogia expressam por suas falas, quais sentidos são produzidos em relação ao conhecimento como demanda, na contingência de seu contexto discursivo. Embora não tenham, praticamente, citado nominalmente conteúdos a serem trabalhados (salvo o caso das frações, nos trechos apresentados acima), inúmeras disciplinas escolares, áreas do conhecimento e processos mais amplos, como a alfabetização são referenciados. Considero que essa constatação seja reflexo da própria ausência de discussões dessa natureza na maior parte dos componentes curriculares ao longo do curso. Além disso, outro aspecto discutido nos GF diz respeito à hegemonia das disciplinas escolares língua portuguesa e matemática e à quase inexistência de oportunidades de observar nos estágios a realização de um trabalho pedagógico com disciplinas como história, geografia, ciências e artes, por exemplo. Tal configuração também é projetada nas expectativas/demandas de formação na composição das cadeias de significação sobre o conhecimento docente, isto é, a ideia de não estar preparado para a docência está mais fortemente ligada, no que diz respeito aos conteúdos disciplinares, ao ensino de matemática e ao processo de alfabetização.

Identifico, principalmente, duas demandas a respeito dos conhecimentos disciplinares nesse primeiro bloco de textos: a necessidade de ampliação do repertório individual sobre os conhecimentos escolares da EB, nomeados por alguns licenciandos como sendo *de base* e a importância de uma discussão epistemológica sobre esse tipo de

conhecimento, como sendo condição para o embasamento da futura prática profissional docente nas SI. Tais demandas coadunam a discussão empreendida ao longo da tese, na qual a tensão entre o conhecimento construído na condição de sujeito-aluno da EB e aquele, de mesma base, mas com necessárias distinções epistemológicas no currículo de Pedagogia, permite uma associação a uma nova posição de sujeito: a de docente, pois o que se *tem* "já ajuda, mas não é suficiente" (LUÍS - GF2).

Essa tensão se reflete na divergência evidente nas falas a seguir, sobre o peso e o *lôcus* que têm os conteúdos das disciplinas escolares no currículo da licenciatura em Pedagogia. Essa discussão foi o critério de seleção e organização do próximo bloco de textos.

DESIRÉE (GF3): [...] Acho que ao afirmar que não precisamos estar na faculdade para adquirir esses conhecimentos disciplinares, acabamos legitimando algumas coisas como... Se a gente não precisa do professor... Vou ser traída o tempo todo pela minha memória escolar, pelo que eu aprendi, como eu aprendi. E eu acho que no momento que não estamos muito seguros, que não sabemos muito, a gente acaba recorrendo a essas memórias e acaba ficando muito presa aos livros didáticos, aos materiais que vão chegando, por mais que a gente estude, que corra atrás de algumas coisa, não devemos jogar isso para o individual, pro professor. Porque uma pessoa pode ser muito aplicada, correr atrás das coisas, muito boa ou pode se acomodar, entendeu?! Acho que precisamos disso na faculdade e sei que seria um tanto quanto inviável, por uma questão de tempo; como aprofundaríamos certos conceitos, de certas disciplinas... Como a gente faria isso no período da faculdade? Não sei. Mas acho que isso é fundamental. [...] Eu acho que você ter propriedade daquilo que fala, conhecer determinados temas, saber definir determinados conceitos - que muita das vezes são definidos no senso comum - é fundamental para conseguir construir com os teus alunos o conhecimento, que seja um conhecimento de verdade, bem embasado, que possibilite um pensamento crítico. Não sei como isso se implementaria na prática, mas acho que o conhecimento, o conhecimento acadêmico mesmo, acerca dessas disciplinas seria importante sim para a prática, seria fundamental pra gente conseguir adaptar esse conhecimento para as crianças mais novas. Se não tem conhecimento muito aprofundando, como a gente faz isso?

RACHEL (GF3): [...] Em relação aos conhecimentos disciplinares, concordo que temos 9 anos de escola, mas a gente discute muito "que escola?", né?! Que escola nós temos, que conteúdos são esses? Eu aprendi muito nas didáticas, apesar da professora ser super complicada, algumas ideias que ela trouxe me ajudaram muito na didática da matemática [...] Eu acho que a universidade não vai suprir tudo que a escola deixou de ter, mas se a escola não teve ainda, como formar esses futuros pedagogos para terem uma competência básica pra ensinar no campo escolar? Fica difícil medir isso. Tem também a questão da transposição didática, fica difícil falar de um conhecimento... Por exemplo, matemático, que não temos, sabemos que é escasso, principalmente nas escolas públicas, não todas as escolas públicas, mas na maioria. Como fazer isso sem apresentar um conteúdo, mesmo de forma geral, precisamos perceber, não assim: "Esse é o conhecimento de geografia, agora como é que você mastiga

para dar pros seus alunos?”. Eu entendo transposição didática como a Íris falou, como possíveis caminhos pra se trabalhar, até porque eu não acho que a prática seja diferente da teoria, eu acho que as coisas estão super juntinhas, muitas vezes não percebemos, mas temos que ter pelo menos caminhos pra se trabalhar em diversas práticas, é difícil se ter ideias para transformar esses caminhos que aprendemos na universidade, se não tivermos um conhecimento amplo, tanto de questões políticas, de economia [...] Então, eu acho que essa amplidão, dá dimensão pra que possamos perceber essas coisas, que não perceberíamos talvez, se tivéssemos somente estudado pra educação infantil. Eu acho que tira essa visão um pouco do micro, de uma prática que é específica, pra um contexto mais geral de educação e essa concepção política, eu acho super importante, mas acho que nosso curso também está se perdendo nisso. E tá se perdendo também porque não temos um delineamento da profissionalização docente. [...].

Entendo que as falas acima (mas não apenas elas) apresentam uma demanda de ampliação da cadeia de equivalências que define, no currículo de Pedagogia, o que sejam os conhecimentos dos futuros docentes acerca dos saberes disciplinares considerados como mais legítimos para serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental. Há reivindicações de que elementos que estão fora dessa cadeia sejam articulados a despeito dos entraves operacionais do curso. A disputa está, então, na incorporação do conteúdo disciplinar das SI nessa cadeia de equivalências. Considero que o que vimos até agora permite dizer que o corte antagônico no currículo acadêmico em relação aos conhecimentos disciplinares está no significante *conteúdo de ensino* (das SI). Ainda em outras palavras, defendendo a ideia de que os fluxos de sentidos produzidos nos GF e materializados na superfície textual ora apresentada, sugerem que o que está em jogo é, entre outros, um deslocamento da estrutura curricular acadêmica a fim de incorporar tal *conteúdo* como momento nessa cadeia de equivalências.

Essa ampliação é também entendida pelos licenciandos como condição para a efetivação do que nomeiam como *transposição didática*. Suas asserções sobre esse tema mobilizam sentidos de "caminhos" e de "apresentar um conteúdo" (aos alunos), sugerindo que a transposição a que se referem é entendida como ação respaldada por conhecimentos teóricos e com função organizadora da prática docente, que deve começar a ser construída na formação inicial, indicando compreensões um pouco diferenciadas sobre a relação entre teoria e prática no currículo em tela, uma vez que mais do que reforçar discrepâncias, operam com os dois significantes estabelecendo relações de contiguidade que produzem demandas de formação.

Os textos curriculares discutidos ao longo da tese indicam que, no currículo da licenciatura em Pedagogia da UFRJ, o locus de seleção/mobilização/produção do conhecimento acadêmico sobre os saberes disciplinares das SI está concentrado nas disciplinas das *didáticas especiais* e nos estágios nesse nível de ensino. Os excertos trazidos a seguir, expressam a tensão que envolve a significação da didática como área de conhecimento da educação e sua função enquanto componente curricular na formação inicial.

MYLENA (GF2): [...] Na Didática da Língua Portuguesa eu achei que foi interessante, eu acho que não foi completamente claro, mas ainda foi a mais interessante delas todas que eu fiz, porque ela trabalhou muito assim com uma forma, vamos trabalhar com gêneros, os gêneros discursivos. Não sei se com todo o mundo foi assim... [...] E eu achei muito interessante, porque a gente tem que saber também aonde buscar, porque assim, tem alguns conhecimentos que eu sei aonde eu tenho que buscar, porque eu já domino mais ou menos, agora tem outros que eu não sei discutir com aquilo, entendeu? [...] Todos nós, eu acho que somos a favor do professor-pesquisador, acho que ninguém é contra. [...] É, mas assim, tem que saber, porque na área de Humanas é mais fácil porque a gente tem mais contato, mas nas outras, fica mais complicado, eu não tenho tanto domínio. Então, eu acho que eles deveriam focar por isso: “a gente não vai saber todo o conteúdo, não tem como passar tudo em um semestre”, “não vou ensinar a vocês tudo”. Mas tem que pelo menos mostrar aonde que eu tenho que procurar, sabe? [...] porque realmente, é aquilo que ele [LUÍS] falou no início: a gente vai ter que pesquisar, para o resto da vida. Isso já está dado, é fato, mas aí também tem que saber por onde começar, porque eu tenho muita insegurança disso, sabe? De você entrar na sala de aula, no primeiro dia, no segundo dia, eu conseguir fazer as coisas legal, ok, mas eu não sei se eu vou conseguir ter consciência do trabalho que eu estou fazendo, entendeu? [...] Mas uma certa segurança pra saber dialogar com isso e saber criticar isso, então, é isso que eu estou dizendo, porque se eu tiver que dar aula, como eu já tive que fazer uns planos de aula, eu fui ao PCN, mas eu não sei criticar o PCN. Eu não sei, eu estou indo lá, mas assim, se ali tem alguma coisa que não é legal...

ROSA (GF1): Eu queria comentar: A única prática que temos são os estágios, não é? Em séries iniciais o que é mais trabalhado é português e matemática. Mais que Ciências, né? Discutir sobre, mais sobre isso, não vejo. Na nossa faculdade mesmo, a gente discute, tem várias didáticas: didática da matemática, ciências sociais [...] ciências da natureza, a questão da história também. Mas não é nada debatido.

JULES (GF1): Pois é, eu não fiz didática geral, só fiz esse semestre, que é no quarto período e achei que não era muito certo fazer as específicas antes da Geral. E a minha esperança era que nas específicas isso acontecesse. Eu aprendesse um pouco mais do “como”. [...] Agora ficou aquele vácuo, que geralmente se argumentam nas disciplinas daqui da Faculdade, que a teoria é muito importante, não se preocupa com o “como”. Só que eu penso: aonde vai entrar o “como”? Ah! É na minha prática. Tudo bem. E os meus primeiros alunos vão ser minhas cabaías? Já vai ser uma geração perdida? E a minha prática? Ela vai se formar de acordo com o meu contexto. Então depende dos

meus sujeitos, depende da escola. Vou fazer minha prática, vou moldar a minha prática, de repente, de forma errada. Será que o espaço de se discutir não era na universidade?

JÚLIA (GF2): [...] O que ensinam a gente aqui é justamente fazer um diagnóstico do que é a turma, porque o conteúdo está lá, no PCN tá dizendo que você tem que fazer isso em Matemática, você tem que dar isso em Português, você tem que dar isso em Ciências...

MYLENA (GF2): E você toma isso como dito?

JÚLIA (GF2): Ah, mas aí você vai planejar.

MYLENA (GF2): Mas é isso que eu estou dizendo, eu não estou fazendo uma discussão com PCN: Eu estou olhando ele, eu estou falando “ah, é isso o que eu tenho que seguir, então eu vou fazer isso”. Você está vendo como nosso diálogo fica complicado?

DESIRÉE (GF3): Eu concordo com todo mundo, eu gostei do que a Íris falou, sobre os caminhos que seriam mais viáveis. Mas não é assim que acontece, nós estamos nos formando e como chegaremos lá? Cheios de dúvidas? Eu não quero trabalhar no ensino fundamental, porque como eu sou, vou querer me cobrar sobre cada coisa que eu tiver que falar, “por que eu estou falando isso?”; “quem falou?”. E minha vida ia ser um inferno, eu não ia conseguir fazer outra coisa, além de ficar me questionando sobre quem falou ou como eu poderia fazer para ensinar aos alunos. Eu não consigo imaginar...

JULIANA (GF3): Minha crítica é essa: acho que é insuficiente a metodologia. Deveria ter um olhar pra metodologia. Quando a Denise falou da questão dos professores, pra mim, isso influencia no currículo da faculdade, mas o professor tem que estar dentro daquilo ali. Já tive práticas em que pouquíssimas coisas foram acrescentadas e que não houve uma preocupação [COM O CONTEÚDO A SER ENSINADO NA DISCIPLINA DE PRÁTICA]. Com certeza vou ter dificuldade, quando eu tiver que passar por essas didáticas [FALA DA DIDÁTICA DA MATEMÁTICA], e eu acho que não prepara...

DESIRÉE (GF3): [...] Primeiramente, acho que independente da postura do professor... A gente não pode culpabilizar o professor, porque eu acho que o problema é do currículo, ele tem seis meses para fazer aquilo, é pouco tempo. Acho não é um problema do professor. Embora...

ÍRIS (GF3): [...] Em relação às didáticas, focando mais para as séries iniciais, eu acho que elas não têm que dar conteúdo, porque esse conteúdo tem 9 anos de escola, não tem condição do professor dar esse conteúdo; só se você for fazer em especial, em biologia, em geografia, aí tudo bem, você tem que sair preparado com os conteúdos. Acho que o que falta nessas didáticas é apresentar caminhos, se você vai trabalhar com didática da natureza? Caminhos para se trabalhar isso. Se essa não é sua especialidade, se você não tem facilidade nisso... Então como você pode trabalhar? Que jogos? Onde buscar? Que caminhos... É isso que eu acho que falta, é isso que eu não vejo e que seria o principal das didáticas, mais do que os conteúdos. Uma coisa que me preocupa mais e que seria a base que deveríamos sair - não preparado - mas eu acho que a gente deveria sair com mais...

MAÍRA (GF3): [...] Com relação aos meios, que você falou [REFERE-SE À ÍRIS], **eu acho eu obtive muita coisa aqui, pra mim foi satisfatório a didática das ciências naturais, por exemplo.**

Relativizando, ou antes, problematizando a metáfora da preparação, as falas acima exploram o papel e a possibilidade que têm os professores da universidade de realizar um trabalho pedagógico *nas didáticas* (da Língua Portuguesa, da Matemática, das Ciências Sociais ou da Natureza) com o *conteúdo disciplinar das SI*, ora afastando, ora aproximando esses dois aspectos curriculares.

Reforçando a ideia de que a (futura) prática docente é a instância formativa que mais impacta o trabalho dos professores das SI, ratificam a tensão que evolve a relação entre o currículo acadêmico da formação inicial e o saber-fazer docente. Ao mesmo tempo em que constroem relações metonímicas entre teoria, epistemologia do conhecimento escolar e conteúdos de ensino nas SI, formulando uma demanda sobre o que foi dito há pouco a respeito da transposição didática, como "possíveis caminhos pra se trabalhar" (RACHEL, GF3): se conforme argumenta Íris (GF3), "o que falta [às didáticas] é apresentar caminhos" e se há consenso de que falta uma discussão epistemológica e pragmática sobre a matéria de ensino que compõe o currículo das SI, como sanar a lacuna também reconhecidamente existente em relação aos conteúdos disciplinares? Voltamos, pois à tensão entre agência e estrutura. As falas a seguir nos permitem avançar um pouco mais na discussão sobre a fixação de sentidos de prática como principal instância formativa dos docentes.

JULIANA (GF3): [...] Tive momentos de quase abandono [DO CURSO] e a faculdade contribui muito para isso [...] Mas isso é **o meu caso, que a teoria só se encaixou na minha cabeça, quando estive na prática.**

JULES (GF1): [...] Eu **acho que é muito mais formador, passar por essas disciplinas** [FALA SOBRE AS DIDÁTICAS ESPECIAIS] **quando a pessoa já fez o normal e está trabalhando como professora,** né? Ou não ter feito o normal e ter feito uma outra coisa que o habilitou a trabalhar como professor. E ela **consegue articular bem a prática já vivenciada e pegar a teoria pra ela poder aprofundar.** Então eu como graduando, que nunca fui professor, esperei chegar as disciplinas de Prática de Ensino para poder ter essa experiência.

ROSA (GF1): Vejo que **no dia que eu tiver que realmente entrar numa sala e trabalhar com as séries iniciais, vou ter que estudar antes.** Antes, pra preparar a aula, durante e depois. **Vou ter que estar sempre estudando.**

ROSA (GF1): Acho que a prática da metodologia [REFERE-SE AO COTIDIANO DOCENTE NAS ESCOLAS] é que vai acabar preparando a gente, né? Por que é cada coisa que eu vejo no estágio, que eu falo: “Nossa! Lá [NA FACULDADE], simplesmente, a gente não discutia isso! **Completamente diferente da teoria!** E agora?” Aquele “meio que...Se vira nos trinta”. Vamos começar a pensar sobre. Chega em casa, dá uma olhada, porque vão te perguntar mais sobre aquilo. Surge uma pergunta e você pensa: “eu não imaginava que ia ser...” Nossa! Eu não fui preparada pra isso! [risos] [É PRECISO] Reprogramar [risos].

DESIRÉE (GF3): Eu me sinto preparada, mas ao mesmo tempo você vai pegando suas várias... Mas **quando é uma situação problema - por isso eu falei da gente pegar nossa memória - quando eu estou com uma criança, como eu estou agora, que não tem limite nenhum e entrou no final do ano na minha turma, a coisa é tão agitada... A criança não tem nenhum problema cognitivo, ela não é hiperativa, não é nada disso, é falta de limites, claramente. E a criança ontem machucou quatro crianças em cinco minutos, eu não conseguia “ piscar ”. E o que eu faço?**

ANNA (GF3): **Aí você pega toda a sua teoria e joga no saco de lixo!**

DESIRÉE (GF3): Exatamente. [...]

DESIRÉE (GF3): **Depois eu fico estarrecida pensando como eu poderia lidar com isso. Cadê o conhecimento?** [...]

SÔNIA (GF3): Mas é assim que você vai aprendendo a ser professora, se questionando, praticando... É como na vida.

JÚLIA (GF2): Então, **é complicado, saber o que você vai dar, ter essa consciência do que você vai dar, do efeito que você vai fazer na cabeça daquela criança, com aquela metodologia que vocês está usando, que eu acho que falta muito, falta aqui talvez, a gente, ter mais acesso às tecnologias que estão sendo trabalhadas, aos trabalhos que estão sendo feitos, de metodologias em salas de aulas, de exemplos disso em sala de aula...**

MYLENA (GF2): [...] **o problema é do senso comum, entendeu o que eu estou discutindo?** Por que muitas vezes, porque eu já vi isso também em algumas discussões de algumas pesquisas feitas sobre esse tema, mais ou menos assim, sobre o currículo de Pedagogia. **Muitas das pessoas, vão sair da faculdade, vão se ver com um problema, que é um problema da prática, que não viu na faculdade, e vai perguntar para a professora do lado como é que ela resolveu. Eu não estou tirando o crédito que a gente possa aprender com isso, eu só estou dizendo que a gente deveria ter certa segurança, e não é o domínio total do conteúdo, porque isso a gente nunca vai ter...** [...] quais os objetivos que eu posso usar, porque **tem muitos textos que eu acho que deveria ter lido,** porque por exemplo, Piaget – **e eu não li, mas sei que existe** – porque alguém me disse, algum dia, e não foi pela faculdade, foi entre as pessoas...

JÚLIA (GF2): É... [...] **Acho que a faculdade tá formando um ser crítico, articulado, que pensa sobre a sociedade, mas a prática, a sala de aula, está ficando complicado porque, como a Sônia falou, você tem que estar com isso na sua cabeça, isso tem que fazer parte de você. Você se apropria disso na academia, isto é, aqui. Mas e o “fazer”? E a mão na massa?** Será que você tem que entrar... [...] **Os teóricos ajudam, com certeza, me ajudam muito em sala de**

aula, a identificar questões, uma dificuldade de ensino aprendizagem, a identificar uma questão que talvez a criança possa ter, que seja, que extrapole a questão do pedagógico, do cognitivo dela. Então, isso tudo ajudou, esse fazer a gente só vai aprender fazendo, mas tem umas coisas que poderiam ser faladas. [...] você só vai associando essas coisas no final, lá no final, quando já está se formando, praticamente; lá no começo isso não é dito. Se talvez fosse dito no começo, quando chegasse na metade da faculdade você já estaria mais... Já tivesse pego o fio da meada, porque lá no final da faculdade você vai entendendo, “ah, é isso que eu tenho que fazer”, independente da idade, eu tenho que construir junto com a criança, tenho que pegar o que ela tem, o que ela sabe e usar aquilo, independente da idade, isso são coisas que poderiam ser mais faladas, poderiam ser feitas na prática e que muitas vezes não são, em séries iniciais, com certeza.

Em algumas passagens das falas acima é enunciada uma demanda que até então não havia sido formulada. Ela diz respeito a um tipo de saber que ultrapassa tanto a relação com o conhecimento disciplinar quanto com aquele de caráter pedagógico e está ligada à capacidade de responder adequada e profissionalmente às situações-problema-limite na relação interpessoal. As ideias de que *a prática faz a teoria fazer sentido* e também de que *há situações escolares para as quais a teoria não basta* são emblemáticas das demandas de prática formuladas nos GF.

Nesta subseção 4.3.2 procurei apresentar as demandas associadas nesta análise à relação com o *conhecimento do tipo disciplinar* no contexto discursivo do currículo acadêmico que é pauta deste exercício investigativo. Nas falas que se seguiram ao longo deste percurso foi possível destacar a ausência dos conteúdos de ensino nas SI perpassados pelos sentidos de teoria e prática e o debate sobre *o que cabe* nesse currículo em relação a tais conteúdos, isto é, disputas de sentidos em torno de fluxos que ora os incluem ora excluem desse contexto discursivo e que mantêm a clivagem teoria/prática como potente nas cadeias articulatórias em torno das definições da relação com o conhecimento.

A título de sistematização indico alguns significantes que se aproximam (metonimicamente), compondo uma cadeia articulatória onde a ideia de *prática* se fixa, metafórica e provisoriamente em torno de: didática, modos de fazer (técnicas), tecnologias (acesso e familiaridade), conhecimento do conteúdo, formas de organização do conteúdo (métodos e metodologias), responsividade aos desafios cotidianos da docência.

4.3.3 Demandas da ordem do pedagógico

Na última subseção deste capítulo reúno superfícies textuais agrupadas pelo critério da classificação da relação com o saber pedagógico, que, segundo o que trabalhei ao longo desta pesquisa, refere-se àqueles saberes com vínculo referencial nas ciências da educação e que compõem uma parte importante dos saberes dos futuros professores, mas que não se ocupam diretamente dos conteúdos disciplinares das SI. São, portanto, conhecimentos da formação inicial, que mantêm relação com a preparação para a docência e o fazem por meio de fluxos de cientificidade diferenciados daqueles trabalhados na subseção anterior.

Identifiquei a formulação de demandas de formação envolvendo os *conhecimentos pedagógicos* em articulações discursivas que, como veremos, são igualmente perpassadas pelos sentidos de teoria e prática, num jogo de significações em que, para usar a terminologia da teoria do discurso (TD), inúmeros elementos são introduzidos como demandas, mas não articulam suficientes equivalências a ponto de estabelecer um corte antagônico pela diferença, de modo que nem sempre é possível dizer que lograram a condição de momentos nas cadeias de significação ali produzidas.

Os trechos a seguir iniciam com uma intervenção feita por mim ao GF 2 em decorrência de um intenso debate entre os participantes acerca da "real importância" de conhecimentos "mais teóricos" ou "mais práticos" na formação inicial. A intenção na ocasião foi procurar ouvir sobre quais fluxos de sentidos eram mobilizados por eles na definição do que consideravam teórico e prático e o peso que davam a tal relação em sua trajetória de formação¹²⁰. As falas que seguem, não apenas daquele, mas também de outro GF tratam dessa relação de modo mais direto e é possível perceber uma

¹²⁰ Embora essa não tenha sido a questão focal dos encontros, naquele contexto ela tomou uma dimensão que acabou sendo mais explorada tendo em vista a clivagem persistente em relação a essa classificação: teórico/prático.

aproximação entre o que é entendido como *teórico* e aquele conhecimento que venho considerando *pedagógico*¹²¹.

MODERADORA (GF2): E como é que se pensa essa relação teoria e prática nesse currículo? [...] **Como é que se dá essa relação teoria e prática na cabeça de quem está se licenciando em Pedagogia?**

MYLENA (GF2): **Não deveria ter** [REFERE-SE A UM DISTANCIAMENTO ENTRE TEORIA E PRÁTICA].

LUÍS (GF2): Eu acho que **a própria organização do currículo**, quando a gente pega aqui e olha as disciplinas, a gente vê que no início, **nos primeiros períodos são só fundamentos...**

MYLENA (GF2): Fundamentos, **mas a ideia é essa**.

LUÍS (GF2): **Mas eu penso que a questão seria o diálogo, e na verdade, tentar olhar sem estar separado, se fosse possível, a questão da teoria.**

MYLENA (GF2): Não, **mas eu acho interessante no início ter os fundamentos, porque as pessoas chegam tão embevecidas de senso comum que, às vezes, tem que dar um corte mesmo...**

LUCÍLIA (GF2): **Mas aí qual a relação que faz depois desses fundamentos com os estágios? Porque aí já fica muito distante.**

MYLENA (GF2): Fica distante.

JÚLIA (GF2): [...] **A gente, às vezes, fala, mas essa coisa de estar no lugar, de ver como funciona, o real acontecer, é muito diferente de você ler no livro, porque no livro você vai ler aquela... Você está dialogando com o autor, mas é a sua imaginação que está interpretando aquilo ali. Você vai imaginar uma coisa, que você não vê na realidade.**

LUÍS (GF2): **Mas olha só, o que acontece é que esses autores que escrevem livros, fazem as pesquisas disso e daquilo e escrevem um livro depois, eles escreveram aquele livro, aquele artigo, por causa da realidade.**

JÚLIA (GF2): Eu sei, mas...

LUÍS (GF2): **Eles pesquisaram.**

JULIANA (GF3): Eu concordo, só que isso foi... É uma crítica: **achei que foi bem pesado tratar dessas questões no início do curso. [...] porque a teoria é pesada - foram para o primeiro período, são as “boas-vindas à faculdade”. Falam assim, “Ah! vai de leve, introdução à filosofia”. Mas nessa introdução, a gente já começa a ver Marx, a gente já vai começando a ter esse contato assim, que são leituras pesadas e eu concordo que isso se estende um pouco - até demais - concordo com a fala dela [ÍRIS], que é um pouco repetitivo, concordo que isso faz parte da nossa**

¹²¹ Recordo que ao analisar a grade curricular do curso, verifiquei que a base teórica, assim determinada pela creditação atribuída aos componentes curriculares não se restringia àqueles componentes que classifiquei como *pedagógicos*, mas correspondia também à quase totalidade dos que considerei *disciplinares*.

formação, temos que olhar pra nós mesmos, [...] **Eu entrei com uma visão completamente diferente, eu não tinha intenção de estar na educação. Eu tinha intenção de estar na gestão, de trabalhar no espaço não escolar e levei um choque ao notar, a princípio, que não existia essa possibilidade, eu estaria aqui para educação.**

SÔNIA(GF3): Aí você se apaixonou pela docência?

JULIANA (GF3): Sim. Eu me apaixonei pela docência.

Nos fluxos de sentidos dos trechos acima o *teórico* é identificado com os componentes curriculares vinculados aos fundamentos da educação (discutidos no segundo capítulo), tais como filosofia e sociologia, com os quais os licenciandos têm contato logo no início do curso. São *excluídos* dessa cadeia de equivalência os *conhecimentos disciplinares*, que como vimos há pouco, são identificados, em grande medida, como estando vinculados à *prática*. Além disso, os saberes do "senso comum", citados literalmente durante as discussões dos GF, também estão excluídos¹²².

Um exercício possível, neste caso, é especular que estando o *corte* em relação ao senso comum (associado às ideias de real, realidade, cotidiano e estágios) atrelado a uma ideia de fluxos de cientificidade que visam garantir a condição acadêmica desse conhecimento teórico necessário ao pedagogo-professor, ele (o corte) acaba por distanciar da formação inicial aquele repertório de conhecimentos prévios sobre escola e sobre a prática docente do qual nos fala Tardif (2002). No entanto, ao deixar os *conhecimentos disciplinares* de fora dessa cadeia de equivalência - dado que estão estabelecidas relações de contiguidade entre estes e prática e entre fundamentos e teoria - e ainda, ao reforçar a dificuldade de se transpor a distância que dicotomiza teoria e prática, o corte antagônico entendido dessa forma, fragmenta a metáfora do saber docente, tendo em vista a multidimensionalidade que o caracteriza¹²³ e que preconiza a transcendência da secção entre teoria/prática, embora não desconsidere a importância e a complementaridade dessas duas dimensões.

¹²² Essa *exclusão* do senso comum pode ser pensada à luz da teoria da transposição didática (TTD) e discutida a partir da contradição antigo/novo, conforme apresentei no capítulo 2.

¹²³ Conforme Tardif, 2002; Monteiro, 2007; Shulman, 1987; Tardif, Lessard e Lahaye, 1991; Perrenoud, 2001.

Podemos identificar outros deslizamentos entre os fluxos de sentido nos GF a respeito do *lugar* da pesquisa (científica) nesse currículo acadêmico: a aproximação entre os significantes prática e realidade (e, algumas vezes, o distanciamento entre a teoria e esta última) é subvertido pelo argumento de que a teoria produzida pelo pesquisador decorre de uma experiência *real*, onde a prática exerceu papel desencadeador de situações-problemas que culminaram em investigações e em nas proposições teóricas delas decorrentes: "a forma como é trabalhado aqui é um estímulo a ser pesquisador, a seguir carreira acadêmica. [...] Você tem de ler. Você tem de articular os conceitos teóricos ao senso comum, à sua prática..." (JULES, GF1). Há, porém, significações diferentes para o significante pesquisa como prática docente, pois tais relações metonímicas nem sempre são legitimadas: "um professor pesquisador é um professor-leitor, não é um professor tão prático." (SANDRA, GF2). Por fim, vale problematizar que os fechamentos a respeito da relação entre *teoria e prática* mexe com suas fronteiras no currículo acadêmico estudado, ora borrando-as (ao afirmar que uma é produzida em reconhecida conexão com a outra), ora enfatizando-as, por meio do reforço da dicotomia entre elas (tida, por vezes, como antagonismo).

Outro aspecto da clivagem teoria/prática é percebida na formação inicial quando o assunto é a pesquisa realizada durante a graduação, como componente curricular e dimensão da formação inicial, reiterando que sentidos e demandas são cambiantes nessa articulação discursiva dos sujeitos na condição de pedagogos em formação:

LÉA (GF1): Eu já vivi a situação oposta. **Quando eu fui fazer intercambio, eu me deparei com um tipo de ensino completamente diferente do que a gente tem aqui. [...] É bizarro! O tempo inteiro somente estudando casos práticos.** Estuda casos práticos, analisa. Analisar com base em que? **Cadê a teoria?** Aonde está a teoria? **Eu falava: [...] "faço pesquisa" [...] "Você faz pesquisa? Sério? Mas você não está na graduação?!" [...] Porque isso não existe lá. [...]**

ROSA (GF1): Isso ocorre muito nas faculdades particulares.

RENATO (GF1): Gente, olha só!

LÉA (GF1): Só aquilo. Só casos práticos. E eu sentia muito falta da teoria. Cadê a teoria, gente? Não tinha.

RENATO (GF1): Eu... Assim, me desculpa. Não sei. Mas eu acho que não consigo concordar muito bem assim. Porque, eu estudei, não sei se vocês estudaram, **Introdução ao Pensamento Científico**, quem me deu foi o(a) prof.(a)-----.

RENATO (GF1): **É um instrumento teórico de pesquisa**, essa disciplina. Não sei se vocês...

LÉA (GF1): [CONCORDA]

RENATO (GF1): Outro **instrumento teórico de pesquisa: Metodologia de Pesquisa em Educação**.

LÉA (GF1): [CONCORDA] - ROSA (GF1): [CONCORDA] - MARCO (GF1): [CONCORDA]

RENATO (GF1): Eu estudei com o(a) prof.(a)------. Bom, só pegando essas duas disciplinas... É, **na Metodologia de Pesquisa, fiz pesquisa de campo** aqui nesses laboratórios. Pra ser apresentado oralmente e textualmente. Introdução ao pensamento com o(a) prof.(a)-----, como esse está muito no primeiro período, eu não lembro; mas **foi um trabalho muito cansativo também, que exigiu da gente. [...] a minha questão não é essa. Não é nos instrumentos teóricos. Eu acho que a faculdade me deu essas coisas. [...] Nessa pesquisa sobre o ambiente educacional eu fiz a pesquisa de campo, sabe? Fui a campo fiz pesquisa. Foi um trabalho que durou três meses. [...] Eu escrevi tanto, sabe? [...] com relação a questão teórica, eu sempre me senti bem assistido.**

Alguns impactos das experiências nos estágios e práticas de ensino em circunstâncias diversas (e muitas vezes adversas) podem ser percebidos nas falas abaixo, bem como o modo como os conhecimentos *pedagógicos* são mobilizados na produção de sentidos sobre docência e como entram na composição de uma ideia sobre estar preparado para ser professor.

SANDRA (GF2): [...] durante todo o meu curso aqui na UFRJ, **fui incentivada à pesquisa: professor-pesquisador**. E como a gente sofre. **Um professor pesquisador é um professor-leitor, não é um professor tão prático**. Eu **fiz estágio em um colégio** público de prestígio aqui no Rio e eu **pude fazer todo esse encaixe na minha vida, toda a formação teórica com aquela formação que eu estava vivendo**. A minha prática de estágio [...] eu vivia, justamente, o âmbito da organização escolar.

JÚLIA (GF2): Você viu o trabalho pedagógico, né?

SANDRA (GF2): É. **E o colégio, por ser um colégio de prestígio, ele seguia totalmente aquilo, que a gente “Ah, na teoria é difícil”, mas não era difícil, realmente você via, tinha toda uma organização**, às vezes eu sentia que não conseguia ver o diálogo entre alguns setores, mas eu via claramente que a escola era perfeita, **ela seguia mesmo as teorias que a gente viu aqui, então eu me aproximei muito mais das teorias. [...] Quando eu tive que fazer as práticas, que foram no CAp [COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRJ]. A gente fica de estagiário, lá atrás observando. O único momento que você tem pra pensar a sua prática, toda a sua elaboração, é o único dia que você tem uma professora te avaliando, e você fala assim “Nossa eu sou um fracasso de professora. Eu não vou conseguir”. [...] Agora, aqui de**

teoria, eu acho que eu estou saindo muito bem dessa faculdade, eu acho que, hoje, eu saio uma pedagoga. Alguns teóricos a gente se identifica, até umas disciplinas a gente se identifica. Eu me identifico com OTP [ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO], a disciplina de organização.

MYLENA (GF2): O que eu acho que esse currículo faz, é que ou você corre atrás sozinho ou você sai muito rasteiro. [...] **Eu não acho que eu saia da faculdade de educação com uma teoria bem clara na minha mente. Eu acho que tem muita coisa pincelada, mas a teoria não.** O que eu acho legal do CAP - o outro local que eu estagiei foi muito bom também, mas o CAP foi muito excelente porque você faz essa junção perfeitamente - é que no discurso da pessoa você identifica o teórico [...] mas é porque lá, as pessoas conseguem unir essas coisas. Eu não sei até que ponto a gente conseguiu juntar tudo isso.

JÚLIA (GF2): Eu, **quando comecei com as práticas eu vim no primeiro dia de estágio,** encontrei com a minha professora no ponto de ônibus e ela virou pra mim e viu como a minha cara estava "linda", porque eu peguei uma [turma] "bem, bem, bem" [difícil] ... E aí eu virei pra ela e falei **"Eu era feliz e não sabia". Porque a teoria que estavam me apresentando antes era linda: Piaget, Vygotsky, e aí eu vinha com toda a teoria marxista, e mais alguma coisa da filosofia, da sociologia, que as meninas diziam "Tá cansativo", porque é muita teoria, teoria, teoria linda, e na prática, a gente tem que começar a pensar quem é esse professor, não é que está sendo formado, mas qual é o professor que a sociedade está querendo, qual o professor que a escola está querendo? Que escola é essa que, quer um professor que não é esse que a gente está sendo formado?**

JÚLIA (GF2): [...] **A nossa faculdade, ela te dá, com os teóricos, por mais chato que a gente ache todos esses teóricos, eles dão bagagem pra que você possa construir um conhecimento na sala de aula. E, ainda trabalha sua percepção de ver aquele aluno dentro de sala de aula, quem é. Eu acho que, talvez, as pessoas até levam pra um outro lado, o que é trabalhar a realidade do aluno e algumas pessoas até confundem, tirar o conteúdo e, não é isso que se diz quando vai se trabalhar na realidade do aluno: É trazer justamente com tudo isso. Isso é o que eu tenho visto na nossa formação aqui. [...] Eu acho que a gente sai daqui preparado sim, pra conseguir encarar uma turma.** [SOBRE UMA SITUAÇÃO VIVIDA EM SALA DE AULA, NOS ESTÁGIOS] precisamos sentar e fazer um plano, onde pelo menos, minimante, a gente ia trabalhar com eles. **A gente tinha que fazer um jogo, usando toda a psicologia que a gente aprendeu de Piaget, Vygotsky e tudo o mais. A gente pegou todo o mundo e colocou assim "Vamos dialogar, com essa turma e vamos ver o que a gente pode fazer aqui, nós duas". E a gente começou a trabalhar, juntas, tudo dentro de sala de aula. E assim, a gente vinha com um plano lindo e maravilhoso, chegava lá e não dava certo. Tinha que ter um plano B, C, D um E, às vezes, o que funcionava era a balinha que estava dentro da minha bolsa ou o meu celular, que rodou a sala inteira.**

MYLENA (GF2): E como é que você lidou com isso?

JÚLIA (GF2): **A gente teve que aprender ali, com eles.**

MYLENA (GF2): Sim, **mas que conhecimento você movimentou pra isso?**

JÚLIA (GF2): **Eu peguei os teóricos que eu conhecia, a vivência que eu conhecia e as dificuldades deles.** [...] A gente conseguiu fazer acordos, dentro de sala de aula com eles, fantásticos.

MYLENA (GF2): **Mas não foi muito mais na empiria do que na teoria?**

JÚLIA (GF2): **Não, se eu não tivesse o conhecimento teórico, eu não teria conseguido, eu teria desistido,** eu sei lá o que teria ter acontecido comigo. Eu tive também todo um conhecimento psicológico, pra me ajudar ali, a não pirar, entendeu? Por que eu tenho visto muitas professoras saírem piradas de sala de aula, porque não têm esse suporte.

MYLENA (GF2): **E, no final das contas, o que serve é a bala da sua bolsa. Foi o teórico? Não foi o teórico, foi a bala da sua bolsa.**

JÚLIA (GF2): Mas a bala da minha bolsa foi usada de uma forma, não de uma forma empírica, foi uma forma que eu tive que trabalhar, junto com o conhecimento que eu já tive, que eu busquei, baseado em algum teórico. [...]

SANDRA (GF2): Não consigo ver essa relação.

LUCILIA (GF2): É, eu também não.

SANDRA (GF2): Qual teórico? Eu não sei!

LUCILIA (GF2): O único teórico aí seria o “Skinner”.

MYLENA (GF2): Foi o que eu pensei, só sei foi isso, né?

[RISOS DE ALGUNS PARTICIPANTES]

JÚLIA (GF2): Mas, às vezes, é necessário alguns condicionamentos. [...]

Nos diálogos abaixo a *didática*, componente curricular e ciência da educação, aparece em uma cadeia discursiva que a coloca num lugar de fronteira entre o prático e o teórico. Há um deslizamento, mas não uma ruptura, em relação aos sentidos produzidos quando a discussão girava em torno das didáticas especiais (sobre as quais havia uma expectativa de trabalho que amparasse a esfera da prática, instrumentalizando o futuro professor em trabalho cotidiano tanto metodologicamente quanto na promoção de discussões epistemológicas sobre as matérias de ensino/conteúdos das SI).

MYLENA (GF2): Ela **(A DIDÁTICA) é só o lugar da prática? Não [VOLTANDO-SE PARA A MODERADORA].**

MODERADORA: Não sei, eu quero ouvir vocês...

MYLENA (GF2): Então, eu **acho que não, porque na didática você também tem teoria, e eu acho que é importante, e não sei se a gente conseguiu absorver - pelo menos eu - tanto quanto eu gostaria da didática e teoria. Os professores, eles dão importância, pelo menos, todos os que estou lembrando aqui, eles dão**

importância e tem um lugar para o plano de aula. Didática pra mim tem muito a ver com o plano de aula. [...]

LUÍS (GF2): É, eu também não vejo a didática como sendo o lugar da prática. Acho que, inclusive, a gente tem que pensar teoricamente sim, quando está pensando a didática.

MYLENA (GF2): Então, a gente não tem esse tempo de maturar na nossa cabeça, a prática e a teoria. [...] São essas coisas que me deixam agoniada. Então, esse limite que o currículo traz, acho complicado, porque a gente sai com uma demanda muito grande, e não é todo o mundo que vai correr atrás pra suprir.

JÚLIA (GF2): Mas o negócio é que a didática, ela passa uma prática teórica, como fazer bonitinho no papel, você planeja ali, até eu brinco muito com as professoras, quando pedem pra fazer um trabalho didático, que podem viajar de avião, de trem, de ônibus ou a pé. Eu posso viajar de ônibus, de avião a jato porque, como ali eu não tenho meu aluno, não vai me dar resposta, eu não tenho um diagnóstico do meu aluno porque também eu não tenho meu aluno. [...] Então, eu posso vir trazendo o que eu quero, invento o que eu quero, e ali naquela coisa ali, eu posso colocar que deu certo.

Finalizo com o bloco de diálogos abaixo, que não foi selecionado com a intenção de síntese, mas que, de certa forma, está perpassado pela maioria das questões discutidas ao longo da empiria deste quarto capítulo: as metáforas de preparo, de teoria e de prática; essas duas últimas refletidas nas duas dimensões que as compõem (universidade e escola) e o modo como se articulam na produção de sentidos sobre docência.

LUCÍLIA (GF2): [...] alguns professores [DA UNIVERSIDADE] tentam trazer algumas questões da prática para pensar em sala de aula.

MYLENA (GF2): Não, mas nas práticas, você fez um plano de aula que você teve que fazer a realidade.

LUÍS (GF2): Pelo menos nas minhas práticas, me passaram a ideia de aprender a lidar com o dia a dia. [...] Queria só mais uma vez, pontuar essa questão da teoria e prática. Quando eu entrei na universidade e eu vi uma série de coisas [...] quando eu fui lendo uma série de teóricos, eu fui, antes mesmo de entrar na prática de estágio, correlacionando com o que eu vi, enquanto aluno de escola pública: Então é assim que acontece? É assim que é visto um professor? Por exemplo, Paulo Freire, educação bancária. Eu passei por educação bancária durante um bom tempo no antigo ginásio, e falei assim “Ah, é assim que acontece”. [...] Tem uma coisa diferente no pedagogo, [...] tem diferença, o pessoal da Pedagogia sabe falar, sabe como se pronunciar na frente”. [...]

RACHEL (GF3): Eu acho que temos uma formação para a escola pública e não para escola privada. Eu digo isso, discordando de tudo mundo, porque pelo fato da maioria dos professores estar afastada da prática, nas escolas, principalmente no

ensino fundamental, séries iniciais, apesar de eles terem a dimensão de que essas políticas neoliberais têm se entranhado nas escolas e que há muitos alunos por professor... Por eles não estarem na sala, é realmente difícil deles darem conta. **Realmente o contexto prático eles não dão conta, mas eu acredito que estamos sendo formados para a escola pública porque estudamos muito sobre as políticas públicas, nós entendemos que esse contexto neoliberal, de globalização tem influenciado muito nas políticas públicas, que influenciam diretamente no currículo** [...] isso influencia na formação do professor, um professor que não pode acompanhar nossa prática em sala de aula, porque ele tem que produzir pra CAPES, ele tem que mostrar números [...] Nós estamos ficando cada vez mais individualistas, não por causa disso tudo, mas também. Eu estudo o meu, ele estuda o dele e a **gente não discute as práticas, fazemos uma formação super rasa**. Falamos que nosso conhecimento é inacabado, mas também criticamos os professores que exigem da gente e não nos cobramos. É um ciclo.

PATRÍCIA (GF3): Eu concordo com a Luciana, não estamos sendo preparados para o ensino público, mas ao mesmo tempo, concordo com a Rachel, acho que **estudamos muito a política pública, mas a prática pública da sala de aula a gente não estuda**.

DESIRÉE (GF3): [...] **se a gente vai ou não para as séries iniciais** (temos essa formação, como temos todas as outras, e de alguma forma, todas são incompletas), eu **acho que não podemos perder determinadas coisas que aprendemos aqui, o professor como pesquisador...** Não podemos naturalizar as coisas, nada deve parecer natural. **Precisamos questionar e, no ensino público existem brechas**, tem todas essas apostilas, mas eu conheço pessoas que trabalham na turma de projeto e ainda acha brechas, são elas e os alunos, ela faz a apostila mas eles pintam e bordam, os alunos fazem funk, já fizeram funk com o poema do Fernando Pessoa. [...] E vamos lá, **podemos fazer isso; observar as brechas e fazer o possível. Acho que nossa formação dá isso pra gente, podemos ser críticos e não podemos perder esse espírito, pois ele é fundamental**.

ANNA (GF3): [...] **A minha preocupação maior com relação à docência nas séries iniciais seriam essas questões que envolvem a parte de prática de ensino, do fazer pedagógico, de didática, de lidar com problemas e questões de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem. O dia a dia, o cotidiano de sala de aula dentro das séries iniciais, com toda aquela heterogeneidade que a gente tem na sala, eu acho que é isso que fica muito vago; e não só pra mim**.

PATRÍCIA (GF3): **Eu me sinto incompleta para trabalhar com séries iniciais, porém acho que essa completude só chegará com a prática, eu sinto incompleta em relação à prática, em relação à teoria me sinto mais que completa, chegar na sala de aula, você vê qual teoria aplicar**, vou ver uma situação e vinte teorias se encaixam na mesma situação e eu não vou saber o que fazer, porque são muitas teorias. **Acho que o município se pauta nessa incompletude nossa, com um discurso do tipo: “Se ele não vai saber o que fazer, eu vou dar pra ele o que fazer**, o professor vai lá, não precisa pensar é só reproduzir, porque os materiais estarão ali, abarcando tudo.

RACHEL (GF3): **Será que essas teorias têm que ser aplicadas? Desculpe a pergunta**.

PATRÍCIA (GF3): Não. **Não, aplicar**. Mas por exemplo, se eu tenho um aluno **que não está conseguindo aprender**; ele pode não está aprendendo porque ele tem

algum déficit de aprendizagem ou porque ele tem desvio de visão, milhões são as teorias que vão explicar aquilo ali, qual a primeira teoria que eu vou investigar para descobrir o ponto daquele aluno?

ANNA (GF3): **E eu acho que isso só a experiência pode lhe dar. Eu brinco que eu completei 5 anos [DE DOCÊNCIA] agora e todos foram cobaias.**

RACHEL (GF3): **E eles sempre vão ser, porque você se forma todo dia, a cada dia.**

4.4 Sobre sujeitos, demandas e fluxos de sentidos sobre conhecimento

Uma vez que as identidades não entram no palco da história como personagens de um drama escrito em outra parte, mas se constituem no processo de construção de discursos que, por sua vez, as inscrevem (e ao seu "outro") num sistema de relações/diferenças, a negatividade e a opacidade do social não são superadas num momento superior de sua (auto-)reconciliação, são constitutivas de toda positividade. "O político" surge, neste sentido, como uma ontologia do social¹²⁴: este último, jamais inteiramente presente a si mesmo, existe enquanto uma ordem social específica num dado momento por obra de uma construção política, e se transforma pelos deslocamentos da trama articulatória/antagônica das identidades. (BURITY, 1997 p.8-9 - grifos do autor)

Ao final deste capítulo onde as proposições teóricas, metodológicas e empíricas transitaram por entre a tensão estrutura discursiva/agência política, cabe perguntar: como a relação com o conhecimento confere identidade aos atores sociais?

Um movimento interessante talvez seja algo que se aproxime de uma *decomposição analítica*, a fim de melhor compreendermos as partes que compõem essa articulação discursiva: se pensarmos que as identidades são fixadas, em sua contingência, quando posições de sujeito encontram limites e que podemos determinar esses limites por meio das falhas, isto é, da relação de negatividade decorrente dos antagonismos produzidos, seremos remetidos à ideia de fronteira, sobre a qual afirmei no início deste capítulo que tencionava *perceber fluxos de sentidos que evidenciassem o*

¹²⁴ - "Ontologia, entretanto, não mais pensada ao modo de uma metafísica da presença, mas da interface entre poder e objetividade." (BURITY, 1997 p.9)

que se articula na definição de fronteiras para o que é nomeado e legitimado como conhecimento do professor em formação.

Foram duas as posições de sujeito mobilizadas no processo de produção do texto curricular/grupo focal: a posição de *docente* (como possibilidade futura, nomeada por mim como pedagogo-professor) e a de licenciando (pedagogo em formação). A proposta foi que, na condição de licenciandos, os estudantes projetassem sua associação a uma possível posição de sujeito em uma ocasional condição de docência nas séries iniciais do ensino fundamental. Foi, então, nesse entre-lugar identitário que as articulações discursivas produziram *sentidos de docência*, cujos limites de significação foram constantemente frisados pelos sujeitos como sendo o processo acadêmico de *preparação* para o exercício profissional em pauta, cuja clivagem foi quase sempre manifestada por meio da relação entre teoria e prática. Logo, importa dizer sobre as falhas que constituem tal limite, isto é, procuro localizar as fronteiras que definem o *estar preparado* para a docência, nesse processo em que eles estão construindo seu saber docente. Considero que esse movimento de significação evidencia que os sentidos produzidos carregam, deslocam e/ou reafirmam fronteiras entre os conhecimentos que classifiquei como pedagógicos e disciplinares, uma vez que minha premissa na tese envolveu uma cadeia de equivalências onde saberes *pedagógicos* e *disciplinares* são, simultaneamente, teóricos e práticos.

Contudo, os termos que apareceram com muita força para qualificar os conhecimentos com os quais tiveram contato ao longo do curso foram teoria e prática. Então, procurei entender como isso se organiza na definição de quais saberes o professor precisa. Ao longo de toda a seção 4.3 apresentei demandas de formação e conhecimento e foi possível perceber que dentre as demandas identificadas, há tanto aquelas que poderíamos classificar como elementos quanto as que, pelas articulações que produzem entre os sujeitos-alunos, são fixadas como *momentos* nas cadeias de equivalência deste currículo acadêmico.

As proposições de Chevallard a respeito do 'contrato didático'¹²⁵ pautado na contradição 'antigo/novo'¹²⁶ possibilitam mais algumas reflexões sobre o descompasso

¹²⁵ Chevallard (2009 p.143) atribui a criação do conceito de "contrato didático", a Guy Brousseau, didata da matemática.

percebido amiúde na pesquisa, entre o tempo de ensino e o tempo da aprendizagem: 1) situações em que os licenciandos se ressentem da exiguidade de tempo ao longo do curso para tratar de questões fulcrais, segundo sua análise, no que diz respeito aos saberes disciplinares; 2) a constatação de que também lhes falta uma proposta de reorganização adequada da grade curricular para que essas demandas tenham penetração no currículo acadêmico; 3) o reconhecimento de que a universidade é um importante instrumento de aprendizagem e empoderamento no que diz respeito aos saberes pedagógicos e também àqueles que excedem a esfera da pedagogia, mas que são de fundamental importância tanto no cômputo geral da formação superior quanto fora da universidade e 4) a impressão de que no contrato didático estabelecido em relação aos saberes disciplinares, tal como desenvolvido nesta pesquisa, muitas vezes, a contradição antigo/novo não está presente. Explico: a percepção de aprendizagem em relação aos saberes disciplinares trabalhados durante a licenciatura nos remetem a uma organização curricular que conta em grande medida com 'o antigo', isto é, com os saberes supostamente aprendidos na educação básica, de modo que entendo ser possível ponderar que ou esse 'novo' apresentado em algumas das disciplinas acadêmicas responsáveis pelo saber *disciplinar* - que tem por objetivo problematizar do ponto de vista da didática e da pedagogia, os saberes a serem ensinados aos alunos das séries iniciais do EF¹²⁷ - não se relaciona com o 'antigo', pois parte de um pressuposto que não condiz com as condições imediatas dos licenciandos ou o 'novo' não é da ordem do *disciplinar*, mas apenas *pedagógico*.

Ademais, foi possível perceber que sentidos sobre quais conhecimentos se deve construir para ser um bom professor se hibridizam com outros, associados à formação teórica, como a postura investigativa, e com a própria ideia de pedagogo como pensador da educação. Da mesma forma, embora pareça ser consenso que a atitude, diante do mundo e do conhecimento, adquirida ao longo da licenciatura é fundamental ao desenvolvimento subjetivo e profissional dos graduandos, suas expectativas em relação

¹²⁶ Cf. Seção 2.4.

¹²⁷ Essa última especificação está mantida tendo em vista o recorte da pesquisa. Não obstante, inúmeras situações vivenciadas ao longo deste percurso me permitem dizer que tal afirmação poderia, sem muitas adaptações, ser estendida a outros 'lugares da docência'.

à docência-futura estão permeadas por demandas de formação que passam pela aprendizagem do *como fazer aprender* ou antes, do *como ensinar*.

Percebe-se que quase todos os participantes manifestam a sensação de despreparo para a docência e sobre isso apresentam demandas de formação vinculadas ao *lugar da prática*: a prática docente é localizada por eles na escola, nos estágios, no ensino da educação básica e na faculdade. A prática de pesquisa ora é identificada como sendo própria do currículo acadêmico¹²⁸ ora encontra também ressonâncias em uma *prática docente desejável* também nas séries iniciais do ensino fundamental. Está aí também presente uma reivindicação por uma maior "intimidade" com os saberes de referência das áreas de ensino na educação básica, o que pode ser entendido como uma ausência de discussão teórica sobre o que respalda a prática e promove a produção do conhecimento escolar. Entendo que essa *falta de preparo* é relatada tanto no sentido do "como" quanto em relação a "o que" ensinar, pois os saberes disciplinares são reivindicados enfaticamente e trazem à tona a sensação de "despreparo" para a docência. Na fluidez dessas fixações, é perceptível também o apelo à didática instrumental, como algo que talvez trouxesse mobilidade à fronteira pedagógico/disciplinar, uma vez que, os licenciandos deixam entrever a ideia de que na medida em que se aprende o "como" essa tensão estaria minimizada.

Ademais, o binarismo teoria/prática também presente nos GF evidencia que, os sentidos sobre *estar preparado(a)* para a docência ou para a pesquisa não são fixos - pois tensionam atitudes tanto diante do conhecimento que lhes é *dado a conhecer* no curso, quanto àquele que lhes é *facultado buscar* e, ao mesmo tempo *necessário para agir* profissionalmente.

É nesse jogo político da produção curricular que acontecem os deslocamentos entre as esferas pedagógica/disciplinar, teórica/prática, em que vão sendo produzidos sentidos universais, isto é, posicionamentos que se hegemonizam pela fixação do que seria considerado válido a ser ensinado na Pedagogia ao futuro professor: o curso não prepara adequadamente para a docência quando o foco é o conteúdo de ensino das séries

¹²⁸ Defendo que, para Chevallard, ela estaria no plano dos "saberes científicos", como lócus da produção de conhecimento científico e que para chegar a ser ensinada nas aulas do curso de Pedagogia, transformando-se em "saber acadêmico", teria já passado por um processo de transposição.

iniciais. Não obstante, daqui saem pedagogos bem formados no que diz respeito aos fundamentos da educação e do ensino. Logo, se voltamos o holofote para as ciências da educação, há uma formação que instiga desdobramentos teórico-metodológicos na prática profissional. Ora, se a prática profissional envolve, necessariamente questões relacionadas ao ensino (porque envolve escola, salvo exceções relativas aos espaços educativos não escolares e empresariais...) percebe-se que essa fronteira se mostra borrada pela produção e profusão de sentidos que se entrecruzam no exercício reflexivo de pensar sobre o curso e sistematizar impressões sobre as experiências formativas que envolvem os processos identitários que delineiam posições de sujeitos...

Alguns apontamentos para prolongar o diálogo

O espaço-tempo investigado nesta pesquisa foi tomado como contexto discursivo no qual são produzidos textos curriculares de diversas ordens. Tal produção ocorre em meio a movimentos de transposição didática, entendidos como perenes disputas de sentido pelo conhecimento "mais verdadeiro" e "poderoso" para se ensinar. Desse modo, o que há são articulações de particulares que, no jogo político, estabelecem equivalências em torno de significantes específicos e, com isso, determinam cortes antagônicos que delimitam, contingencialmente o que não cabe, o que se diferencia, mas também o que se hegemoniza no currículo acadêmico em tela. É essa a dinâmica que corresponde à lógica hegemônica da teoria do discurso, na qual o caráter político dessas relações é definido como o ontológico do social. Nesse sentido, assim como Gabriel (2013b) propõe, estabeleci o foco desta discussão no "político do conhecimento" (p.14) para enfrentar a questão do "saber docente" no currículo em tela.

O que está em jogo não é acabar com os antagonismos, ou eliminar a ideia de universal, [...] mas sim deslocar a fronteira; investir na produção de outros universais e antagonismos, em meio a novas articulações discursivas, diferentes das até hoje hegemônicas.

Não seria esse um caminho instigante para relançarmos questões que continuam a reverberar entre aqueles que pesquisam sobre conhecimento [...]? Em qual significante, entre os que participam da cadeia de equivalência [...] valeria a pena investir como sendo capaz de encarnar a universalidade? E ainda: em que medida ideias como “currículo comum”, “conhecimentos de base” não poderiam ser relançadas e revisitadas por essas leituras? (GABRIEL, 2011b p.18-19)

A coleção empírica feita para este texto: documentos consultados, aulas assistidas e grupos focais realizados, resultou num rico acervo de textos curriculares que possibilitou problematizar os processos de definição dos conhecimentos (das ciências pedagógicas, das áreas disciplinares de ensino na educação básica, entre outros) que vão sendo colocados em disputa na produção do currículo acadêmico no curso de Pedagogia da UFRJ. A investigação permitiu problematizar acerca dos sentidos de docência produzidos em meio aos *fluxos de cientificidade* que permeiam esse contexto discursivo como conhecimento necessário e matéria prima de trabalho para o futuro professor das séries iniciais.

Apostando que uma leitura possível fosse a identificação de fluxos de sentidos que pudessem ser associados ao caráter *pedagógico* e também ao caráter *disciplinar* dessa relação conhecimento/formação, este exercício esteve pautado na investigação de quais os efeitos dessa disputa na produção da docência como posição de sujeito no âmbito dos processos de transposição didática. Com isso, identifiquei a existência de demandas diversas que equivalem sentidos na definição das metáforas: *conhecimento teórico*, *conhecimento prático* e *estar preparado* para a docência nas SI. Digo isso sobre demandas expressas de vários modos nas superfícies textuais percorridas nesta pesquisa e que me pareceram compor, recompor, moldar e deformar as fronteiras entre os sentidos de teórico/prático, preparado/despreparado, produzido sentidos de docência e permitindo e operar com a lógica também deslizante estabelecida entre pedagógico/disciplinar, em meio a essas cadeias articulatórias.

Essas metáforas são significantes universalizados pela prática articulatória que as produz no movimento que aproxima e equivale sentidos de conhecimento e de saber docente no currículo acadêmico, pois em torno delas "diferentes discursos se articulam na fixação de sentidos hegemônicos definidores [de sua] função social" e dos sujeitos que as constituem (GABRIEL, 2013b p.12).

Argumento que, no curso de Pedagogia da UFRJ, aquilo que se considera *saber do professor das SI* é um significante flutuante, tendo em vista ser cingido de diferentes maneiras, por variados significados, conforme a cadeia de equivalência que se produz em momentos específicos. Assim, compartilho das percepções de Gabriel (2013b) sobre o conhecimento escolar, para tratar do saber do professor das SI: "os debates curriculares assinalam que esse termo tem sido objeto de processos de fixação e desfixação que o colocam ora como o exterior constitutivo, ora como ponto nodal da cadeia de equivalência definidora" (p.14), neste caso, dos sentidos de docência e de preparação para ela, produzidos nesse currículo acadêmico.

Percebo que demandas pelo "como" apresentadas pelos licenciandos não são, de modo geral, reivindicações metodológicas, mas a percepção da falta do "como" da transposição didática, que não é o mesmo da técnica, mas da epistemologia. Nesse sentido, Chevallard ajuda a pensar o deslocamento da fronteira entre teórico e prático, bem como sobre de que modo *disciplinar* e *pedagógico* podem se articular de modo

profícuo nesse processo de produção do conhecimento e que o "como" necessário à formação docente é metodológico, mas também epistemológico. Para quebrar a dicotomia entre teoria e prática é preciso romper com a ideia de que a prática é um "não-lugar epistemológico" (FERREIRA e GABRIEL, 2008). Demandas de prática são demandas de operacionalização do saber aprendido frente às "demandas do nosso presente" (GABRIEL, 2011b). Como mobilizar o arcabouço teórico construído em torno das situações de docência que envolvem ensino, aprendizagem, sensibilidade e competência? O conjunto dessas demandas é aproximado na cadeia de equivalência produtora de sentidos de preparação/preparo para a docência. A docência, associada à prática esvaziada de teoria e o teórico, como significante hegemonizado, aparece quase sempre vinculado a sentidos de "fundamentos da educação", distanciando os sentidos de "abstração" e "realidade" (de ensino/educacional). Quando a esfera identificada como "fundamento da educação" entende a escola como um objeto de estudo, como espaço-tempo de teorização, ela afasta desse entendimento a docência como prática.

Salta aos olhos a reatualização da dicotomia entre teoria e prática, que há muito está posta e generalizada no campo educacional, tendo sido trabalhada por outros autores em diversas circunstâncias, que promove atravessamentos constantes no espaço-tempo curricular estudado, de modo que a clivagem proposta (entre pedagógico e disciplinar) com o objetivo de deslocar aquela tensão, foi constantemente por ela intersectada. A definição que propus para esse caminho investigativo, isto é, a relação pedagógico/disciplinar, não dicotomiza teoria e prática. Antes, as quer juntas, na produção de *conhecimentos para* e de *sentidos de* docência na disputa por quais saberes são necessários para se formar o professor das SI/EF.

No entanto, conforme discuti na seção 3.4, a superação da dicotomia teoria e prática não resolve o problema da relação com os conhecimentos disciplinares na produção da docência como posição de sujeito. Considero mesmo que seja esta uma "falsa discussão" na medida em promove deslizamentos em relação ao enfrentamento da adequada formação do professor das SI. Enquanto insistirmos nisso não será possível articular o pedagógico e o disciplinar promovendo um deslocamento das fronteiras produzidas e estabilizadas pela clivagem teoria/prática.

Defendi, então, que é no jogo político da produção curricular que acontecem deslizamentos entre as esferas pedagógica e disciplinar da relação com o conhecimento em que vão sendo disputados sentidos universais, isto é, posicionamentos que se hegemonizam pela fixação do que é considerado válido a ser ensinado ao futuro professor no curso de Pedagogia estudado. Entendo que algumas clivagens percebidas se referem à questão da própria identidade do campo educacional, repercutindo a necessidade de sua afirmação no campo das ciências sociais. Uma hipótese é que essa modulação é reatualizada na estrutura curricular (posição de sujeito/docência) na medida em que se expõe da cadeia de equivalência que produz a metáfora do *teórico* (fruto de uma operação metonímica entre componentes curriculares "teóricos", "nobres", "de fundamentos", "científicos"...) a Didática e o Currículo, mais facilmente aproximados aos sentidos de "prática docente", "ensino", "realidade", "escola". Esses dois componentes curriculares, por exemplo, não possuem, na compreensão dos licenciandos, o mesmo *status* de cientificidade que a maioria dos componentes curriculares vinculados aos departamentos de Fundamentos da Educação.

O movimento adotado para que este fosse também um texto sobre possibilidades de se pensar a dinâmica de produção do currículo da formação inicial como jogo político, foi a criação de nova tensão entre conhecimento docente e conhecimento acadêmico - a articulação entre *pedagógico* e *disciplinar* -, a fim de deslocar e hegemonizar, ou ao menos, inserir como demanda nessa articulação discursiva, uma relação com o conhecimento que, para a escola pública e a universidade comprometidas com as "demandas de nosso presente" (GABRIEL, 2011b), ainda interessa fixar. Com tais proposições, arrisco-me, com Gabriel (Id.) a trazer para essa discussão um controverso e potente significante: o "currículo comum" (neste caso, da formação de professores), como um "outro": impossível e necessário. O primeiro desafio é desnaturalizar o adjetivo "comum" que pretende significar, numa perspectiva discursiva pós-fundacional, o resultado contingente de uma relação metonímia entre diferentes fluxos de sentidos sobre docência e sobre conhecimento para a docência. "Comum" porque ponto nodal, constituído entre fronteiras que tensionam equivalências e diferenças no jogo hegemônico.

Não se trata de uma listagem daquilo que deve ser ensinado na formação de professores. É necessário deslocar também a ideia de *conteúdo* a fim de que o currículo comum seja capaz de fixar, na relação com o conhecimento, sentidos de docência. Nessa perspectiva, essa é uma proposta de realização de uma articulação em torno de demandas de identidade. Esse deslocamento faria possível, então, definir em torno de um currículo comum a formação para a docência nas séries iniciais como construção metafórica. É uma questão de disputar essa legitimação. A partir daí dar-se-á início a um processo de seleção e de transposição *do que* ensinar.

Essas proposições são, num sentido pós-fundacional (MOUFFE, 1996), apostas políticas para agir "em relação à estrutura" e não apenas "dentro de uma estrutura" (HOWARTH, 2000). Significa pôr-se no jogo discursivo de tensionamento e definição de particulares e universais disputando uma reorganização dos momentos de uma cadeia de equivalências, problematizando a fronteira, desejando que as demandas apresentadas se tornem "populares", em termos laclaunianos. Em outras palavras, requer pensar como podemos trabalhar estrategicamente para que novos elementos sejam inseridos nessa disputa, tensionando o que se está fixado como docente, escola, formação...

Os processos de enunciação são peçados de diálogos possíveis e fechamentos contingenciais. Procurei tecer uma teia com as linhas discursivas da relação com o conhecimento, do currículo acadêmico, dos sentidos de docência e das disputas que compõem esse jogo político e em se tratando da construção de um quadro de inteligibilidade como o proposto neste trabalho, elaborado a fim de conjugar teoria, metodologia e empiria, é certo que este caminho não se fez sem idas e vindas. Houve (e haverá sempre) um sem-número de possibilidades de ação e interpretação, dos quais nenhum pesquisador poderá se esquivar, mas apenas traçar, por entre tantas outras teias, a sua própria; construída sobre as pistas deixadas por seus antecessores e contemporâneos. Desejo que este texto-meada tenha cumprido o papel de apresentar meu percurso de pesquisa e espero ter conseguido coser alguns pontos até o momento deste *fechamento* – que não é uma *finalização*...

Textos originais das citações em línguas estrangeiras

^I Por discurso no entendemos algo esencialmente restringido a las áreas del habla y la escritura, como hemos aclarado varias veces, sino un complejo de elementos en el cual las *relaciones* juegan un rol constitutivo. Esto significa que esos elementos no son preexistentes al complejo relacional, sino que se constituyen a través de él. Por lo tanto, “relación” y “objetividad” son sinónimos.

^{II} Lo que se niega no es la existencia, externa al pensamiento, de dichos objetos, sino la afirmación de que ellos puedan constituirse como objetos al margen de toda condición discursiva de emergencia.

^{III} [...] the concept of discourse in Laclau and Mouffe’s theory captures the idea that all objects and actions are meaningful, and that their meaning is conferred by particular systems of significant differences [...] the meaning of ‘being’ of the forest --- what is literally is for us --- depends on the particular systems of difference or discourses that constitute its identity.

^{IV} Each of these discursive structures is a social and political construction, which establishes a system of relations between different objects and practices, while providing ‘subject positions’ with which social agents can identify. [...] In broader social and political terms, ‘hegemonic projects’ will attempt to weave together different stands of discourse in an effort to dominate or structure a field of meaning, thus fixing the identities of objects and practices in a particular way.

^V Por esta razón, lo que llegó a denominarse posfundacionalismo no debería confundirse con antifundacionalismo. Lo que distingue el primero del segundo es que no supone la ausencia de *cualquier* fundamento; lo que sí supone es la ausencia de *un* fundamento *último*, dado que solamente sobre la base de esa ausencia dos fundamentos (en plural) son posibles. El problema se plantea entonces no en función de la falta de fundamentos (la lógica del todo o nada) sino en función de fundamentos *contingentes*. [...] Como resultado de ello, lo que se vuelve problemático no es la existencia de fundamentos (en plural), sino su estatus ontológico, que se considera ahora necesariamente contingente.

^{VI} Begin a discussion on the knowledge base of teaching, and several related questions immediately arise: What knowledge base? Is enough known about teaching to support a knowledge base? Isn’t teaching little more than personal style, artful communication, knowing some subject matter, and applying the results or recent research on teaching effectiveness? Only the last of these, the findings of research on effective teaching, is typically deemed a legitimate part of a knowledge base. [...] In this manner, I would argue, teaching is trivialized, its complexities ignored, and its demands diminished.

^{VII} [...] it should express our wonder at how the extensive knowledge of teaching can be learned at all during the brief period allotted to teacher preparation.

^{VIII} At minimum, they would include:

- content knowledge;
- general pedagogical knowledge, with special reference to those broad principles and strategies of classroom management and organization that appear to transcend subject matter;
- curriculum knowledge, with particular grasp of the materials and programs that serve as “tools of the trade” for teachers;
- pedagogical content knowledge, that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding;
- knowledge of learners and their characteristics;
- knowledge of educational contexts, ranging from the workings of the group or classroom, the governance and financing of school districts, to the character of communities and cultures; and

-
- knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds.

^{IX} Laclau and Mouffe oppose traditional conceptions of social conflict in which antagonisms are understood as the clash of social agents with fully constituted identities and interests. [...] Laclau and Mouffe argue that social antagonisms occur because social agents are *unable* to attain their identities (and therefore their interests), and because they construct an ‘enemy’ who is deemed responsible for this ‘failure’. [...] Thus the task of the discourse analyst is to describe the ways in which the identities of agents are blocked, and to chart the different means by which this obstacles are constructed in antagonistic terms by social agents.

^X [...] consists in the dissolution of the particular identities or subjects within a discourse by the creation of a purely negative identity that is seen to threaten them.

^{XI} In our conception of antagonism, on the other hand, we are faced with a ‘constitutive outside’. It is an ‘outside’ which blocks the identity of the ‘inside’ (and is, nonetheless, the prerequisite for its constitution at the same time). With antagonism, denial does not originate from the ‘inside’ of identity itself but, in its most radical sense, *from outside*; it is thus pure facticity which cannot be referred back to any underlying rationality.

^{XII} This can be seen more clearly if we compare antagonisms with the processes of change in nature which do not have an “outside”. In a world of “real” objects, there are continual processes of transformation, but not negativity. A stone’s identity is expressed by remaining immutable or by breaking, depending on whether its physical environment changes or stays the same. If the stone broke, it would obviously be absurd to say that its identity had been “denied”. “Transformation” means precisely the opposite: it is a wholly positive process that explains itself in terms of the identity of its constituent elements. With antagonism, however, it is an entirely different matter: it is not my identity which is expressed, but the impossibility of its constitution. The antagonizing force denies my identity in the strictest sense of the term. Here we find ourselves again with the alternative referred to earlier. Either we can describe the development and outcome of an antagonistic process in terms of causal or dialectical “transformation”. In that case the unity and positivity of the process must be assumed, thus requiring the negativity experienced by social agents to be reduced to the mere appearance of an “objective meaning” which escapes them. Or we can make negativity constitutive and foundational, with the result that the uniqueness and rationality of history must be abandoned. But in the second case it is easy to see, as objectivity presupposes the positivity of all its elements, that the presence of the inherent negativity of a “constitutive outside” means that the social never manages to fully constitute itself as an objective order. The “outside” is thus a radical outside, without a common measure with the “inside”. Our next task, then, is to explore the various dimensions and related logics of an “outside” that is constitutive, making them the starting point for a new inquiry concerning the social.

^{XIII} Por lo tanto, “relación” y “objetividad” son sinónimos.

^{XIV} Their role is thus constitutive of social objectivity, as social formations depend upon the construction of antagonistic relations [...]

^{XV} [...] la equivalencia y la diferencia son finalmente incompatibles entre sí; sin embargo, se necesitan la una a la otra como condiciones necesarias para la construcción de lo social. Lo social no es otra cosa que el *locus* de esta tensión insoluble.

^{XVI} [...] toda identidad es relacional y dichas relaciones tienen un carácter necesario.

^{XVII} [...] existe la posibilidad de que una diferencia, sin dejar de ser *particular*, asuma la representación de una totalidad incommensurable.

^{XVIII} la única posibilidad de tener un verdadero exterior sería que el exterior no fuera simplemente un elemento más, neutral, sino el resultado de una *exclusión*, de algo que la totalidad expelle de sí misma a fin de constituirse.

^{xix} [...] pues en la medida en que la sociedad no es idéntica a sí misma (tal como afirma el posfundacionalismo), también la política deviene internamente dividida, por un lado, en una dimensión que pertenece internamente a lo social (“la política” como un subsistema social) y, por el otro, en una dimensión más fundamental o radical (“lo político”), que funda y refunda lo social desde fuera, o más bien desde un afuera básicamente *impossible*. Así pues, lo que el término “lo político” nombra es el momento de la institución/destitución de lo social o de la sociedad.

^{xx} Si nos remitimos al artículo sobre la imposibilidad de la sociedad, publicado originalmente en 1983, descubriremos que, según Laclau, “lo social sólo existe como el vano intento de instituir ese objeto imposible: la sociedad” (1990: 92).

^{xxi} De là qu’on parle, en didactique, depuis bientôt vingt ans, de *transposer* un savoir, au sens quasi musical du terme – « faire passer (une forme musicale) dans un autre ton sans l’altérer » –, et non de le « transférer » ou de le « transmettre ».

^{xxii} [...] ¿qué es entonces aquello que, en el sistema didáctico, se coloca bajo el estandarte del Saber? El “saber enseñado” que concretamente encuentra el observador, ¿qué relación entabla con lo que se proclama de el fuera de ese ámbito? ¿Y qué relación entabla entonces con el “saber sabio”, el de los matemáticos? ¿Qué distancias existen entre unos y otros?

^{xxiii} [...] una cierta calidad de relación con un objeto se hace ver [...]

^{xxiv} Un objeto llega a existir para un sujeto: éste “tiene conocimiento” de dicho objeto; se establece una relación, se fortifica, se reforma, se altera. Existe de ese modo toda una vida del conocimiento y de los objetos – que son necesariamente, ontológicamente, *objetos de conocimiento*. La fórmula poética, divulgada como una hermosa afirmación, debe ser tomada en sentido estricto: el conocimiento es el conocimiento*; el objeto nace para el sujeto, el sujeto nace con el objeto.

^{xxv} [...] una cierta forma de organización de los conocimientos [...]

^{xxvi} Se presenta ante nosotros mediante sus emblemas (su denominación, etc.) y lo reencontramos presente *in absentia*, como una *potencialidad* o una carencia, cuando queremos “aprenderlo”.

^{xxvii} Desde el punto de vista de la antropología, un saber se presenta como una totalidad, cuyos diferentes momentos son igualmente vitales.

^{xxviii} [...] como proceso de conjunto, como situaciones de *creaciones didácticas de objetos* (de saber y de enseñanza a la vez) que se hacen “necesarias” por las *exigencias* del funcionamiento didáctico.

^{xxix} De fait, nous manquons cruellement de connaissances sur la vie « intime » des savoirs dans les classes [...].

^{xxx} En efecto, la epistemología actual nos proporciona una visión muy restringida de la *vida de los saberes* en la sociedad.

^{xxxi} [...] lo esencial: “el conocimiento”, entendido como existencia de relaciones (personales o institucionales) con los objetos *existe en todo momento en lo real antropológico*.

^{xxxii} De ese modo [...] vemos emerger [...] una antropología *cognitiva*.

^{xxxiii} En el seno de nuestra antropología *didáctica* del conocimiento se diseña de ese modo una antropología *didáctica* del conocimiento. Conservemos la denominación: olvidemos el sustantivo, substantivemos el adjetivo y sin olvidar jamás la “sensibilidad antropológica”, hablemos sin rodeos de *didáctica del conocimiento o didáctica cognitiva*.

xxxiv Creo que eso sólo bastaría ya para reconocer en los saberes, tal como ellos emergen en el ámbito real antropológico, *un cierto tipo de objetos* que sirven para designar, correlativamente, en el campo de la antropología, el espacio de una antropología *de los saberes*.

xxxv Coloquemos el adjetivo *cognitivo* del lado del conocimiento; el adjetivo *epistemológico* del lado de los saberes. En lugar de antropología *de los saberes*, hablemos pues de antropología *epistemológica*. La sinonimia es concebible, puede aceptarse. Abreviemos nuevamente, según un procedimiento ya empleado, y digamos, entonces: antropología *epistemológica* o... *epistemología* a secas. La antropología de los saberes no sería otra cosa que la epistemología, esta vieja conocida!

Confesemos sin ambages que no se trata de un malabarismo sino de un desafío. Porque hacer de *epistemología* el sinónimo de *antropología de los saberes* significa polemizar plenamente contra la epistemología actual; significa “antropologizar” la epistemología, tal como hemos “antropologizando” más arriba las didácticas.

xxxvi [Todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con] la identificación y la *designación de contenidos de saberes como contenidos a enseñar*.

xxxvii [...] allí se desarrollan los conflictos, allí se llevan a cabo las negociaciones; allí maduran las soluciones. Toda una actividad ordinaria se despliega allí, fuera de los períodos de crisis (en los que ésta se acentúa), bajo la forma de doctrinas propuestas, defendidas y discutidas, de producción y de debates de ideas – sobre lo que podría modificarse y sobre lo que conviene hacer.

xxxviii Allí se encuentra el origen del proceso de transposición didáctica.

xxxix El objeto de enseñanza produce pues un “equilibrio” contradictorio *entre pasado y futuro*: es un *objeto transaccional* entre pasado y futuro.

xl De ese modo, los epistemólogos nos aportan el concepto de problemática. Pero éste se revela un arma muy útil para nuestro propósito: en el paso de tal elemento del saber sabio al elemento que le responde – o mejor, del cual él responde – en el saber enseñado, hay antes de nada un invariante (en general un significante: “conjunto”, “distancia”, etc.) y hay una variación, una separación, que constituye toda la diferencia y que el examen de las problemáticas respectivas [...] hará surgir inevitablemente.

xli Hay más de un modo en que un concepto pierde su carácter incisivo. Son los usos que sabemos darle y *que le damos* los que le otorgan su fuerza explicativa, su valencia epistemológica. Un concepto puede gastarse a fuerza de usos incorrectos. No basta, entonces, con plantear que hay transposición didáctica y dejar las cosas en ese punto. Preguntémonos, más bien: “¿Por qué hay transposición didáctica?” La respuesta – “Porque el funcionamiento *didáctico* del saber es distinto del funcionamiento académico, porque hay dos regímenes del saber, interrelacionados pero no superponibles” – hace surgir una nueva pregunta, que permite ampliar la temática del cuestionamiento y profundizar el debate [...]. La transposición didáctica tiene lugar cuando pasan al saber enseñado elementos del saber. ¿Pero por qué son necesarios esos flujos? Comúnmente, el saber enseñado vive muy bien encerrado sobre sí mismo, en una plácida autarquía [...]. ¿Por qué, entonces, un día, en cierto momento de su historia, esta apacible economía debe abrirse a aportes que no son de su elaboración? ¿Por qué ese funcionamiento aparentemente armonioso y sereno llega a entrar en crisis?

xlii Un “objeto de saber” sólo llega a la existencia como tal, en el campo de conciencia de los agentes del sistema de enseñanza, cuando su inserción en el sistema de los “objetos a enseñar” se presenta como *útil para la economía del sistema didáctico* [...].

xliii No hay que olvidar que los “ejemplos” precedentes están dados através de rótulos que “tienen sentido” en la comunidad de los docentes de un mismo nivel del curso escolar. El problema del análisis epistemológico y del análisis didáctico de lo que contienen esos rótulos está planteado.

xliv Cuando el enseñante interviene para escribir esta variante local del texto del saber que él llama su curso, o para preparar su curso (es decir, para realizar el texto del saber en el desfiladero de su propia palabra), ya ha tiempo que la transposición didáctica ha comenzado...

^{XLV} [A esta configuración institucional debemos añadir la institución por antonomasia, la sociedad. Es esta institución la que, en última instancia, elige las praxeologías que se deberán –o que se deberían– enseñar a la gente en las escuelas, tanto en las escuelas para la vida como en las escuelas para la docencia.] En este proceso de elección, la sociedad recurre a instituciones especializadas, política o científicamente. Entre éstas destacaré, por supuesto, la didáctica, o, si preferís, las didácticas, cada una con su campo de estudio específico, el de la difusión a través de las instituciones, de cierta especie de praxeologías –por ejemplo, la especie matemática.

^{XLVI} es posible a partir de la investigación empírica reconstruir el sintagma de la demanda, sus alcances y desplazamientos así como el entramado cultural sobre el que se apoya su construcción y el que puede proveer de ciertos sentidos para interpretar situaciones. También es conveniente incluir en el dispositivo analítico la consideración de las operaciones retóricas que constituyen un campo discursivo capaz de articular diferentes demandas.

^{XLVII} If the concept of subject position accounts for the multiple forms by which individuals are 'produced' as social actors, the concept of political subjectivity captures the way in which social actors act.

^{XLVIII} The subject is forced to take decisions - or identify with certain political projects and the discourses they articulate - when social identities are in crisis and structures need to be recreated. It is in the process of this *identification* that political subjectivities are created and formed. Once formed and stabilized, they become those subject position that turn individuals into social actors with certain characteristics and attributes.

^{XLIX} La elaboración de la demanda es un aspecto fundamental y lógicamente previo al antagonismo, aunque en el ámbito abierto del antagonismo pueden reelaborarse y producirse nuevas demandas. La demanda se produce en un intersticio del orden social como una “falta” y puede convertirse en vehículo de efectos dislocatorios, algo que dependerá de la capacidad de articulación de la demanda

^L Laclau y Mouffe utilizan “subordinación” para referirse a la situación de determinadas posiciones de sujeto que están dominadas por otras (mujer/varón, homosexual/heterosexual, negro/blanco), mientras que reservan el término “opresión” para pensar el momento de resistencia en una situación de subordinación. Aquí las demandas emergen como un lugar de mediación entre una situación estructural de subordinación y la construcción de posibles antagonismos.

^{LI} Quién, por qué y cómo se produce la demanda que origina el antagonismo son asuntos para los cuáles aún nos falta caminar preguntando y para los cuales los conceptos de dislocación y subjetividad son claves.

^{LII} espacios de estudio para el análisis de los conflictos a partir de las demandas sociales

^{LIII} El estudio de la densidad de las demandas sociales permite también avanzar en uno de los puntos que más le preocupan a autores como Laclau y se vincula con la capacidad del sistema institucional para cancelar el conflicto y la posibilidad de las demandas de, mediante la articulación, interpelar aspectos del orden social para transformarlos

^{LIV} En este camino conviene distinguir analíticamente el contenido literal de una demanda y su exceso metafórico (el que se vincula con su capacidad de tornarse tendencialmente vacío, como dice Laclau).

^{LV} La retórica y sus tropos (como la metáfora, la metonimia, la sinécdoque, la catacrexis, por ejemplo) constituyen importantes herramientas analíticas para la reconstrucción de las demandas.

^{LVI} a través de un proceso de nominación catacrético, uno inscribe en el lenguaje algo que constitutivamente es innombrable. Es decir, un objeto al cual no corresponde, por definición, ningún término, porque hay un proceso de nominación que va más allá de lo que es, estrictamente hablando, nombrable.

^{LVII} este desplazamiento dentro del polo sintagmático implica una situación contingente, pero con el tiempo, si esta situación se mantiene, uno tiende a pensar rápidamente que la lucha antirracista es una lucha sindical, o sea que la metonimia se diluye cada vez más en el polo metafórico. Es decir, que el polo metafórico y el polo metonímico son dos extremos in continuum, en el cual tenemos siempre el

movimiento de uno a otro. [...] en el caso de la metonimia se mantiene la visibilidad del desplazamiento sintagmático, mientras que la metáfora tiende a eliminar esa visibilidad.

^{LVIII} Si queremos determinar la especificidad de una práctica articuladora [~~populista~~], debemos identificar unidades más pequeñas que el grupo [~~para establecer el tipo de unidad al que el populismo da lugar~~]. La unidad más pequeña por la cual comenzaremos corresponde a la categoría de "demanda social".

Referências bibliográficas

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p.78-102.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

ARAGÃO, R.M. Indicação n.º 4/71. Sistema de créditos e matrícula por disciplina. **Revista de Administração Pública**, Vol. 6, nº 4. 1972. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewArticle/5880>>. Último acesso em: mai./2013.

BARCELLOS, V.A. **Currículo e Capoeira: negociando sentidos de “cultura negra” na escola**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, 2013.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 4ª reimpressão, 2007.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100005&lng=pt&nrm=iso>. Último acesso em set./2011.

BOURDIEU, P. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: _____. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz (português de Portugal) - 12ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009. p.17-58.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CP nº. 1, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília: DF, 2006.

_____. Parecer CES nº. 261, de 09 de novembro de 2006. **Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula e dá outras providências**. Brasília: DF, 2006.

_____. Parecer CP nº. 3, de 21 de fevereiro de 2006. **Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília: DF, 2006.

_____. Parecer CP nº. 5, de 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília: DF, 2005.

_____. Resolução CP nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Brasília: DF, 2002.

_____. Resolução CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília: DF, 2002.

_____. Parecer CP nº. 9, de 8 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília: DF, 2001.

_____. Parecer CP nº. 28, de 2 de outubro de 2001. **Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília: DF, 2001.

BUENFIL BURGOS, R N. **Análisis de discurso y educación.** Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados. Instituto Politécnico Nacional. México. 1992. Disponível em:
<<http://comeduc.blogspot.com.br/2007/04/rosa-nidia-buenfil-burgos-anlsis-de.html>>. Último acesso em abr./2013.

BURITY, Joanildo. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. In: **Revista Teias** v.11, n. 22. p.07-29, maio-agosto/2010.

_____. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel & RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau.** Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008, p.35-51.

_____. Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau. In: Marcos Aurélio Guedes de Oliveira. (Org.). **Política e contemporaneidade no Brasil.** Recife: Edições Bagaço Ltda, 1997, p.29-74.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Traducido por Claudia Gilman. 3ª ed. 3 reimp. - Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2009.

_____. **Aspectos problemáticos de la formación docente**. XVI Jornadas del Seminario Interuniversitario de Investigación en Didáctica de las Matemáticas (SI-IDM). Escuela de Magisterio de Huesca - Saragossa. 2001. Disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=15>. Último acesso em set./2010

_____. El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico. In: **Recherches en Didactique des Mathématiques**, v.19, nº 2, p.221-266, 1999a. Traducción de Ricardo Barroso Campos & Teresa Fernández García. Disponível em: http://www.cienciamia.com.mx/fised/02mie/lecturas/El_analisis_de_las_practicas_docentes_en_la_teoría_antropológica_de_lo_didáctico.pdf. Último acesso em dez./2012.

_____. **Didactique? Is it a plaisanterie? You must be joking! A critical comment on terminology**. In: Paru dans Instructional Science, 27, p. 5-7. Disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/You_must_be_joking.pdf>. Último acesso em jul./2012.

_____. **Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission: un point de vue didactique**. 1997a. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Les_savoirs_enseignes_et_leur_transmission.pdf. Último acesso em ago./2012.

_____. **Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui**. 1997b. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/YC_1997_-_Defendre_transformer.pdf. Último acesso em ago./2012.

_____. **Esquisse d'une théorie formelle du didactique**. 1989. Disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Esquisse_d_une_theorie_formelle_du_didactique.pdf> . Último acesso nov./2012.

COSTA, M.V. (org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3.a ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007a.

_____. (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2.a ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007b.
COSTA, M.V. e BUJES, M.I.E. (orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

COSTA, W. **Currículo e produção da diferença: “negro” e “não negro” na sala de aula de história.** Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, 2012.

DURLI, Z. e BAZZO, V.L. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: concepções em disputa. In: **Revista Atos de Pesquisa em Educação.** PPGE/ME FURB. v. 3, nº 2, p.201-226, maio/ago. 2008.

ESCOSTEGUY, A.C. Estudos Culturais: Uma Introdução. In: SILVA, T.T. **O que é, afinal, Estudos Culturais.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.135-166.

FONSECA, M. V. R. **Entre especialistas e docentes: percursos históricos dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, 2008.

FLORES, V. N. e TEIXEIRA, M. **Enunciação, dialogismo, intersubjetividade: um estudo sobre Bakhtin e Benveniste.** In: BAKHTINIANA. Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 1, n. 2, p.143-164, 2o sem. 2009 p.143-164. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3015>>. Último acesso em jan./2013.

FORQUIN, J.C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, nº 5, Porto Alegre: Pannônica, 1992, p.28-49.

_____. Pedagogia, Sociologia e Cultura. In: ____ **Escola e Cultura - As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.163 - 173.

GABRIEL, C. T. **Didática, currículo, docência: articulações possíveis em torno do significante "conhecimento".** Texto no prelo, 2013a. Documento digitalizado.

_____. **Teorias do currículo e pós-fundacionismo: essencialismos em questão..** Texto no prelo, 2013b. Documento digitalizado.

_____. Teoria da história, didática da história e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. In: **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 32, nº 64, p.187-210. 2012.

_____. Currículo e epistemologia: sobre fronteiras do conhecimento escolar. In: LEITE, CARLINDA; PACHECO, J.C; MOREIRA, A.F ; MORAZ, ANA (orgs.) **Políticas , fundamentos e práticas de currículo.** Portugal: Editora Porto, 2011a.

_____. **Estudos curriculares face às demandas de nosso presente.** Conferência do concurso público de provas e títulos para Professor Titular de Currículo. Faculdade de Educação - UFRJ. 2011b.

_____. Conhecimento escolar, universalismos e particularismos: sobre fixações de fronteiras no campo do currículo. In: **Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** Belo Horizonte. 2010a.

_____. Currículo e epistemologia: sobre fronteiras do conhecimento escolar. Mesa-redonda realizada no **IX Congresso sobre questões curriculares, V Colóquio Luso-brasileiro: Debater o currículo e seus campos, políticas, fundamentos e práticas.** Porto. 2010b.

_____. Exercícios com documentos nos livros didáticos de História: negociando sentidos de história ensinada no Ensino Fundamental. In: Helenice B Rocha; Luiz Resnik; Marcelo S Magalhães. (Org.). **A História na escola: autores livros e leituras.** 1a ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009, v. 1, p.243-253.

_____. Conhecimento Escolar, Cultura e Poder: desafio para pensar o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, A.F. e CANDAU, V.M. **Multiculturalismo.** Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. O Processo de Produção dos Saberes Escolares no Âmbito da Disciplina de História: Tensões e Perspectivas. In: XIII Reunião do ENDIPE, 2006, Rio de Janeiro. **Anais da XIII Reunião do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino,** 2006.

_____. Os PCNs de História: Um Exemplo de Noosfera em Ação. In: **Anais do XII ENDIPE. Encontro Nacional de Pesquisadores de Didática e de Prática de Ensino. Conhecimento Local e Conhecimento Universal.** Rio de Janeiro, 2004. p.1-15.

_____. **“Um Objeto de Ensino chamado História. A Disciplina de história nas Tramas da Didatização”.** Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC/RJ, 2003.

_____. Escola e Cultura: Uma Articulação Inevitável e Conflituosa. In: CANDAU, V.M. **Reinventar a Escola.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p.17-46.

_____. **O Saber Histórico Escolar nos Livros Didáticos entre o Universal e o Particular.** Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC/RJ, 1999.

GABRIEL, C.T.; PUGAS, M.C.S. “Saberes disciplinares” no currículo de Pedagogia: o que se fixa como “específico”? In: **V Colóquio Luso Brasileiro Sobre Questões Curriculares, 2010, Porto. Debater o Currículo e seus Campos Políticos, Fundamentos e Práticas**. Porto: CIIE/Livpsic, 2010. v. 1. p.276-277.

GABRIEL, C.T.; RAMOS, A.P.B. e PUGAS, M.C.S. Currículo, Saberes Escolares e Linguagem: Notas de Bastidor de uma Pesquisa em Curso. In: **IV Seminário Internacional - As Redes de Conhecimentos e a Tecnologia: Práticas Educativas, Cotidiano e Cultura**. Rio de Janeiro, 2007.

GABRIEL, C.T. ; PUGAS, Márcia C. S. ; RAMOS, A.P.B. Retratos de um Grupo de Pesquisa: O Diálogo com Norman Fairclough. In: Carlos Eduardo Ferraço, Carmen Teresa Gabriel, Antonio Carlos Amorim (organizadores). (Org.). **Teóricos e o campo do currículo**. 1ed.Campinas / SP: FE/UNICAMP, 2012, v. 1, p.87-106.

_____. Retratos de um grupo de pesquisa: o diálogo com Norman Fairclough. **Texto para o trabalho encomendado do GT 12 na 33ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2010.

GABRIEL, C. T e FERREIRA, M. S. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos *sob rasura* no debate curricular contemporâneo. In: LIBÂNEO, J.C. e ALVES, N. (orgs.) **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, p.227-241.

_____. Currículos acadêmicos e extensão universitária: sentidos em disputa. In: **ETD - Educação Temática Digital**. Campinas, v.9, n.esp. out./2008. p.185-200.

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas Híbridas**. São Paulo, Edusp. 4a Edição, 2003.

GATTI, B. A. **Grupo focal nas pesquisas em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

_____. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

GATTI, B.A. e BARRETO, E.S.S. (coord.).**Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B.A. e NUNES, M.M.R. (orgs). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 2009.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A. 1989.

GENETTE, G. Metonímia em Proust. Tradução de Carmem Cruz Lina e Walter Carlos Costa. **Revista Fragmentos - de Língua e Literatura Estrangeira da UFSC**. nº 2, jul/dez.1986 p.9-44. Disponível em:
<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/download/4760/4040>>. Último acesso em out./2012.

GIACAGLIA, M.A. Política e subjetividade no pensamento de Ernesto Laclau. In: RODRIGUES, L.P.; MENDONÇA, D. **Ernesto laclau e Niklas Luhman: pós-fundacionalismo, abordagem sistêmica e as organizações sociais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

GOMES, A.A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. In: **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, v.7, n.2, p.275-290, jul./dez. 2005.

HALL, S. A Centralidade da Cultura: Notas sobre as Revoluções Culturais do Nosso Tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n.2, jul./dez., 1997. p.16-46.

HOWARTH, D. **Discourse (Concepts in the Social Sciences)**. Bukingham: Open University Press, 2000.

JAPIASSU, H. F. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 7ª.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____. **La razón populista**. 1ª ed. 5ª reimpressão. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2010.

_____. **Populismo - o que existe num substantivo?** Tradução de Julio C. Jeha. In: Margens/Márgenes. Belo Horizonte, jul./2003a p.3-15.

_____. Catacresis y metáfora en la construcción de la identidad colectiva. In: Phrónesis – **Revista de filosofía y cultura democrática**. Año 3; número 9; verano 2003b. Documento digitalizado.

_____. Poder e representação. **Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 7, dez. 1996, p.7-28. Disponível em:
<<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/sete/laclau7.htm>>. Último acesso em dez./2012.

_____. **New Reflexions on the Revolution of Our Time.** London: Verso, 1990.

LACLAU, E. e MOUFFE, C. **Hegemonía y estratégia socialista. Hacia una radicalización de la democracia.** 3ª ed. - Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2010.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M.V. (org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação.** 3.a ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 129-156.

LEITE, Miriam Soares. **Recontextualização e Transposição Didática - Introdução à Leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

LELIS, I.A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100004&lng=pt&nrm=iso>. Último acesso em set./2011.

LIBÂNEO, J.C. A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas. In: **Anais da 35ª Reunião Anual da ANPed. Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI.** Porto de Galinhas. 2012.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Pontos críticos dos atuais cursos de Pedagogia. In: **Revista Presença Pedagógica.** v.11, n.65 - set./out. 2005. p.52-63.

LIBÂNEO, J.C. e ALVES, N. (orgs.) **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2012, p.227-241.

LOPES, A.C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **O Pensamento curricular no Brasil.** In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.) **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2002. p.13-54.

MACEDO, E. **Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino.** In: **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.147 p.716-737 set./dez. 2012.

_____. **Currículo como Espaço-Tempo de Fronteira Cultural.** In: Revista Brasileira de Educação, v.11, n.32, maio/ago., 2006a. p.285-296.

_____. **Currículo: Política, Cultura e Poder.** Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, jul./dez., 2006b. p.98-113.

_____. **Currículo e Hibridismo: Para Politizar o Currículo como Cultura.** Educação em Foco [UFJF]. Juiz de Fora, v.8, n.1-2, mar./fev., 2003. p.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, p.47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Último acesso em jan. 2011.

MARCHART, O. **El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau.** 1ª Ed. - Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MELLO, G.N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, mar. 2000.

MENDONÇA, D. Emancipação e Diferença, de Ernesto Laclau. Resenha de Daniel de Mendonça. In: **Revista Estudos Políticos**, nº 4. 2012/01, p.130-135. Disponível em: <<http://revistaestudospoliticos.com/wp-content/uploads/2012/04/4p130-135.pdf>> Último acesso em dez./2012.

_____. **O Lugar da Normatividade na Ontologia do Político de Ernesto Laclau.** In: Anais do 35º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. Caxambu. 2011. Disponível em: <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1226&Itemid=217> Último acesso em dez./2012.

_____. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. In: **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 1. Brasília, janeiro-junho de 2009, p.153-169. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/rbcp/article/viewFile/6596/5327>>. Último acesso em dez./2012.

MENDONÇA, D. e RODRIGUES, L. P. Teorizando o agonismo: crítica a um modelo incompleto. **Revista Sociedade e Estado**, vol.25, n.3, set./dez., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v25n3/04.pdf>>. Último acesso em ago./2012.

MONTEIRO, A.M.F.C. Professores: entre saberes e práticas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100008&lng=pt&nrm=iso>. Último acesso em set./2011.

_____. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro, Editora Mauad, 2007.

MORAES, L.M.S. **Conteúdos Importantes em História no currículo da educação básica: Um estudo a partir da disciplina Estudos Sociais no Colégio Pedro II**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, 2012.

MOREIRA, A.F.B. A internacionalização do campo do currículo. In: **Revista Contemporânea de Educação**, n.º 13, p.216-224, janeiro/julho de 2012.

_____. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, Ilma P.A & NAVES, Marisa L. de P. **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. São Paulo, Araraquara: Junqueira & Marins. 2005, p.1-24.

_____. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p.81-101. nov./ 2002.

_____. O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, p.35-49, Jan/Jun 2001a.

_____. Para quem e como se escreve no campo do currículo? Notas para discussão. In: **Revista Portuguesa de Educação**, 14(1). Universidade do Minho. p.73-93, 2001b.

MOUFFE, C. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 1, n. 3, out./2003. p. 11-26.

_____. **O regresso do político**. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda. 1996.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100003&lng=pt&nrm=iso>. Último acesso em set./2011.

OLIVEIRA, A. Políticas curriculares: a luta pela significação no campo da disciplina História. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 25, n. 2, 2012. Disponível em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872012000200008&lng=pt&nrm=iso>. Último acesso em abr./ 2013.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, S. G. (Org.) . **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2ª. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

PUGAS, M.C.S. **Identidade Nacional: sentidos negociados no currículo de história das séries iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, 2008.

RETAMOZO, M. Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales. In: **Cinta Moebio**, nº35, 2009. p.110-127.

SANTOS, B.S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos**. - **CEBRAP** [online]. 2007, n.79, p.71-94. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso>. Último acesso em dezembro de 2011.

SILVA, A. F. **A formação de professores para a Educação Básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001)**. In: 28ª Reunião Anual da ANPEd. GT Formação de Professores. Caxambu/MG. 2008.

SOARES, G. R. G. **O currículo de formação de professores das séries iniciais: dialogando com as questões culturais**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, 2009.

SOUZA, D.; CARINO, J. (orgs.) **Pedagogo ou professor? O processo de reestruturação dos cursos de Educação no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

SHULMAN, L. S. “Knowledge and teaching: Foundations of the new reform.” **Harvard Educational Review** Feb. 1987. p.1-22.

SILVEIRA, R.M.G. Relação entre conteúdo e metodologia do Ensino de História: uma clássica questão em um novo tempo. In: **Saeculum. Revista de História** – no. 6/7 – Jan./Dez./2000/2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes & Formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n. 4, p. Educação 215-133, Porto Alegre, 1991.

UFRJ, Faculdade de Educação. **Ementário do curso de Pedagogia**. Disponível em:
<http://www.educacao.ufrj.br/ensino/graduacao/ccord_pedagogia/ementario.pdf>.
Último acesso em ago./2012.

_____. **Grade curricular/fluxograma**. Disponível em:
<http://www.educacao.ufrj.br/ensino/graduacao/ccord_pedagogia/fluxograma_curso_pedagogia.pdf> ou
<<https://www.siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/B137164D-92A4-F79F-3C28-DD379D8B0991.html>>. Último acesso em ago./2012.

_____. **Manual do estudante**. Disponível em:
<http://www.educacao.ufrj.br/ensino/graduacao/ccord_pedagogia/manual_estudante_atualizado.pdf>. Último acesso em ago./2012.

_____. **Texto de apresentação do curso de Pedagogia da UFRJ**. Disponível em:
<<http://www.educacao.ufrj.br/pedagogica.html>>. Último acesso em set./2012.

VEIGA-NETO, A.; NOGUERA, C. E. Conhecimento e saber: apontamentos para os estudos de currículo. In: SANTOS, Lucíola, L. C. P. Et. al. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p.67-87.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, dez. 2011. p. 609-810.

_____. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, dez. 2007. p.1287-1302. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000400002&lng=pt&nrm=iso>. Último acesso em mai./2011.

WELLER, W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, W. e PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação - Teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.54-66.

ANEXO 1 - Cap. 1

Classificação dos TEMAS tratados pelos trabalhos disponíveis no Banco de teses e dissertações da CAPES.	OCORRÊNCIAS entre os 295 trabalhos referenciados no período de 2002 a 2011
DOCÊNCIA (FORMAÇÃO PARA)	157
LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS CURRICULARES (LEIS, PPP, GRADES CURRICULARES ETC.)	89
DISCIPLINAS ACADÊMICAS	86
OUTROS	42
ESTUDOS COMPARADOS (PEDAGOGIA/LICENCIATURAS/CURSO NORMAL ETC)	40
SÉRIES INICIAIS	40
DISCIPLINAS ESCOLARES (ENSINO DE)	32
ESTÁGIO	30
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR ESCOLAR (REFORMA/HISTÓRICO)	27
FORMADORES DE FORMADORES	25
EAD	14
EDUCAÇÃO INFANTIL	13
PESQUISA (FORMAÇÃO DO PESQUISADOR)	13
TICs	11
AVALIAÇÃO (COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA OU COMO POLÍTICA GOVERNAMENTAL)	10
EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSÃO	10
IDENTIDADE PROFISSIONAL	9
GESTÃO EDUCACIONAL	8
CONHECIMENTO	5
HISTÓRIAS DE VIDA	4
COTIDIANO	3
EJA	3

ANEXO 2 - Cap. 1

Levantamento realizado Banco de Teses e Dissertações da CAPES
Trabalhos com foco no curso de Pedagogia e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.
Último acesso aos trabalhos em outubro de 2012.

QUANTIDADE DE TRABALHOS	ANO	TÍTULO	AUTOR	LINK	LOCAL DE PRODUÇÃO	ÁREA DA PESQUISA	TESE OU DISSERTAÇÃO	CLASSIFICAÇÃO
1.	2002	MUNDOS DE SIGNIFICADOS: SABERES E PRÁTICAS DO ENSINO DE MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	Tania Teresinha Bruns Zimer	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtes e=200220740001016001P0	UFPR	EDUCAÇÃO	D	Ensino de
2.	2003	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA INTERLOCUÇÃO ENTRE A MATEMÁTICA DAS SÉRIES INICIAIS E AS QUESTÕES DA REALIDADE SOCIAL	Isabel Terezinha Bragagnolo	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtes e=200366741001010015P7	UFSC	EDUCAÇÃO	D	Ensino de
3.	2003	AS RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA INICIAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR E A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO	Lourdes Furlanetto Dittrich	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtes e=20033041005015003P0	UNIVALI	EDUCAÇÃO	D	Ensino de
4.	2003	A DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA: ARTICULADORA E INTEGRADORA DE CONHECIMENTOS NO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA	Nilsa de Oliveira Pawlas	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtes e=20034040004015014P3	UEMARINGÁ	LÍNGUA APLICADA	D	Ensino de
5.	2004	OLHARES NAS SITUAÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURSO DE PEDAGOGIA - HABILITAÇÃO ANOS INICIAIS	Cristiane Fensterseifer	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtes e=20049942004012002P0	FURG	EDUCAÇÃO AMBIENTAL	D	Ensino de
6.	2004	EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES DE DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA ? ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA FURG	Gina Gutterres Santana dos Santos	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtes e=20049042004012002P0	FURG	EDUCAÇÃO AMBIENTAL	D	Ensino de
7.	2004	TENDÊNCIAS E DILEMAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS - O CASO DO PARÁ	Arlete Maria Monte de Camargo	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtes e=200442932001010001P7	UFMG	EDUCAÇÃO	T	Políticas

8.	2004	FORMAÇÃO E DOCÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DE UM CONHECIMENTO INTEGRADO NO CURSO DE PEDAGOGIA - MOBILIZANDO SABERES E ENFRENTANDO INCERTEZAS	Yára Christina Cesario Pereira	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200475541001010015P7	UFSC	EDUCAÇÃO	T	Ensino de
9.	2005	A MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO DE SÉRIES INICIAIS: UM CASO NO DF	Günter Wanderer	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200540153001010001P0	UNB	EDUCAÇÃO	D	Ensino de
10.	2006	ENSINO DE CIÊNCIAS NAS SÉRIES INICIAIS: UMA ANÁLISE COMPORTAMENTAL DA ELABORAÇÃO E DA IMPLANTAÇÃO DE PLANEJAMENTOS DE UNIDADES DIDÁTICAS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	Fabiana Maris Versuti - Stoque	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2006633004056079P0	UNESP BAURU	EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA	D	Ensino de
11.	2006	CURSO DE PEDAGOGIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: PACTOS E IMPACTOS	Judith Guimarães Cardoso	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20062685233003017001P2	UNICAMP	EDUCAÇÃO	T	Políticas
12.	2006	APRENDER E ENSINAR GEOGRAFIA: A VISÃO DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEFS (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, BA)	Maria Cleonice Barbosa Braga	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20063533001014001P0	UFSCAR	EDUCAÇÃO	T	Ensino de
13.	2007	A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAR NAS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL: DIRETRIZES E IMPASSES	Vilma de Souza Rocha Amorim	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20072753003012001P9	UCB	EDUCAÇÃO	D	Políticas
14.	2008	FORMAÇÃO E EXERCÍCIO PROFISSIONAL DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELAÇÕES ENTRE O PROJETO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA LPP/UEG E A PRÁTICA PEDAGÓGICA OBSERVADA NA ESCOLA	Maria de Fátima Bastos	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20082252002012004P9	PUC GOIÁS	EDUCAÇÃO	D	Saberes
15.	2008	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR EM CURSOS DE PEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES E LACUNAS TEÓRICO-PRÁTICAS	Jacyene Melo de Oliveira Araujo	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20081523001011001P1	UFRN	EDUCAÇÃO	T	Ensino de

16.	2008	GEOGRAFIA E PEDAGOGIA: O PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CATALÃO(GO)	Odelfa Rosa	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtes=20083032006012010P8	UFU	GEOGRAFIA	T	Ensino de
17.	2008	APRENDENDO A ENSINAR MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Tania Teresinha Bruns Zimer	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtes=20084133002010001P6	USP	EDUCAÇÃO	T	Ensino de
18.	2009	SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS FÍSICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Caroline Dorada Pereira Portela	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtes=20097740001016001P0	UFPR	EDUCAÇÃO	D	Ensino de
19.	2009	ENSINO DA MATEMÁTICA EM CURSOS DE PEDAGOGIA: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR POLIVALENTE	Mercedes Bêta Quintano de Carvalho Pereira dos Santos	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtes=20091433005010005P4	PUC SP	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	T	Ensino de
20.	2009	O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS: DIALOGANDO COM AS QUESTÕES CULTURAIS	Gloria Regina Gracano Soares	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtes=2009831001017001P4	UFRJ	EDUCAÇÃO	D	Saberes
21.	2010	A GEOMETRIA EM CURSOS DE PEDAGOGIA DA REGIÃO DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP	Ana Elisa Cronês Zambon	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtes=20102633004129044P6	UNESP PR. PRUDENTE	EDUCAÇÃO	D	Ensino de
22.	2010	A MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA	Deise Rôos Cunha.	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtes=20101842005019026P3	PUC RS	ED. EM CIÊN. E MATEMÁTICA	D	Ensino de
23.	2010	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA: UM ESTUDO DE CASO	Lindomar Barros dos Santos	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtes=20105451002019002P3	UCDB	EDUCAÇÃO	D	Saberes
24.	2010	INTERAÇÕES ENTRE LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA E PEDAGOGIA: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DO TEMA GRANDEZAS E MEDIDAS	Rúbia Grasiela da Silva	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtes=2010251001012021P1	UFMS	ED. MATEMÁTICA	D	Ensino de

25.	2010	SOCIALIZAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES EM SITUAÇÕES DE ESTÁGIO CURRICULAR	Márcia Regina do Nascimento Sambugari	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtes=2010333005010001P9	PUC SP	EDUCAÇÃO: HIST. POLÍTICA E SOCIEDADE	T	Saberes
26.	2010	MULTICULTURALISMO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA	Marcia Rodrigues Ferreira Alves	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtes=2010831001017001P4	UFRJ	EDUCAÇÃO	T	Saberes
27.	2010	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA NO PROJETO BOLSA ALFABETIZAÇÃO – 2007 A 2009	Maria Isabel D' Andrade de Sousa Moniz	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtes=20105033005010003P1	PUC SP	EDUCAÇÃO CURRÍCULO	T	Ensino de
28.	2010	A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NAS SÉRIES INICIAIS: ANÁLISE DOS EFEITOS DE UMA PROPOSTA INOVADORA	Thaís Gimenez da Silva Augusto	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtes=20103489933003017001P2	UNICAMP	EDUCAÇÃO	T	Ensino de
29.	2010	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA A RESPEITO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	Adriana da Silva Lisboa Tomaz	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtes=2010131018017010P0	ESTÁCIO DE SÁ	EDUCAÇÃO	D	Saberes
30.	2010	ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL NA PEDAGOGIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	Eliene Maria Alves Dias	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtes=20101053001010001P0	UNB	EDUCAÇÃO	D	Ensino de
31.	2011	A FORMAÇÃO PROFISSIONAL ESPECÍFICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: A APROPRIAÇÃO DE SABERES PARA A DOCÊNCIA	Bruna Cardoso Cruz	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtes=20112352002012004P9	PUC GOIÁS	EDUCAÇÃO	D	Saberes
32.	2011	OS SABERES DA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE CAXIAS-MA	Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtes=20114921001014001P6	UFPI	EDUCAÇÃO	D	Saberes
33.	2011	A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO COMO AGENTE DE LETRAMENTO: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES	Helen Danyane Soares Caetano de Souza	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtes=20113453001010001P0	UNB	EDUCAÇÃO	D	Ensino de

34.	2011	FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: SABERES E FAZERES DE EGRESOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFP	Maria de Jesus Assunção e Silva	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20115321001014001P6	UFPI	EDUCAÇÃO	D	Saberes
35.	2011	O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Quelma Gomes Gonçalves	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2011852002012004P9	PUC GOIÁS	EDUCAÇÃO	D	Saberes
36.	2011	ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS	Roberta Magna Almeida Cordeiro	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2011525003011012P1	UFRPE	ENSINO DAS CIÊNCIAS	D	Ensino de
37.	2011	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM PEDAGOGIA E A REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE O TRABALHO DO PEDAGOGO ESCOLAR	Rubisvania Ferreira da Costa	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20112340003019007P0	PUC PR	EDUCAÇÃO	D	Políticas
38.	2011	A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O ENSINO DA MATEMÁTICA	Simone Marques Lima	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20112250001019001P8	UFMT	EDUCAÇÃO	D	Ensino de
39.	2011	INDICADORES DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL	Fabiana Maris Versuti - Stoque	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20111133004056079P0	UNESP BAURU	EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA	T	Ensino de
40.	2011	A PROBABILIDADE COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO MATEMÁTICA INICIAL DE PROFESSORES POLIVALENTES	José Maria Soares Rodrigues	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20115940001016001P0	UFPR	EDUCAÇÃO	T	Ensino de

Distribuição Curricular

Pedagogia 2008-1-Noite - Praia Vermelha

Atualizado em: 25/07/2012 14:54

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:	16 segmento(s)	Trabalho de Conclusão:	Monografia
Duração recomendada na UFRJ:	10 segmento(s)	Desenvolvido em Parceria:	não
Número mínimo de horas (CNE)	2800	Possui Banca Examinadora:	não
Duração em anos (CNE):	Mínima:3 Média :0 Máxima:0	Pago:	não

1º Período

Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	Requisitos
EDF113	História Educ Mundo Ocidental	4.0	60 0	
EDF120	Filos Educaçao 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	
Total de Créditos		20.0		

2º Período

Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	Requisitos
EDF121	História Educação Brasileira	4.0	60 0	
EDF231	Filosofia Educ Contemporânea	4.0	60 0	
EDF232	Psicologia da Apren e Educação	4.0	60 0	
EDF364	Sociologia da Educ Brasileira	4.0	60 0	
EDF418	Antropologia na Educação	4.0	60 0	
Total de Créditos		20.0		

3º Período					
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	Requisitos	
EDA234	Educação Brasileira	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	Concepção Prática da Educação Infantil	4.0	60 0		
Total de Créditos		17.0			

4º Período					
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	Requisitos	
EDA351	Questões Atuais da Educação Brasileira	4.0	60 0		
EDD241	Didática	4.0	60 0		
EDD243	Currículo	4.0	60 0		
EDD350	Alfabetização e Letramento	4.0	60 0		
EDF607	Fundamentos da Educação Especial	4.0	60 0		
Total de Créditos		20.0			

5º Período					
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	Requisitos	
EDD172	Avaliação do Ensino-aprendizagem	4.0	60 0		
EDD478	Arte - Educação	3.0	30 15		
EDD646	Planejamento de Curso e Ensino	4.0	60 0		
EDF244	Método da Pesquisa em Educação	4.0	60 0		
EDW021	Prática em Magistério Disciplinares Ensino Médio	8.0	60 120		
Total de Créditos		23.0			

6º Período					
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	Requisitos	
EDA612	Planej e Aval de Sistem Educac	4.0	60 0		
EDD176	Didática da 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 Polit e Administ Educ	8.0	60 120		
Total de Créditos		24.0			

7º Período					
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	Requisitos	
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		
Total de Créditos		24.0			

8º Período					
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	Requisitos	
EDA242	Organizacao do Trabalho Pedag.	3.0	45 0		
EDA604	Políticas Públicas em Educação	4.0	60 0		
EDD648	Abord Did Educ de Jov Adultos	4.0	60 0		
EDW480	Monografia	2.0	0 60		
EDWU01	Prát Ens Sér Inic Ens Fundamen	8.0	60 120		
Total de Créditos		21.0			

9º Período					
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	Requisitos	
EDA480	Educação Comparada	4.0	60 0		
EDD636	Educ e Comunicação II (Libras)	3.0	30 30		
EDF419	Educação e Trabalho	4.0	60 0		
EDWU25	Prát En Est Sup Educ Jov Adult	8.0	60 120		
Atividades Acadêmicas Optativas		3.0	45 0		
Total de Créditos		22.0			

10º Período					
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	Requisitos	
EDWK02	Orientação de Monografia	1.0	0 30		
Atividades Acadêmicas de Livre Escolha		4.0	30 60		
Atividades Acadêmicas Optativas		6.0	90 0		
Total de Créditos		11.0			

ANEXO 4 - Cap. 3

PEDAGOGIA FE/UFRJ

Gestão Protagonismo com Responsabilidade

Manual do Estudante

PEDAGOGIA – FE/UFRJ: GESTÃO PROTAGONISMO COM RESPONSABILIDADE

Manual do Estudante

Faculdade de Educação - UFRJ
22290-240 • Av. Pasteur, 250 • Praia Vermelha • Rio de Janeiro - RJ
• Tel.: (021) 2295 3246 – Direção Geral
(021) 2295 4145 – Secretaria Acadêmica
(021) 2541 4891 – Secretaria dos Departamentos
(021) 2295 4047 – Secretaria de Pós-graduação
(021) 2295 4346 – Portaria •

Apresentação

Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.”

Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia

A elaboração do presente manual, representa a objetivação do esforço da atual administração, no sentido de atualizar as normas e os procedimentos relativos à comunicação entre professores, alunos e funcionários no que diz respeito às ações de caráter didático pedagógico e administrativo no âmbito da UFRJ em geral e da Faculdade de Educação em particular. Nosso objetivo é concentrar em um só volume, os caminhos necessários para favorecer a interlocução entre as instâncias acadêmicas e propiciar o bom andamento da vida escolar do aluno recém egresso.

ADMINISTRAÇÃO - REITORIA

A estrutura da Reitoria é composta por:

- . Chefia de Gabinete;
- . Assessoria de Gabinete;
- . Equipe de Secretaria Administrativa;
- . Coordenadoria de Comunicação da UFRJ (CoordCOM);
- . Coordenação de Cerimonial;
- . Setor de Convênios e Relações Internacionais (SCRI).

A Reitoria – além de suas funções administrativas – é ainda responsável por firmar convênios e parcerias com objetivo de projetar e ampliar ainda mais as atividades científicas e tecnológicas da instituição no Brasil e exterior.

O atual Reitor da UFRJ é o Professor Aloísio Teixeira e seu mandato de 4 anos termina em 2011

Av. Pedro Calmon, 550, Edifício da Reitoria, 2º andar – Cep: 21941-901

Tel: 2598-9602/ 9603

E-mail: reitoria@reitoria.ufrj.br

A estrutura Administrativa da UFRJ é composta por 5 Pró Reitorias, cada uma delas com uma função específica e seu maior objetivo é dar suporte administrativo às decisões da Reitoria.

PR-1 – Pró Reitoria de Graduação

Responsável pela coordenação dos cursos de graduação, supervisão e controle de sua execução pelos centros e unidades universitárias; supervisão das atividades didáticas; planejamento e supervisão do programa de atividades culturais, desportivas, recreativas e extracurriculares; elaboração de normas e planos concernentes à concessão de bolsas e assistência financeira, relacionadas com o processo de formação profissional, facilidades relativas ao livro didático e ao material escolar, alojamento, alimentação e transporte dos estudantes em coordenação com os competentes órgãos administrativos especiais; assistência médica, social e jurídica aos estudantes; elaboração de normas para o regime disciplinar; orientação da comunidade estudantil e assistência aos seus problemas e aspirações.

A DAE – Divisão de Apoio ao Estudante planeja, analisa e executa um programa de bolsas destinadas ao estudante, entre as quais destacamos:

Bolsa Auxílio

O objetivo da **Bolsa Auxílio** é atender o estudante de graduação que, face às condições sócio-econômicas de sua família, possui comprovada dificuldade para garantir sua permanência nos cursos da Universidade.

As normas de concessão e manutenção da Bolsa Auxílio constam das Resoluções [CEG nº 01/03](#) e [CEG nº 02/04](#).

Bolsa de Estágio em Laboratório de Informática da Graduação

Administrada pela Pró-reitoria de Graduação, o **Bolsa de Estágio em Laboratório de Informática da Graduação** visa aprimorar os conhecimentos teóricos e práticos do aluno na área de informática, através do desenvolvimento e da aplicação de recursos computacionais variados para fins acadêmicos.

Bolsa de Iniciação Artística e Cultural

Administrada pela Pró-reitoria de Graduação, a **Bolsa de Iniciação Artística e Cultural** objetiva despertar as vocações criativas e investigativas nas diferentes áreas artístico-culturais e incentivar novos talentos potenciais entre estudantes de graduação.

Bolsa de Iniciação Científica/PIBIC/CNPq e UFRJ

Coordenada pela Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa, a **Bolsa de Iniciação Científica** visa despertar a vocação científica, incentivando novos talentos potenciais entre estudantes de graduação e contribuindo para a formação futura de jovens pesquisadores mediante sua participação em projetos de pesquisa.

Bolsa de Monitoria

Administrada pela Pró-reitoria de Graduação, a **Bolsa de Monitoria** visa despertar, nos alunos de Graduação da UFRJ, o interesse pela carreira docente. Também visa a assegurar a cooperação discente com o corpo docente nas atividades de ensino, auxiliando os professores nas atividades didáticas.

A atual Pró Reitora é a Professora Belkis Valdman

Mais detalhes na página: <http://www.pr1.ufrj.br/>

PR2 – Pró Reitoria de Pós Graduação e Pesquisa

Responsável pela coordenação dos cursos para graduados e dos trabalhos de pesquisa, bem como a supervisão e o controle de sua execução pelos centros e unidades universitárias; planejamento didático e de pesquisas; planejamento e supervisão dos programas culturais e extracurriculares dos estudantes; elaboração de normas e planos concernentes à concessão de bolsas de assistência financeira relacionadas com as categorias de cursos e atividades para graduados, alojamento, alimentação e transporte dos estudantes em coordenação com os competentes órgãos administrativos especiais; assistência médica, social e jurídica aos estudantes; elaboração de normas para o regime disciplinar; promoção de intercâmbio cultural para o desenvolvimento dos programas de pesquisa e de ensino para graduados.

A atual Pró Reitora é a Professora Ângela Uller

Mais detalhes na página <http://www.pr2.ufrj.br/>

Além destas temos a PR-3 - Pró Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento, Responsável pela

elaboração de normas e critérios para o planejamento estratégico, físico, financeiro e orçamentário da universidade; PR-4 - Pró Reitoria de Pessoal que planeja, coordena e desenvolve as atividades relativas à elaboração de normas e planos referentes ao desenvolvimento e qualificação de pessoal; PR-5 Pró Reitoria de Extensão - Responsável pela coordenação de programas e projetos de extensão, supervisão e controle de sua execução pelos centros e unidades universitárias; planejamento e supervisão do programa de atividades culturais, desportivas, recreativas e extra-curriculares.

CENTROS E SUAS DECANIAS

Os centros congregam todas as Unidades da Universidade dando-lhes apoio no planejamento, financiamento e execução de projetos e ações educacionais. Temos uma decania para cada Centro que são:

CCMN – Centro de Ciências da Matemática e da Natureza – Decana : Dra. Ângela Rocha dos Santos - Mais detalhes na página <http://www.ccmn.ufri.br> ;

CLA – Centro de Letras e Artes – Decano: Dr. Léo Affonso de Mares Soares - Mais detalhes acessar a página <http://www.cla.ufri.br>

CFCH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Decano : Dr. Marcelo Macedo Corrêa e Castro Mais detalhes na página <http://www.cfch.ufri.br/>

CCJE – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas – Decano : Dr. Alcino Ferreira Câmara Neto. Mais detalhes na página <http://www.ccje.ufri.br>

CCS – Centro de Ciências da Saúde – Decano: Dr. Almir Fraga Valadaes. Mais detalhes na página <http://www.ccsdecania.ufri.br>

CT – Centro de Tecnologia – Decano: Dr. Walter Issamu Suemitsu. Mais detalhes na página <http://www.ct.ufri.br>

A Faculdade de Educação - FE¹

A Faculdade de Educação atua no ensino de graduação e de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) e realiza pesquisas sobre diferentes e importantes temas educacionais. Em termos quantitativos, a maior atuação da Faculdade é na formação pedagógica dos cursos de licenciaturas oferecidos por outras unidades do CFCH e de outros Centros. São os cursos de formação de Pedagogos e da Formação Pedagógica para Professores da Educação Básica.

A Direção da Faculdade de Educação é exercida pela Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro veja mais em nossa página: www.educacao.ufrj.br

O Programa de Pós-Graduação em Educação dirige-se a estudantes já graduados, em Pedagogia e em outras especialidades. Vários professores da Faculdade desenvolvem projetos de pesquisa, nos quais você poderá aprofundar seus estudos paralelamente ao curso de graduação, propriamente dito. Os alunos que atuam nessas pesquisas poderão participar das Jornadas de Iniciação Científica, que se realizam, em geral, no segundo semestre de cada ano letivo. Algumas pesquisas dispõem de bolsas para os estudantes – é o Projeto PIBIC, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

A Coordenação do Programa de Pós Graduação em Educação está a cargo da Dra. Ana Maria Villela Cavaliere – página : www.educacao.ufrj.br/ensino.posgrad_stricto

A Coordenação de Extensão se responsabiliza pela elaboração, análise e execução de projetos de socialização de saberes para a comunidade. Sua Coordenadora é a Dra. Sabrina Moehleck . Mais detalhes : www.educacao.ufrj/ensino/extensao

O trabalho da Coordenação de Licenciaturas envolve todas as unidades da UFRJ que disponibilizam a formação de professores em seu âmbito específico. Sob a Coordenação da Dra. Márcia Serra Ferreira, busca integrar os diferentes conhecimentos sob a ótica da transmissão e produção de saberes escolares. Página: www.educacao.ufrj/ensino/graduacao/coord_licenciaturas

A Central de Estágios viabiliza os projetos conveniados institucionalmente, para oferecer ao aluno a oportunidade de vivenciar as diferentes nuances de atuação profissional do professor em formação. Sua Chefia está a cargo da Dr. Cláudia Maria Bokel Reis. Página : www.educacao.ufrj/administracao/centraldeestagios

Trabalhando para construir os saberes pedagógicos em nível de formação do pedagogo a Coordenação de Pedagogia, busca integrar as diferentes instâncias acadêmicas para tal fim . Sob a Coordenação da Professor Íris Rodrigues de Oliveira, e com o apoio da COAA – Comissão de Orientação Acadêmica do aluno, da Central de Estágios e da Secretaria Acadêmica está aberta ao diálogo com todos os que se propõem a ampliar as chances de validade da educação como ação humana voltada para a hominização de um ser crítico e produtivo. Página: www.educacao.ufrj/ensino/graduacao/coord_pedagogia

Os alunos do Curso de Pedagogia organizaram o Centro Acadêmico Paulo Freire, inteiramente dirigido por eles: eleições de diretoria, programação e escolha de representante na Congregação da Faculdade. O CAPED tem sua sede na sala 216 da Faculdade. Informe-se e participe .

Os Departamentos

A Faculdade de Educação possui três Departamentos. Os Departamentos são as instâncias responsáveis pela garantia do oferecimento do currículo com qualidade, particularmente pelo oferecimento de disciplinas a cada semestre, para que o estudante complemente seu currículo e curso. Os Departamentos são: EDF (Departamento de Fundamentos da Educação, EDD (Departamento de Didática) e EDA (Departamento de Administração Educacional).

O Departamento de Administração Educacional - EDA

O Departamento de Administração Educacional (EDA) é responsável pelas disciplinas afetas aos problemas da política educacional e da administração escolar, tendo como área de interesse o estudo das formas e processos de estruturação e funcionamento dos sistemas de ensino.

A disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino (Licenciatura), equivalente à disciplina Educação Brasileira (oferecida no curso de Pedagogia), aborda a legislação atual do ensino e as tendências gerais da política educacional contemporânea. As demais disciplinas oferecidas pelo Departamento aprofundam aspectos relativos às políticas educacionais, ao funcionamento dos sistemas de ensino, à organização do trabalho pedagógico, às relações entre a Educação, as Políticas de Estado e os Movimentos Sociais, dentre outros aspectos. O Chefe do Departamento de Administração Educacional é o Dr. Jailson Alves dos Santos e sua substituta eventual é a Dra. Ana Lúcia Cunha.

O Departamento de Didática - EDD

O EDD é um Departamento poliacadêmico, no que diz respeito à formação de seus docentes e multireferencial na sua produção acadêmica. Em suas atividades de pesquisa e extensão, o EDD valoriza a convivência entre práticas pedagógicas de diferentes áreas do conhecimento e estimula uma atitude intelectual voltada para a análise de questões fundamentais da formação de docentes e da produção de conhecimentos no campo da didática e do currículo.

No ensino de graduação, seus professores assumem as disciplinas *Didática*, *Currículo*, *Avaliação*, *as Construções do Conhecimento* das diferentes disciplinas e as *Práticas de Ensino* na Licenciatura em Pedagogia, em suas diferentes habilitações.

A *Didática Geral*, as *Didáticas Especiais* e as *Práticas de Ensino* de todos os cursos de Licenciatura da UFRJ são também oferecidos pelos professores do EDD que assumem, assim, um papel fundamental na abordagem das questões relacionadas à produção, ensino e aprendizagem do conhecimento escolar nas diferentes áreas de conhecimento.

O Departamento de Didática tem como Chefe a Dra. Monique Andries Nogueira e a substituta eventual : Dra. Cláudia Maria Bokel Reis.

O Departamento de Fundamentos da Educação - EDF

O EDF é responsável pela maioria das disciplinas do tronco comum dos períodos iniciais. Participa ainda do oferecimento de disciplinas nos períodos restantes. Atualmente ele conta com 20 professores efetivos, 02 visitantes (em processo de enquadramento) e 05 substitutos. São eles, em ordem alfabética: A Chefia do Departamento de Fundamentos da Educação está constituída pela Dra. Mônica Pereira dos Santos e sua substituta eventual é a Dra. Suzana Castro

Os Servidores e os Serviços

A COAA - Cada curso de graduação deve constituir uma COAA – Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico, que tem como atribuições acompanhar os alunos que não tenham alcançado cumprir pelo menos 70% de sua integralização curricular, no prazo previsto, ou que estejam com dificuldades em relação ao rendimento escolar. Deverá ainda instruir a Congregação com as informações e análises necessárias para o ajuizamento da indicação de cancelamento de matrícula. A COAA deve constituir um corpo de professores orientadores, os quais atuarão no sentido de apoiar os estudantes em suas dúvidas sobre exigências e possibilidades de desenvolvimento acadêmico. Nossa COAA, atualmente, é composta pelos professores Diva Lúcia Conde (do EDD), Máximo Augusto Masson (do EDF) e Suzana Barros Corrêa Saraiva (do EDA).

O PROTOCOLO e ARQUIVO – No Protocolo, abre-se e acompanha-se todos os processos referentes à vida acadêmica. O Arquivo é o local para onde vão todos os processos abertos (uma vez encerrados) e documentos relevantes da FE

A XEROX – A FE dispõe de uma fotocopidora onde geralmente os professores abrem pastas contendo os textos a serem usados no semestre, referentes às suas disciplinas. Estas pastas ficam à disposição dos alunos para que fotocopiem seus textos e tenham tempo hábil de lê-los antes das aulas. Ela funciona na mesma sala do CA de Pedagogia e é administrada pela Helena.

A SEÇÃO DE AUDIO-VISUAL – É onde ficam guardados equipamentos de mídia (retroprojetores, vídeos, gravadores e outras tecnologias áudio-visuais). Tais equipamentos são de uso coletivo, podendo portanto ser reservados pelos alunos para uso em apresentação de trabalhos, seminários, etc.... O funcionário responsável por esta Seção é o Amarildo. Converse com ele com antecedência suficiente, a fim de garantir a reserva dos equipamentos que você necessitar.

A SEÇÃO DE PESSOAL – Esta seção lida com assuntos relativos ao pessoal docente e técnico-administrativo. Embora você não venha a ter interesse direto nos serviços prestados por esta Seção, é sempre bom saber que ela está lá, e quem são seus funcionários: Cássia, Antônia e Sônia.

A SECRETARIA ACADÊMICA (Seção de Ensino) – Esta Seção é responsável pelo controle de dados relativos à vida acadêmica dos estudantes. Lá realizam-se as inscrições em disciplinas, organizam-se e obtêm-se o histórico escolar, a colação de grau e outros assuntos de seu interesse imediato. Seus funcionários são: Nadir, Luiz Cláudio e Édson.

Manutenção de Vínculo (cursos/habilitações)

O aluno que, após ter concluído uma habilitação, deseja dar prosseguimento aos seus estudos para obter outra habilitação, deve optar por escrito, junto à unidade e antes da colação de grau, pela nova habilitação. Quando o estudante não manifesta a opção pela nova habilitação, a unidade que o graduou solicita ao decano do respectivo centro o cancelamento de matrícula por conclusão de curso.

Manutenção de Vínculo (bacharelado/licenciatura)

O aluno que tenha concluído o bacharelado e deseja obter o grau de licenciado correspondente deve manifestar, por escrito, ao decano do centro respectivo sua intenção de manter o vínculo da matrícula na Universidade, antes da colação de grau em bacharel. Quando o estudante não manifesta a opção licenciatura, a unidade que o graduou solicita ao decano do respectivo centro o cancelamento de matrícula por conclusão de curso.

Documentos da Vida Acadêmica

A UFRJ expede os seguintes documentos para acompanhamento e comprovação da vida acadêmica do aluno:

- **Histórico Escolar** – é o documento oficial da Universidade no qual constam os dados referentes à vida acadêmica do aluno: aprovações, dispensa de disciplinas, rematrícula, trancamentos, coeficientes de rendimento no período, coeficiente de rendimento acumulado, data de conclusão do curso, etc.
- **Boletim escolar** – é o documento no qual estão relacionados os graus obtidos em todas as disciplinas cursadas em períodos anteriores (aprovações e reprovações).
- **Confirmação de Registro de Inscrição de Disciplinas** – a CRID é o documento no qual figuram as disciplinas que foram solicitadas no período, com a situação de registro de cada uma.
- **Boletim de Orientação Acadêmica** – o BOA é o documento no qual figura o elenco das disciplinas e RCS recomendados, as disciplinas já cursadas com os respectivos graus e as que ainda devem ser cumpridas, as disciplinas com inscrição facultada, vedada ou condicionada, frequência de reprovações, número de créditos obtidos e acumulados, número de períodos com coeficiente de rendimento inferior a três, períodos com trancamento de matrícula, número de períodos integralizados e prazo máximo de integralização do curso.
- **Certidão de Estudos** – o aluno com matrícula cancelada tem direito a uma certidão dos estudos realizados com informações sobre sua vida universitária e, inclusive, o motivo do desligamento com os dispositivos legais que o autorizaram.

ANEXO 5 - Cap. 3

Ementas dos componentes curriculares obrigatórios Curso de Pedagogia – UFRJ

	NOME DO COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
1	História da Educação no Mundo Ocidental	Abordagem Histórica das principais ideias e práticas educacionais que assumem importância desde o início dos Tempos Modernos até o século XXI.
2	Filosofia da Educação no Mundo Ocidental	A educação como tema de problematização filosófica no ocidente. O legado grego. As contribuições do pensamento filosófico da modernidade para a crítica do conhecimento educacional.
3	Psicologia do Desenvolvimento e Educação	Conceitos fundamentais de Desenvolvimento Humano. Questões básicas relativas ao desenvolvimento biológico, sócio-cultural, afetivo e cognitivo da criança, do jovem, do adulto e do idoso. Perspectivas comportamentais, cognitivas, psicanalíticas, humanistas, psicossociais, para o desenvolvimento psicológico e suas implicações para as práticas e atuações educacionais, em instituições e fora delas. As contribuições da psicologia da educação para a constituição de contextos educacionais não excludentes.
4	Fundamentos Sociológicos da Educação	O contexto do surgimento da sociologia. Durkheim e a formação de uma maneira funcional de interpretar as relações entre educação e demais instâncias da vida social. A sociologia da educação na primeira metade do século XX. Os estudos sobre educação após a segunda guerra mundial. A "crítica radical" dos anos 70 - educação e reprodução social. A influência do marxismo no pensamento educacional. Influências gramscianas. A "crise dos paradigmas" das ciências sociais e os estudos sobre educação: modelos microssociológicos e etnográficos. Abordagens weberianas em sociologia da educação.
5	Introdução ao Pensamento Científico em Educação	Introdução ao pensamento científico. Os principais tipos de conhecimento. As posições da ciência moderna. Evolução da Ciência.
6	História da Educação Brasileira	Abordagem histórica das principais concepções e práticas educacionais desenvolvidas no Brasil desde o período colonial até a década de 1960.
7	Filosofia da Educação Contemporânea	Contribuições das concepções filosóficas do século XX para a problemática educacional. O pensamento pedagógico brasileiro dos anos 1920 a 1980.
8	Psicologia da Aprendizagem e Educação	Teorias e abordagens da psicologia da educação adotadas no estudo dos processos de aquisição de conhecimentos, representações e competências no âmbito de práticas e atuações educacionais, em instituições escolares e fora delas. A importância dos aspectos socioculturais e históricos para os processos de ensino-aprendizagem e os desafios para a geração de propostas educacionais inseridas em contextos diversos.
9	Sociologia da Educação Brasileira	A pesquisa social em educação no Brasil, estudos clássicos e recentes: principais temas e enfoques. Investigações quantitativas e qualitativas em pesquisa educacional, no Brasil.
10	Antropologia na	Principais correntes e principais debates na atualidade: natureza e/ou

	Educação	cultura(s), socialização e/ou sociabilidade(s), diferença, diversidade e/ou alteridade. O trabalho de campo do pesquisador. Cultura(s) escolar(es), cultura(s) midiática(s), cultura(s) da infância e cultura(s) jovem(ns).
11	Educação Brasileira	A constituição do sistema nacional de ensino e a relação entre Estado e educação. Persistências e mudanças na estrutura e no funcionamento do ensino no Brasil: as relações entre público e privado, centralização e descentralização, ensino laico e ensino confessional, formação geral e formação profissional. A LDBEN (Lei 9394/96): avanços e recuos no processo de profissionalização do campo pedagógico e de universalização do ensino.
12	Questões atuais da Educação Brasileira	A Educação como política de Estado e a questão dos direitos sociais. Instâncias de decisão e de execução da política educacional nos níveis federal, estadual e municipal. Tensões entre tradição e inovação na educação brasileira contemporânea: a relação entre nível central e unidade escolar; profissionalização do campo pedagógico e participação de comunidade; democratização do acesso à escola e garantia da qualidade do ensino. Estratégias de qualificação docente. Financiamento, autonomia escolar e democratização da gestão.
13	Educação e Comunicação I	A negociação dos sentidos: silêncio e linguagem; os sujeitos; os códigos; os contextos; as relações. Quem conta um conto: por que se contam histórias; leitura e educação; relações sociais; os modos de inserção da Literatura Infantil na escola; materiais didáticos, seleção de textos e propostas de estudo. Imagem é tudo: imagem e conteúdo; sentidos e deslocamentos; mídia e educação; televisão e escola/ televisão na escola; educação em rede.
14	Linguagem Corporal na Educação	Aspectos históricos, antropológicos e culturais. Corpo, disciplina, gênero e sexualidade. O corpo e a relação com o outro. Consciência corporal e identidade. O direito de movimentar-se. O movimento como recurso de prazer, educação e saúde.
15	Bases Biológicas da Aprendizagem	Estudo da filogênese e da ontogênese do sistema nervoso humano, considerando-se o processo de aprendizagem e a gênese do conhecimento. Maturação e desenvolvimento.
16	Didática	A construção do campo da didática visto como tempo/espço de reflexão/ação sobre o processo de ensino-aprendizagem. Teorias educacionais e o contexto sócio-histórico, político, econômico e filosófico da prática pedagógica. Estruturantes da prática pedagógica: planejamento curricular e planejamento de ensino; métodos e técnicas de ensino; avaliação do ensino.
17	Currículo	História do pensamento curricular: concepções tradicionais, críticas e pós-críticas. Discussão e análise das principais questões relativas à seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar. Políticas de currículo.
18	Alfabetização e Letramento	Concepções de alfabetização na história e nas sociedades; Aspectos sócio-linguísticos do processo de alfabetização; Metodologias na aquisição da escrita; Concepção de letramento.
19	Concepções e Práticas da Educação Infantil	Teorias, concepções e metodologias de Educação Infantil, história da infância e da educação da criança de 0 a 6 anos, características e alternativas pedagógicas da Educação Infantil no Brasil, inclusão social e políticas públicas de Educação Infantil, o cotidiano da Educação Infantil.

20	Fundamentos da Educação Especial	História da Educação Especial. O alunado da educação especial: concepções e trajetórias. Deficiências: características gerais e especificidades pedagógicas.
21	Avaliação no processo ensino-aprendizagem	Conceitos básicos nas áreas de medida e de avaliação. Elaboração, aplicação e análise, informação e utilização de instrumentos e de resultados de avaliação.
22	Arte e Educação	A arte como manifestação de expressão e comunicação humana. As manifestações artísticas como reflexo de valores e características sócio-culturais. As principais correntes de arte-educação. As aplicações desses conhecimentos na educação básica.
23	Planejamento de currículo e ensino	Concepções de planejamento curricular em sistemas educacionais e nas escolas. Análise de propostas curriculares e de planejamentos de ensino em uma perspectiva crítica.
24	Metodologia da Pesquisa em Educação	Introdução à pesquisa em Educação. Seleção dos sujeitos e dos instrumentos de coleta de dados para pesquisa. Tipos de pesquisa em educação; características e procedimentos metodológicos.
25	Prática de ensino e estágio supervisionado em Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio	Propostas pedagógicas e estratégias de gestão da escola. Aspectos sócio-culturais do educando. O currículo da formação do professor de Ensino Médio. Conteúdo e metodologia do ensino das disciplinas pedagógicas do ensino médio. Trajetória escolar: aprovação, repetência e evasão. Práticas docentes: inovações, criatividade e conservadorismo. Condições de trabalho dos docentes. Relação da escola com o sistema e com a comunidade.
26	Planejamento e Avaliação de Sistemas Educacionais	Conceito e fins do Planejamento educacional: histórico e debate corrente. O conhecimento científico aplicado ao planejamento educacional: dimensões técnica e política. Função e finalidades da avaliação de sistemas educacionais: estratégias e instrumentos da avaliação institucional. Planejamento e avaliação nas políticas educacionais em curso no Brasil.
27	Didática das Ciências da Natureza	Disciplina escolar Ciências: aspectos históricos e epistemológicos. A constituição dos conhecimentos científicos e escolares em ciências. A educação em ciências como área de pesquisa. Propostas curriculares, materiais e didáticos e atividades de ensino para a disciplina escolar Ciências. Planejamento e avaliação da aprendizagem em ciências.
28	Didática da Matemática	Disciplina escolar Matemática: aspectos históricos e epistemológicos. A constituição dos conhecimentos científicos e escolares em matemática. A educação em matemática como área de pesquisa. Propostas curriculares, materiais didáticos e atividades de ensino para a disciplina escolar Matemática. Planejamento e avaliação da aprendizagem em Matemática.
29	Psicopedagogia e Educação	Contextualização na história da educação. Questões atuais. Dificuldades e Distúrbios no Processo Ensino-Aprendizagem: identificação e intervenção.
30	Prática e estágio supervisionado em gestão de processos educacionais	Propostas pedagógicas e estratégias de gestão da escola. Aspectos sócio-culturais do educando. O currículo da formação do gestor em Educação. Trajetória escolar: aprovação, repetência e evasão. Práticas de gestão: inovações, criatividade e conservadorismo. Condição de trabalho dos gestores. Relação da escola com o sistema e com a comunidade.
31	Didática das Ciências Sociais	Disciplina escolar: aspectos históricos e epistemológicos. O ensino de Ciências Sociais (História, Geografia, Sociologia e Antropologia) na

		educação básica como objeto de reflexão e de pesquisa. A construção de conceitos - basilares para a leitura e problematização da realidade social. Propostas curriculares, materiais didáticos e atividades de ensino para as disciplinas escolares inseridas no âmbito das Ciências Sociais, Planejamento e avaliação de aprendizagem em Ciências Sociais.
32	Didática da Língua Portuguesa	Os processos histórico e social da construção do conhecimento de língua portuguesa. O ensino de língua portuguesa e sua adequação ao nível de desenvolvimento mental do estudante. A linguagem da escola e a linguagem do estudante. O ensino da gramática, da leitura e a produção de textos. Recursos didáticos para o ensino de língua portuguesa. Criação de materiais didáticos. Análise de propostas curriculares. Avaliação da aprendizagem de língua portuguesa.
33	Pesquisa em Educação	A formulação do problema de pesquisa. A definição de procedimentos metodológicos coerentes com o problema formulado. A elaboração do projeto de pesquisa. O processo de coleta de dados. A organização, a análise e a interpretação de resultados. A elaboração da monografia.
34	Educação Popular e Movimentos Sociais	Movimentos de educação popular: origens e vertentes. Os movimentos sociais como práticas alternativas ao atendimento falho do sistema oficial educacional brasileiro. Concepções de educação popular. Experiências de educação popular no sistema formal de ensino e experiências não formais de ensino.
35	Prática de ensino e estágio supervisionado em Educação Infantil	Propostas pedagógicas e estratégias de gestão da escola. Aspectos sócio-culturais do educando. Currículo e metodologia de prática pedagógica na Educação Infantil. Práticas docentes: Inovações, criatividade e conservadorismo. Condições de trabalho do corpo docente. Relação da escola com o sistema de ensino e com a comunidade.
36	Organizacao do Trabalho Pedagógico	Os diferentes atores e seus papéis na organização pedagógica da escola, autonomia e identidade da escola; concepções de gestão pedagógica; projeto político pedagógico da escola.
37	Políticas Públicas em Educação	Estudo e análise de projetos educacionais na conjuntura atual, em níveis federal, estadual e municipal. Diagnóstico e avaliação de políticas públicas voltadas para a educação infantil. o ensino fundamental e a educação de jovens e adultos. Articulação entre políticas públicas para a educação e projetos sociais mais amplos.
38	Abordagens Didáticas em Educação de Jovens e Adultos	Abordagem histórico-político-social da EJA no Brasil. A EJA como consequência dos processos da exclusão social inerentes ao não cumprimento dos objetivos da educação na modalidade regular. Perspectivas teóricas possíveis para as práticas pedagógicas que resgatem o saber de indivíduos jovens, adultos e idosos. O perfil do aprendiz. O letramento como uma nova visão sobre a alfabetização. Currículos, materiais didáticos e formação de professores específicos de EJA.
39	Monografia	Discussão sobre as partes que compõem uma monografia. Acompanhamento da elaboração dos projetos individuais ou coletivos.
40	Prática de ensino e estágio supervisionado em Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Propostas pedagógicas e estratégias de gestão da escola. Aspectos sócio-culturais do educando. Currículo das séries iniciais do Ensino Fundamental. Conteúdo e metodologia do processo de alfabetização e disciplinas das séries iniciais do Ensino Fundamental. Trajetória escolar: aprovação, repetência e evasão. Práticas docentes: inovações, criatividade e conservadorismo. Condições de trabalho do corpo

		docente. Relação da escola com o sistema de ensino e com a comunidade.
41	Educação Comparada	A Educação comparada: história, teorias e métodos. Os Organismos Internacionais e as políticas do MEC para a educação brasileira . Estudo Comparado da organização e funcionamento dos sistemas de ensino em nível internacional e/ou nacional, tendo como foco a realidade educacional brasileira.
42	Educação e Comunicação II - LIBRAS	O estudo de LIBRAS na formação do professor em uma visão inclusiva de Educação. Cultura surda e comunidade. As comunidades surdas no Brasil. Surdez e Patologia. Surdez e diferença. Gramática em LIBRAS. Vocabulário básico. Exercícios e diálogos: família, apresentação, saudação, e sentimentos; objetos, alimentos e bebidas; corpo humano; animais; vestuário. Acessórios e cores; profissões e sistemas monetários; meios de transportes e viagens; países, estados e cidades; calendário, condições climáticas e estações do ano; mitos, lendas e crenças. Exercício para o desenvolvimento da percepção e uso do espaço e do corpo.
43	Educação e Trabalho	A temática "Trabalho-Educação" na conjuntura histórica atual. Análises desenvolvidas por organizações internacionais e as teses desenvolvidas pela sociologia do trabalho. Repercussões para as políticas sociais e educacionais. Sociedade do conhecimento, reestruturação produtiva e requerimentos qualificacionais - desdobramentos educacionais e possíveis alternativas.
44	Seminários de Integração de Monografias	Trata-se de orientação do trabalho final do curso monografia e de sua apresentação pública. Esta deverá ser aprovada pelo orientador, perante uma banca constituída pela COAA do curso que terá função de exarar o parecer do trabalho apresentado, podendo exigir reformulações.
45	Prática de ensino e estágio supervisionado em Educação de Jovens e Adultos	Propostas pedagógicas e estratégias de gestão em educação de jovens e adultos. Aspectos sócio-culturais dos educandos. O currículo da formação do professor de Jovens e Adultos. Conteúdo e metodologia do ensino para jovens e adultos. Trajetória escolar: aprovação, repetência e evasão. Práticas docentes: inovações, criatividade e conservadorismo. Condições de trabalho dos docentes. Relação da escola com o sistema e com a comunidade.

ANEXO 6 - Cap. 3

Componentes curriculares "pedagógicos" no curso de pedagogia - UFRJ

Temas/conteúdos de trabalho

	COMPONENTE CURRICULAR	TEMAS/CONTEÚDOS TRABALHADOS
1	História da Educação no Mundo Ocidental	conceito de História concepções historiográficas estudo de temas educacionais sob uma perspectiva histórica. Concepções de infância no mundo ocidental O surgimento da escola moderna na história política, cultural, social e econômica do mundo ocidental. a cultura escolástica Fé e razão na filosofia medieval. A educação nos "tempos modernos" O humanismo, as reformas religiosas, a revolução científica e as repercussões no campo da educação as transformações na dinâmica familiar e a importância crescente da escola Iluminismo, Revolução Francesa e os debates sobre a educação a formação dos sistemas nacionais de ensino e a relação educação-cidadania a disciplinarização da sociedade através da escola e da família. história da educação nos países latino-americanos e os sentidos da escolarização da população.
2	Filosofia da Educação no Mundo Ocidental	Filosofia grega; contribuições do pensamento filosófico moderno para pensar o conhecimento educacional.
3	Psicologia do Desenvolvimento e Educação	Conceitos fundamentais do desenvolvimento humano: Perspectivas comportamentais, cognitivas, psicanalíticas, humanistas, psicossociais, para o desenvolvimento psicológico e suas implicações para as práticas e atuações educacionais em instituições e fora delas; A psicologia ou as psicologias A psicologia do desenvolvimento A psicologia da aprendizagem A psicologia social Questões básicas relativas ao desenvolvimento biológico, sociocultural, afetivo e cognitivo da criança, do jovem, do adulto e do idoso; Identidade Sexualidade Adolescência: tornar-se jovem Família... O que está acontecendo com ela? As contribuições da Psicologia da Educação para a constituição de contextos educacionais não excludentes. A escola Inclusão Psicologia em construção.

4	Fundamentos Sociológicos da Educação	A educação como objeto de análise da sociologia – Émile Durkheim A educação como objeto de análise da sociologia – Max Weber A educação como objeto de análise da sociologia – Karl Marx Educação e organização da cultura – Antônio Gramsci Educação e ideologia – Louis Althusser Educação, reprodução cultural e social – Pierre Bourdieu Educação, resistência e reprodução cultural – Paul Willis Organizando ideias para além da reprodução Educação nos meios populares – Bernard Lahire Educação e sucesso escolar nos meios populares no Brasil Escolas públicas e redes de ensino no Brasil
5	Introdução ao Pensamento Científico em Educação	Necessidade de compreender educação em sentido lato, através da razão discursiva. Necessidade de distinção de processos diferenciados para formação de idéias (intuição, dedução e indução). Intuição, indução e dedução. Razão objetiva e razão subjetiva O desenvolvimento da atividade racional, da lógica e os princípios da lógica formal. Relação entre lógica e intuição e dedução. Distinções entre intuição, indução, dedução. Características de senso comum e da atitude científica e relação com um objeto comum. Ciência e realidade. Teorias científicas: estabilidade e ruptura. Classificação das ciências. Ciências naturais e ciências humanas. Ideal científico e razão instrumental.
6	História da Educação Brasileira	Historiografia e fontes da História da Educação no Brasil. Formas de educação na construção do povo e da nação: desafios para a pesquisa em História da Educação. As forças educativas: ação do Estado, da Igreja e das associações filantrópicas. As formas educativas: diferentes modalidades de instituições educacionais. Os sujeitos da ação educativa: professores, mulheres, crianças, negros e índios. O projeto colonial: a ação missionária e do Estado português junto às populações nativas; o Iluminismo e as reformas pombalinas; a chegada da corte portuguesa e as implicações na educação. Construção do povo e da nação no período imperial: o Ato Adicional de 1834; o processo de escolarização nas províncias; o Regulamento das Missões (1845) e a educação indígena; o Regulamento de 1854; projetos de educação agrícola e industrial para a infância desvalida, índios e ingênuos. Projetos de República e a educação: o debate sobre a educação e a reeducação da infância, no âmbito da construção da nação republicana; as reformas educacionais nos estados e o surgimento dos grupos escolares; as reformas federais do ensino secundário; o movimento renovador e as reformas estaduais na década de 20; os manifestos educacionais. Projetos em disputa no campo educacional: católicos, “pioneiros” da

		educação nova e o poder público. Manifesto dos pioneiros da Escola Nova.
7	Filosofia da Educação Contemporânea	Impactos do pensamento filosófico contemporâneo no pensamento pedagógico brasileiro.
8	Psicologia da Aprendizagem e Educação	A psicologia na formação do educador contemporâneo; A psicologia da educação e as relações entre desenvolvimento afetivo, cognitivo, linguístico e moral em situações de interação sócio-cultural; Inteligência e escolarização meritocrática: da tradição psicométrica às concepções contemporâneas de inteligência; Behaviorismo; Humanismo; Psicanálise; Construtivismo; Sócio-interacionismo; Psicologia da Educação virtual: Educação e aprendizagem no século XXI; O aluno em ambientes virtuais: condições, perfil e competências; O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências.
9	Sociologia da Educação Brasileira	Sociologia da educação pós-guerra Sociologia da educação no pós-guerra: estrutural funcionalismo Os grandes surveys e o legado de Coleman Teorias do conflito e da reprodução e a sociologia da educação Teorias do conflito e da reprodução e a sociologia da educação Teoria da reprodução cultural: Bourdieu e Passeron Relação Família-Escola no Brasil Relação família-escola na sociologia da educação brasileira Cor, raça e desigualdades educacionais no Brasil Cor e desigualdades educacionais Cor, raça e acesso ao ensino superior Estudos em eficácia escolar e sistemas de avaliação no Brasil Estudos em escola eficaz e a organização das escolas Sistemas de avaliação e estudos de eficácia escolar no contexto brasileiro Efeito-escola e estratificação escolar Sistemas de avaliação e políticas educacionais Avaliação de políticas educacionais Sistema de avaliação e políticas de <i>accountability</i>
10	Antropologia na Educação	Exercício de alteridade – entre o exótico e o familiar; A antropologia no quadro das ciências: a busca pelo Outro; A antropologia no quadro das ciências: o encontro com o Eu; A busca pelo método comparativo; O encontro com o “ponto de vista do nativo”; A escola francesa – classificações coletivas e coesão social; A escola britânica – racionalidade e coerência interna dos sistemas sociais; A escola americana – cultura, significados e construção social do Homem; Pesquisa antropológica em educação – etnografia em espaços de formação.
11	Educação Brasileira	Sistemas de ensino no Brasil: abordagem histórica, política e institucional, LDBEN como política educacional; profissionalização do campo pedagógico e universalização do ensino.

12	Questões atuais da Educação Brasileira	A educação como política de Estado e a questão dos direitos sociais: Estado moderno e política social; capitalismo dependente; educação como questão social e direito social. Papel histórico dos sistemas nacionais de ensino e obstáculos econômicos, filosófico-ideológicos, políticos e legais. Instância de decisão e de execução da política educacional e tensões entre as esferas. Poder e controle social. Questões atuais: Educação em tempos de exclusão social e inclusão forçada. Investimento no capital social como mecanismo de enfrentamento da questão social. Movimento Todos pela Educação. Juventude em disputa. Educação e movimento social.
13	Educação e Comunicação I	Concepção social da linguagem Relações entre educação e comunicação Educação, comunicação e mediações
14	Linguagem Corporal na Educação	Corpo/Mente/Natureza/Cultura O Corpo da criança Corpo estrutura - Aportes biológicos Educação do Corpo na Escola Brasileira O corpo do professor A Dança na Escola: Parâmetros Curriculares Nacionais Arte/Dança Educação Somática/Consciência Corporal Corpo e Identidade.
15	Bases Biológicas da Aprendizagem	O desenvolvimento evolutivo do encéfalo como produto da mediação entre o homem e o meio. As estruturas cognitivas do ser humano como processo determinado por fatores biológicos e sociais. A relação entre o cérebro, mente, aprendizagem e memória. A relação entre hemisfericidade e comportamento cognitivo. O processo de formação de configurações mentais, como percepção e conceitos.
16	Didática	A didática como campo de conhecimento Didática: conceitos; evolução histórica do campo; objeto da didática; dimensões da didática: humana; técnica e político-social; Didática: aspectos históricos da didática (educação, sociedade e didática); função social da escola. Tendências pedagógicas na prática escolar Visão política da educação: a relação entre a sociedade e a prática pedagógica escolar (questão política da educação): tendências pedagógicas e abordagens didáticas; Formação do professor: O trabalho docente; profissionalização do magistério; múltiplas identidades do educador O trabalho docente: saberes, atitudes e valores relevantes na/para a prática pedagógica; processo histórico de profissionalização do magistério; múltiplas identidades do educador. A relação professor/aluno na educação básica: implicações no processo de ensino aprendizagem. Conhecimento como compreensão do mundo e do cotidiano escolar. Organização curricular: cultura; sujeitos e instituições; mediação didática Conhecimento científico / conhecimento cotidiano / conhecimento escolar; O que conta como conhecimento escolar. Parâmetros curriculares nacionais: o que são os PCN, como estão organizados. Concepções e práticas de avaliação do ensino e da aprendizagem

		(1) Avaliação como processo: a LDB 9.395/96, finalidades da avaliação; função da avaliação; instrumentos de avaliação; formas de avaliação; avaliação e qualidade de ensino (2); avaliação como instrumento de poder; (3) avaliação nas políticas públicas educacionais na esfera federal, estadual e municipal. Índice de avaliação. A organização do processo didático: planejamento em educação PPP: o que é, para quem serve; como elaborar, legislação; Planejamento em educação: Definição; características; quando, como e porque planejar; tipos de plano; elementos essenciais dos Planos de Curso e Plano de aula. A organização do processo didático: estratégias de ensino-aprendizagem; relação professor/aluno Estratégias de ensino-aprendizagem: A seleção das atividades pedagógicas; recursos; procedimentos; Trabalho por projetos: definição; características. Elaboração de plano de curso Plano de plano de aula
17	Currículo	Questões curriculares em debate: Currículo nas séries iniciais e currículo na formação de professores. O que é “currículo”? Problema: O que é e para que (quem) serve? Introdução aos discursos sobre currículo. Problema: a abordagem essencialista conservadora – currículo e a eficiência da aprendizagem. Currículo e relações de poder problema: quais são as condições de produção do conhecimento? Uma leitura política. Texto curricular como texto político? Problema: o que é e para que (quem) serve uma política curricular? Oficina análises dos textos curriculares. Diretrizes curriculares nacionais da educação básica.
18	Fundamentos da Educação Especial	Considerações sobre diversidade e diferença. Fundamentos históricos, axiológicos e legais. Educação inclusiva. Prevenção das deficiências. Deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento. Deficiência visual. Surdocegueira. Deficiência física. Disfunção motora. Altas habilidades. Deficiência intelectual. Transtornos globais do desenvolvimento.
19	Avaliação no processo ensino-aprendizagem	As instituições de ensino, os mecanismos escolares de reprodução social. As instituições de ensino e a especificidade da ação avaliativa. Aspectos históricos da avaliação da aprendizagem: conceitos, princípios e funções. Avaliação, poder e “disciplinação”. A avaliação como instrumento de socialização. Aspectos históricos da avaliação da aprendizagem: a Pedagogia do Exame. Aspectos históricos da avaliação da aprendizagem: as implicações do fracasso escolar e êxito. Avaliação entre duas lógicas: regulação ou emancipação? Modalidades

		construídas na prática escolar: avaliação normativa, criterial e formativa. As práticas avaliativas democráticas e a construção da cidadania: as desigualdades frente à escola. Avaliação como processo contínuo. Avaliação emancipatória: as concepções diagnóstica, mediadora ou dialógica. Sistemas de avaliação externa da aprendizagem: O Estado avaliador. Os modelos de responsabilidade em educação. Os instrumentos avaliativos como possibilidade de aprendizagem.
20	Planejamento de currículo e ensino	Planejamento de Currículo e Planejamento de Ensino Relações entre planejamento curricular e de ensino Relações entre currículo e didática Síntese dos diferentes conceitos de currículo, nas diferentes teorias curriculares O planejamento curricular e de ensino em uma teorização tradicional O planejamento curricular e de ensino em uma teorização crítica e pós-crítica Estudo Histórico sobre o Processo de Planejamento Curricular na Escola Brasileira. O planejamento curricular e a legislação de ensino: conceitos básicos. A questão do controle político e do poder no planejamento curricular da escola brasileira historicamente considerada. O Planejamento Curricular na Atualidade: análise de propostas curriculares oficiais para os diferentes níveis de ensino. Como se planeja um currículo para a educação infantil Como se planeja um currículo para o ensino fundamental Como se planeja um currículo para o ensino médio. Como se planeja um currículo para o ensino profissionalizante. Como se planeja um currículo para a educação de jovens e adultos. Como se planeja um currículo para o ensino superior. As implicações das novas tecnologias e Comunicação e Informação no planejamento curricular em seus diferentes níveis. Como se planeja um currículo para a Educação a Distância
21	Metodologia da Pesquisa em Educação	Tipos de pesquisa em educação, abordagens metodológicas, prática de pesquisa.
22	Planejamento e Avaliação de Sistemas Educacionais	Ação sistematizadora e concepções de planejamento nas políticas educacionais. Precisamos planejar? Fundamentos, concepções, princípios e momentos do planejamento. A especificidade do planejamento educacional. Estrutura, sistema e ação sistematizadora nas políticas educacionais. Existe um sistema educacional no Brasil? Histórico do planejamento educacional no Brasil: questões, tensões e implicações para a situação atual e o debate corrente. Instâncias, sujeitos, projetos e recursos do planejamento educacional. Conselhos gestores como instância do planejamento participativo. Planos de Estado (Planos Nacionais, Planos Estaduais, Planos Municipais de Educação) e plano de governo (Plano do Desenvolvimento da Educação): contradições, limites, possibilidades e implicações para as políticas públicas e o cotidiano escolar.

		Imbricações entre planejamento e avaliação. Avaliações em larga escala: história, finalidades, públicos destinatários e utilização de informações. O discurso da qualidade da educação e a avaliação de resultados: dissociações dos sujeitos, processos e momentos do planejamento, performatividade, meritocracia e políticas de responsabilização.
23	Psicopedagogia e Educação	Da humanização de um selvagem a humanização do virtual Ser um mestre ignorante: uma questão de psicopedagogia Ser humano ou tornar-se humano. As concepções atuais da psicopedagogia. Infância como gesto de devir criança. Psicanálise e possibilidades de construção de pontes entre a realidade e a imaginação A infância para Walter Benjamin. Uma desconstrução do funcionalismo em psicopedagogia. Modos de olhar a infância. Desconstruindo a psicopedagogia como um vademecum se ser e estar no mundo. Contra os “modelos de ser criança”, “modelo de ser professor”. A psicanálise e algumas contribuições para a psicologia da educação, para psicopedagogia e para pensar a escola. Abordagem sócio-histórica de criação de pontes entre a realidade e a fantasia. Desenvolvimento e interação social: A construção do conhecimento e a formação da subjetividade Desenvolvimento humano segundo Wallon. Contribuições de Wallon nos aspectos afetivos do desenvolvimento e da aprendizagem. As artes na escola como simbolização do desejo e manifestação de afetos Agambem, profanações do sagrado e magia para transformar o espaço escolar, a infância e sua relação com o mundo adulto.
24	Prática e estágio supervisionado em gestão de processos educacionais	A educação na cidade. As escolas e outras instituições educadoras no espaço urbano. As trajetórias escolares e os aspectos sócio culturais do educando. A gestão educacional em museus, ONG, empresas e outros espaços não escolas. A gestão escolar. As atividades de gestão, orientação e supervisão em ambientes escolar escolares.
25	Pesquisa em Educação	Realização das etapas do desenvolvimento de pesquisas.
26	Educação Popular e Movimentos Sociais	Movimentos de educação popular, abordagem histórica, política e social. Experiências em educação popular.
27	Organização do Trabalho Pedagógico	Exercício de alteridade – entre o exótico e o familiar; A antropologia no quadro das ciências: a busca pelo Outro; A antropologia no quadro das ciências: o encontro com o Eu; A busca pelo método comparativo; O encontro com o “ponto de vista do nativo”

28	Políticas Públicas em Educação	Estado, sociedade civil, público-privado Estado e capitalismo no Brasil Políticas públicas e escola pública Questão social: articulação entre política social e educacional Políticas Públicas e Educação: novos contornos da relação público-privado Políticas públicas voltadas para a educação infantil, EF, formação de professores, gestão educacional Avaliação, ensino fundamental e médio e educação superior nos debates do Plano Nacional de Educação
29	Monografia	A construção de uma monografia Conceito de monografia e suas relações com o trabalho científico A elaboração de um pré- projeto de pesquisa: o tema; o problema; a justificativa, os objetivos, as questões, o quadro teórico, a metodologia e o cronograma. Apresentação dos pré-projetos Elaboração do projeto de pesquisa
30	Educação Comparada	Grades curriculares de cursos de pedagogia de Universidades públicas brasileiras Modelos de análise da educação comparada Internacionalização das políticas educacionais Globalização e educação Influência das organizações internacionais nas políticas educacionais Obrigações de resultados, prestação de contas e boa governança Padrões educacionais Avaliação e reformas curriculares Políticas de formação docente: principais tendências Perspectivas: rumo a uma nova regulação das políticas educacionais. Precarização do trabalho docente A reestruturação do trabalho docente: flexibilização e precarização A qualidade da escola e os profissionais de educação
31	Educação e Comunicação II - LIBRAS	Os sujeitos surdos Surdez nas perspectivas clínica e sócio-antropológica; Constituição de múltiplas identidades surdas em aspectos culturais; Os aspectos gramaticais da LIBRAS e os mitos; LIBRAS: datilologia, formas de apresentação e cumprimentos, calendário, numerais, pronomes, familiares e cores; Compreensão e construção de sentenças simples em LIBRAS. Correntes linguístico-pedagógicas na educação dos surdos Cognição e surdez: organização do pensamento e possibilidades de aprendizagem; Perspectivas educacionais: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo; Bilinguismo: definição, estratégias e objetivos; LIBRAS: animais, lugares, ambientes, cidades, estados, países, meios de transporte, verbos e advérbios; Compreensão e construção de sentenças simples em LIBRAS. Vocabulário básico Políticas de educação para surdos Políticas educacionais e a legislação referente a LIBRAS; Educação de surdos: educação inclusiva e educação bilingue; A relação entre professor, intérprete e aluno em sala de aula;

		A educação que nós surdos queremos: desejo x realidade; LIBRAS: profissões, vestuários, alimentos, materiais escolares, adjetivos, verbos e advérbios; Compreensão e construção de sentenças simples em LIBRAS. Estratégias de ensino para surdos O ensino de Língua Portuguesa como a segunda língua: leitura e escrita/ letramento/interpretação de texto; O uso de recursos nas outras disciplinas: matemática: jogos e brincadeiras, e ciências e história: materiais de apoio e algumas estratégias; Literatura Surda: o uso de recursos visuais em versão LIBRAS; LIBRAS: o uso de classificadores nas sentenças, verbos classificadores e adjetivos; Compreensão e construção de sentenças simples em LIBRAS.
32	Educação e Trabalho	Método de Marx (do abstrato ao concreto: do processo de trabalho em geral ao processo de trabalho capitalista). Processo de trabalho à parte de qualquer estrutura social determinada. tratamento das sondagens de diagnóstico e comentários sobre subsídios para planejamento da disciplina. Educação por Durkheim: Identificação das definições prévias e de suas críticas/ Identificação do método de Durkheim para elaborar sua definição/ Caráter abstrato da definição durkheimiana. Articulação entre conceituação de educação em Durkheim e complexidade do processo de trabalho trabalho docente e formação profissional “Educação e trabalho no ENADE Pedagogia 2011: resposta e análise das questões.” A democracia burguesa sob uma análise da teoria comunista sobre Estado.
33	Seminários de Integração de Monografias	A construção de uma monografia Conceito de monografia e suas relações com o trabalho científico A elaboração de um pré- projeto de pesquisa: o tema; o problema; a justificativa, os objetivos, as questões, o quadro teórico, a metodologia e o cronograma. Apresentação dos pré-projetos Elaboração do projeto de pesquisa

ANEXO 7 - Cap. 3

Referências bibliográficas dos componentes curriculares “pedagógicos”

	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	TEMA/ÁREA
1.	ABBAGNANO, N. , VISALBERGHI, A. Historia de la pedagogía. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1995.	PEDAGOGIA
2.	ABERASTURY, A. Adolescencia normal. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.	PSICOLOGIA
3.	ABIB, José Antônio Damásio. Teoria Moral de Skinner e desenvolvimento humano. Psicologia? reflexão e crítica, 2001, 14(1).	PSICOLOGIA
4.	AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação Educacional: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.	AValiação
5.	AFONSO, Almerindo Janela. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.) Escola, currículo e avaliação. São Paulo : Cortez, 2003	AValiação
6.	AGAMBEM, Giórgio. Infância e história. Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2008.	FILOSOFIA
7.	AGAMBEM, Giórgio. Profanações. São Paulo: Boitempo, 2007.	FILOSOFIA
8.	AKKARI, Abdeljalil. Internacionalização das políticas educacionais. Petrópolis: Vozes, 2011.	POLÍTICA EDUCACIONAL
9.	ALGEBAILLE, Eveline Bertino. Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. Tese (Doutorado em Educação). Niterói: UFF, 2004.	ESCOLA PÚBLICA
10.	ALMEIDA, Fernando José de; FRANCO, Monica Gardelli (org). Úteis e indispensáveis. In: Almeida, Fernando José de; Franco, Monica Gardelli (org). Avaliação para aprendizagem; o processo avaliativo para melhorar o desempenho dos alunos. São Paulo: Ática Educadores, 2011.	AValiação
11.	ALTHUSSER, L. Aparelhos ideológicos do Estado. São Paulo: Graal, 1976.	TEORIA POLÍTICA
12.	ALVES, F; FRANCO, C; RIBEIRO, L. C de Q. Segregação residencial e desigualdade escolar no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. de Q. & KAZTMAN, R. (Orgs). A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América latina. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevideu, Uruguai: IPPES, 2008.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
13.	ALVES, GONDRA. Educação no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.	TEORIA EDUCACIONAL
14.	ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre os efeitos das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (orgs.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
15.	ALVES-MAZZOTTI, A.J. & GEWANDSZNAJDER, F. (1998), O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Ed. Pioneira.	PESQUISA EDUCACIONAL

16.	AMOROSO, Marta Rosa. Mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. Rev. bras. Ci. Soc., Jun. 1998, vol.13, no.37, p.101-114. Rev. Bras. Ci. Soc. v.13 n.37 São Paulo Jun. 1998.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
17.	ANDRADE, Dalila. a reestruturação do trabalho docente: flexibilização e precarização. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, . 1127-1144, set/dez 2004.	PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE
18.	ANDRÉ, M. (org.) (2001), O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores . São Paulo: Papirus Ed.	PRÁTICA DOCENTE
19.	ANDRÉ, Marli E. D. Afonso. Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional Brasília: Liber Livro Editora, 2008.	PESQUISA EDUCACIONAL
20.	APPLE, M. Ideologia e currículo. Brasiliense, São Paulo, 1982.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
21.	APPLE, M. The politics of official knowledge: does a national curriculum make sense? Teachers college record, vol.95, n.2, 1993, pp. 222-241.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
22.	ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
23.	ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Guanaraba, 1981.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
24.	ARROYO, Miguel. Educação em tempos de exclusão. In: FRIGOTTO & GENTILI. A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2001 [p. 270-279].	POLÍTICA EDUCACIONAL
25.	ARRUDA, José J. De A. A cultura e a sociedade na época moderna. In: História moderna e contemporânea. São Paulo: Ática: 1986.	SOCIOLOGIA
26.	AZEVEDO, Janete Lind de. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs). São Paulo: Ed. Cortez, 2011.	POLÍTICA EDUCACIONAL
27.	AZEVEDO, Janete Lins de. A educação como política. Campinas: Autores Associados, 1997.	POLÍTICA EDUCACIONAL
28.	BACCEGA, Maria Aparecida. As linguagens da comunicação. Disponível em: < http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/42.pdf >.	COMUNICAÇÃO
29.	BAKHTIN, Mikhail. "A interação verbal". In: Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1997.	COMUNICAÇÃO
30.	BALL, STEPHEN J . The policy processes and the processes of policy. In: BOWE, R.; Ball, s. & Gold, a. Reforming education & changing school: case studies in policy sociology. London - New York: Routledge, 1992.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
31.	BALLESTER, Margarida (org). avaliação como apoio à aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003.	AVALIAÇÃO
32.	BARBIER, René.A pesquisa-Ação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.	PESQUISA
33.	BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo.Lisboa; Edições 70, 1977	METODOLOGIA DE PESQUISA
34.	BARRIGA, Angel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.	AVALIAÇÃO

35.	BARROS, Roque Spencer Maciel de. Em torno de Comenius. In: Ensaios sobre educação. São Paulo: Ed. ESP, 1971.	TEORIA EDUCACIONAL
36.	BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas cidades/34, 2005.	FILOSOFIA
37.	BOAS, Franz. “Os objetivos da pesquisa antropológica”. In: CASTRO, Celso (organizador). Franz Boas. Antropologia Cultural. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.	PESQUISA
38.	BOAS, Franz. As limitações do método comparativo da antropologia. In: CASTRO, Celso (organizador). Franz Boas. Antropologia Cultural. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.	METODOLOGIA DE PESQUISA
39.	BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo, Saraiva: 2002, p. 45-57.	PSICOLOGIA
40.	BOLSANELLO, Débora. 2009. “Nosso corpo não é somente nosso corpo” In: BOLSANELLO, Débora (org.). Em Pleno Corpo: Educação Somática, movimento e saúde. Curitiba, Juruá Editora.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
41.	BONAMINO, Alicia and SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educ. Pesqui. [online]. ahead of print, pp. 0-0. Epub Feb 14, 2012. ISSN 1517-9702. (TEXTO 20)	AValiação
42.	BONAMINO, Alicia Catalano. Tempos de avaliação educacional: O SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.	AValiação
43.	BORNHEIM, Gerd. Sartre. São Paulo: Perspectiva, 1984.	FILOSOFIA
44.	BOTO, Carlota. A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: UNESP, 1996.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
45.	BOURDIEU, P. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2001.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
46.	BOURDIEU, P. “Reprodução cultural e reprodução social”. In: A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2003.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
47.	BOURDIEU, P. “Sistemas de ensino e sistemas de pensamento”. In: A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2003.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
48.	BOURDIEU, P. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio. Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
49.	BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M.; CATTANI, A. Escritos sobre Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
50.	BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio. Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
51.	BRADÃO, Z.; CARVALHO, C. P. Processos de produção das elites escolares. Educação & Sociedade (impresso), v. 32, p. 507-522.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
52.	BRANDÃO, C.R. A educação popular na escola cidadã. Petrópolis: Vozes, 2002.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
53.	BRASIL, Plano Nacional de Educação 2001-2011 e propostas do PNE 2011-2020.	TEXTO LEGAL
54.	BRASIL. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para todos: Plano de Ação para Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Brasília, DF, Brasil: CORDE.	TEXTO LEGAL
55.	BRASIL. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br . Acesso em 15 junho de 2011.	TEXTO LEGAL

56.	BRASIL. DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005. Decreto Lei de Libras. Disponível em: < http://proeg.ufam.edu.br/parfor/pdf/decreto%20de%20lei%20de%20libras.pdf >. Acesso em: dez. 2011.	TEXTO LEGAL
57.	BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	TEXTO LEGAL
58.	BRASIL. LEI FEDERAL 10.436 de 24/04/2002. Reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília – DF Disponível em: < portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf >. Acesso em: dez. 2011.	TEXTO LEGAL
59.	BRASIL. Lei nº 9.394. Disponível em http://www.planalto.gov.br . Acesso em 15 de dezembro de 2011.	TEXTO LEGAL
60.	BRASIL. Ministério da Educação - “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” – Conhecimento de Mundo – Volume 3	TEXTO LEGAL
61.	Brasil. Parecer CEB 04/98. Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF	TEXTO LEGAL
62.	BRASIL. Parecer CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos	TEXTO LEGAL
63.	BRASIL. Parecer CNE nº 16/99. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.	TEXTO LEGAL
64.	BRASIL. Parecer CNE/CEB 15/98- Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio	TEXTO LEGAL
65.	BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC 1998;	TEXTO LEGAL
66.	BRASIL. Resolução CEB 03/98-Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	TEXTO LEGAL
67.	Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997	TEXTO LEGAL
68.	BRAVERMAN, Herry. As camadas médias do emprego. Trabalho produtivo e trabalho improdutivo. In: Estado e capital monopolista. Editora LTC, 1987.	TEORIA SOCIOLOGICA
69.	BRÉHIER, Émile. Historia de la filosofia. Madrid: Tecnos, 1988, tomos I e II.	FILOSOFIA
70.	BRITO, L. F. Integração Social e Educação de Surdos. Rio de Janeiro: Ed. Babel, 1993.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
71.	BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. Cad. Pesqui. [online]. 2006, vol.36, n.128, pp. 377-401. ISSN 0100-1574. http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000200006 .	POLÍTICA EDUCACIONAL
72.	BRUNO, Lucia Emília N. B. Poder político e sociedade: qual sujeito, qual objeto? In: FERREIRA & OLIVEIRA. Crise da Escola e Políticas Educativas (orgs). Belo Horizonte: Autentica, 2009 [p. 81-117].	TEORIA POLÍTICA
73.	CACHIONE, M., & NERI, A. L. Educação e gerontologia: desafios e oportunidades. RBCEH - Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano, jan/jun, 2004.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
74.	CALASANZ, Maria Julieta Costa. “Planejamento da Educação no Brasil – Novas estratégias em busca de novas concepções”. In: KUENZER, CALASANZ e GARCIA (org.). “Planejamento e Educação no Brasil”. São Paulo, Cortez, 2003.	POLÍTICA EDUCACIONAL

75.	CAMBI, Franco. Historia da pedagogia. São Paulo: Unesp, 1999.	PEDAGOGIA
76.	CANDAU, Vera Maria. A Didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância. In: A Didática em Questão. CANDAU, Vera (Org.). Petrópolis: Vozes, 1983.	DIDÁTICA
77.	CANEN, A. & DE OLIVEIRA, A. M. (2002), Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso, Revista Brasileira de Educação, n. 21, p. 61 – 74.	CURRÍCULO
78.	CANEN, A. & XAVIER, L. N. (2000), Multiculturalismo, Memória e História da Educação Brasileira: reflexões a partir do olhar de uma educadora alemã no Brasil Imperial. In: Mignot, A. C.; Bastos, M. H. & Cunha, M. T. S. (orgs), Refúgios do Eu. Florianópolis: ed. Mulheres, p. 63 - 80.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
79.	CANEN, A. (2001), Universos Culturais e Representações Docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural, Educação e Sociedade, n. 77, p. 207 – 230.	FORMAÇÃO DE PROFESSORES
80.	CANEN, A. (2004), Metodologia da pesquisa: abordagem qualitativa. Coleção Veredas. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.	PESQUISA EDUCACIONAL
81.	CAPRILES, René. Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista. Ed. Scipione, 1989.	PEDAGOGIA
82.	CARDOSO, Tereza. Raízes históricas da escola pública no Rio de Janeiro. In: MAGALDI,	TEORIA EDUCACIONAL
83.	CARUSO, Marcelo & DUSSEL, Inés. A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.	TEORIA EDUCACIONAL
84.	CARVALHO, M. Quem é negro, quem é branco: Desempenho escolar e classificação racial dos alunos. Revista Brasileira de Educação, n. 28, p. 77-95.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
85.	CAVALCANTI, Berenice. A Revolução Francesa e a Modernidade. São Paulo: Contexto, 1991.	HISTÓRIA
86.	CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; DANTAS, Rodrigo, “Ideologia, hegemonia e contra-hegemonia”. In: COUTINHO, Eduardo Granja. Comunicação e Contra-Hegemonia. Editora UFRJ.	SOCIOLOGIA
87.	CERVETTO, Arrigo. O Involucro Político. Edições Intervenção Comunista	TEORIA POLÍTICA
88.	CHALHOUB, Sidney. Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.	HISTÓRIA
89.	CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo, Editora Ática, 1998.	FILOSOFIA
90.	COELHO, Maria Ines de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. In: ENSAIO: Avol. Pol. Públ. Educ. Rio de Janeiro, v. 16, p. 229-258, abril/jun. 2008.	AVALIAÇÃO
91.	COHN, G. Weber. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1979.	CIÊNCIAS SOCIAIS
92.	COLEMAN, J. S. Desempenho nas escolas públicas. In. N. Brooke, J. F. Soares (orgs). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.	ESCOLA PÚBLICA
93.	COLL, C.; MESTRES, M. M.; GONI, J. O.; GALLART, I, S. A organização social da educação: práticas educativas e desenvolvimento humano. In: Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 141-149.	TEMAS DE EDUCAÇÃO

94.	COLL, C.; MONEREO, C.; et Coll. Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
95.	CONDE, Bernardo. (2008) Com que Corpo Eu Sou?" In: Oliveira, Humbertho. CHAGAS, Marly. (orgs) Corpo Expressivo – Construção de Sentidos. Rio de Janeiro, Bapera.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
96.	CONED. Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
97.	CONSANI, Marciel. Como usar o rádio na sala de aula. São Paulo. Ed. Contexto.	PRÁTICA DOCENTE
98.	CORTELLA, Mário Sérgio. A educação e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. 7ª ed., São Paulo: Cortez, 1998. p. 129-160.	TEORIA EDUCACIONAL
99.	COSTA, Marcio da. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. Rev. Bras. Educ. [online]. 2008, vol.13, n.39, pp. 455-469. ISSN 1413-2478. doi: 10.1590/S1413-24782008000300004.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
100.	COUTINHO, Carlos Nelson. Notas sobre cidadania e modernidade. In: Revista Ágora: Políticas Públicas e Serviço Social, Ano 2, nº 3, dezembro de 2005. Disponível: www.assistentesocial.com.br	TEMAS DE EDUCAÇÃO
101.	CUNHA, Luiz Antônio. Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares. Rio de Janeiro: ANPED.v. 16,no 48 set-dez 2011, p.585-607	TEMAS DE EDUCAÇÃO
102.	CUNHA, Regina Céli Oliveira da. "Roubando" um conceito de currículo. Rio de Janeiro: II Colóquio Luso-Brasileiro, 2004.	CURRÍCULO
103.	CUNHA, Regina Céli Oliveira da. Tudo o que é sólido se desmancha no ar: a concepção tradicional de currículo também?. Portugal, Braga: III Colóquio sobre	CURRÍCULO
104.	CUNHA, Regina Céli Oliveira da.. Esboço histórico sobre o processo de planejamento curricular na escola brasileira: a questão do controle político subjacente a esse processo. Rio de Janeiro, mimeografado.s/d.	CURRÍCULO
105.	CURY, Carlo Roberto Jamil. Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (org). Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber Livros, 2007.	POLÍTICA EDUCACIONAL
106.	CURY, Carlo Roberto Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs). São Paulo: Ed. Cortez, 2011.	POLÍTICA EDUCACIONAL
107.	DAMATTA, Roberto. "O ofício do etnólogo. Ou como ter anthropological Blues". Rio de Janeiro: Boletim do Museu Nacional (27). 1978.	ANTROPOLOGIA
108.	DANDURAND, Pierre. & OLLIVIER, Èmile. Os paradigmas perdidos: ensaio sobre a sociologia da educação e seu objeto. In: Teoria & Educação. Porto Alegre, 1991.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
109.	DAVIES, Nicholas. A educação nas constituições federais e em suas emendas de 1824 a 2010. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 37, p. 266-288, mar. 2010. - ISSN: 1676-2584.	POLÍTICA EDUCACIONAL
110.	DELUIZ, Neise & BARBOSA, Carlos Soares. Qualificação profissional do jovens e adultos trabalhadores: o programa nacional de estímulo ao primeiro emprego em discussão. In: Revista Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, jan/abr de 2008 [p. 51-63].	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

111.	DEMO, P.(1996), Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez Ed.	PESQUISA
112.	DEWEY, John. A filosofia em reconstrução. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1958.	FILOSOFIA
113.	DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: Educação em Direitos humanos: fundamento teórico-metodológicos. Disponível: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26_cap3_artigo_04.pdf	TEMAS DE EDUCAÇÃO
114.	DIAZ BOUDERNAVE, J. O que é participação? São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983.	SOCIOLOGIA
115.	DOURADO, I. C. P. & PRANDINI, R. C. A. R. Henri Wallon: Psicologia e Educação. São Paulo: Loyola, 2000.	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
116.	DOURADO, Luis Fernandes. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs). São Paulo: Ed. Cortez, 2011.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
117.	DUBET, F. O que é uma escola justa? Revista Cadernos de Pesquisa. São Paulo: FCC, v. 34, n. 123, p. 539-555, dez/2004.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
118.	DURKHEIM, E. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: PEREIRA, Luis e FORACCHI, Marialice. Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1974.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
119.	DURKHEIM, E. As regras do método sociológico. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001. Capítulo I – “O que é fato social?”	SOCIOLOGIA
120.	DURKHEIM, E. Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1978. Capítulo I – A Educação, sua natureza e função.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
121.	DURKHEIM, Êmile & MAUSS, Marcel. Algumas formas primitivas de classificação. In: MAUSS, Marcel. Ensaios de sociologia. São Paulo: Perspectiva, 2001.	SOCIOLOGIA
122.	ECCLES, J.C . O conhecimento do cérebro. São Paulo: Athneu, EDUSP, 1979.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
123.	Elaine Behring Fundamentos da política social. Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional, disponível em www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto1-1.pdf	POLÍTICA SOCIAL
124.	ESTEBAN, Maria Teresa (org). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.	AValiação
125.	Evangelista, O. e Shiroma, E. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. Quaestio: revista de estudos em educação, v.7, n.2 (2005), disponível em: http://periodicos.uniso.br/index.php/quaestio/article/view/50/50	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
126.	EVANS-PRITCHARD, Edward. A noção de bruxaria como explicação de infortúnios. In: Bruxaria, Oráculos e Magia entre os Azande. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.	ANTROPOLOGIA
127.	FALCON, Francisco; RODRIGUES, Antonio Edmilson. A formação do mundo moderno: a construção do Ocidente dos séculos XVI ao XVII. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

128.	FARIA FILHO, L. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de pesquisa. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N.. História e historiografia da educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
129.	FARIA, Maria Alice. Como usar o jornal na sala de aula. São Paulo. Ed. Contexto, 1996. (Capítulos 1 ao 3).	PRÁTICA DOCENTE
130.	FARIAS et al. Didática e docência: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.	DIDÁTICA
131.	FAVERO, O. Cultura popular, educação popular. Rio de Janeiro: Graal, 2004.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
132.	FELIPE, T. A. Libras em Contexto – manual do estudante, Brasília: MEC, 2001.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
133.	FÉLIX, L.O. (1998), História e Memória: a problemática da pesquisa. Passo Fundo: EDIUPF.	PESQUISA
134.	FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. A educação que nós surdos queremos. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para surdos, realizado em Porto alegre/RS, na UFRGS nos dias 20 a 24 de abril de 1999. Disponível em: < http://www.feneis.org.br >. Acesso em: nov. 2011.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
135.	FERNANDES, E. Linguagem e Surdez. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.39 - 57.	COMUNICAÇÃO
136.	FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: Skliar, C. Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
137.	FERRARI, Márcio. Carl Rogers, um psicólogo a serviço do estudante. [online]. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/carl-rogers-428141.shtml .	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
138.	FERREIRA, M. C. C., ZAMPIERI, M. A. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. In: LODI, A. C. B. (org.) Leitura e escrita no contexto da diversidade. Porto Alegre: Mediação, 2004.	PRÁTICA DOCENTE
139.	FERREIRA, M. S. Investigando os rumos da disciplina escolar ciência no Colégio Pedro II (1960-1970) FAE/UFGM N 45, PP. 127-144.	CURRÍCULO
140.	FISCHER, R.M. FOUCAULT E A ANÁLISE DO DISCURSO EM EDUCAÇÃO. CADERNOS DE PESQUISA, N. 114, NOVEMBRO/ 2001, PP. 198 – 223.	DISCURSO
141.	FLEURI, R.M. A questão do conhecimento na educação popular. RS: Edunijuí, 2003.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
142.	FLEURY, Sonia. Estado Capitalista e política social. Asociacion Latinoamericana de Medicina Social, julio de 1987.	TEORIA POLÍTICA
143.	FONSECA M. É possível articular o projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola? Reflexões sobre a reforma do Estado e a gestão da escola básica. In: FERREIRA & OLIVEIRA. Crise da Escola e Políticas Educativas (orgs). Belo Horizonte, 2009 [p. 271-286].	POLÍTICA EDUCACIONAL
144.	FONSECA, Marcus Vinicius. A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição do trabalho escravo no Brasil. Educação em revista, Belo Horizonte, n. especial, 95-119, set/2000.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

145.	FONTES, Virgínia. Capitalismo, exclusões e inclusão forçada. In: FONTES. Reflexões Im-pertinentes: história e capitalismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Bom texto, 2005 [p. 19-50]	TEORIA SOCIOLOGICA
146.	FORQUIN, J. C. (org). Sociologia da educação: Dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes. 1995.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
147.	FORQUIN, JEAN-CLAUDE. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais teoria e educação 1992,2, pp.28-49.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
148.	FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola, [1971] 1999.	FILOSOFIA
149.	FRANÇA, Magma. O financiamento da educação básica: do Fundef ao Fundeb. In: CABRAL NETO, Antonio et al (orgs). Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livros, 2007.	POLÍTICA EDUCACIONAL
150.	FRANCO, C.; ALVES, F., BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. Educação e sociedade, v. 28, n. 100, p. 989-1014. 2007.	POLÍTICA EDUCACIONAL
151.	FRANCO, Creso et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de fatores intra-escolares. Rio de Janeiro: Aval. Pol. públ. educ, v. 15, p. 277-298.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
152.	FREIRE, Ana Maria Araújo (org.); FREIRE, Paulo. Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: UNESP, 2001, p. 161-192.	PEDAGOGIA
153.	FREITAS, D. Avaliação e gestão democrática na relação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. Educ. Soc., Campinas, VOL. 28, N. 99, P. 501-521, MAIO/AGO. 2007. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br	AVALIAÇÃO
154.	FREITAS, L.C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neoliberalismo? (conferência). Iii Seminário De Educação Brasileira, "PNE: Diretrizes Para Avaliação E Regulação Da Educação Nacional", Campinas, fevereiro, 2011.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
155.	FREITAS, Luiz Carlos de. A qualidade da escola e os profissionais de educação: confiança nas relações ou política de auditoria. In: CUNHA, Célio da.; SOUZA, José Vieira de.; SILVA, Maria Abádia da. Políticas Públicas e Educação na América Latina. São Paulo: Autores Associados, 2011.	AVALIAÇÃO
156.	FREUD, Sigmund. Cinco lições de psicanálise. In: Obras Completas. v. XI. São Paulo: Imago, 1996.	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
157.	FRIGOTTO, G. Política e gestão na contemporaneidade. In: FERREIRA & OLIVEIRA. Crise da Escola e Políticas Educativas (orgs). Belo Horizonte: Autentica, 2009 [p.65-80].	POLÍTICA EDUCACIONAL
158.	FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. Conferência de Abertura da XXXIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). Caxambu, MG, 17 de outubro de 2010.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
159.	GABRIEL, C. T. E FERREIRA M. S. Disciplina Escolar e Conhecimento Escolar: Conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo. IN: LIBÂNEO, J. C. E Alves, N. (ORGS.) Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.	CURRÍCULO
160.	GABRIEL, C.T. & COSTA, W. . Currículo de História, Política da Diferença e Hegemonia: Diálogos possíveis. Educação e realidade, V. 36, P. 127-146, 2011.	CURRÍCULO

161.	GABRIEL, C.T. & COSTA, W. Que "negro" é esse que se narra nos currículos de história?. Teias (Rio de Janeiro. Impresso), V. 11, P. 1-20, 2010.	CURRÍCULO
162.	GABRIEL, C.T. & PUGAS, M; ROCHA, A.A. Escola e Conhecimento em meio ao Jogo Político no campo do currículo. TE-GT12. 34A. Reunião ANPED, Natal, 2 A 5 de outubro de 2011.	CURRÍCULO
163.	GABRIEL, C.T. Conhecimento Escolar, cultura e Poder: Desafios para o campo do currículo em "tempos pós" c. IN: CANDAU, V.M & MOREIRA, A.F. Multiculturalismo, Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas, Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2008.	CURRÍCULO
164.	GABRIEL, C.T. Currículo e Epistemologia: sobre fronteiras do conhecimento escolar. mesa redonda realizada no IX Colóquio Sobre Questões Curriculares - V Colóquio Luso Brasileiro: debater o currículo e seus campos, políticas, fundamentos e práticas. Porto. 2010B (NO PRELO)	CURRÍCULO
165.	GABRIEL, C.T. E se todo o currículo fosse multiculturalmente orientado? IN: Anais DO XIV ENDIPE , Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Porto Alegre, 2008, CD-ROOM.	CURRÍCULO
166.	GABRIEL, C.T. O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina de história: Tensões e perspectivas. IN: Anais do XIII ENDIPE , Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife, 2006, CD-ROOM.	CURRÍCULO
167.	GADOTTI, Moacir. Pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo: Ática, 1991.	PEDAGOGIA
168.	GALLO, Silvio. Educação e controle social. In: Revista Sinpro Cultura - caderno de cultura do Sindicato dos Professores de Campinas e Região, ano XII, nº 23, julho/95, caderno especial "para debate". Disponível: http://www.nodo50.org/insurgentes/textos/educa/07educontrole.htm .	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
169.	GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concentração dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
170.	GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.	AValiação
171.	GARCIA, Walter E. "Planejamento e Educação no Brasil: a busca de novos caminhos". In: Ibidem.	POLÍTICA EDUCACIONAL
172.	GATTI, Bernadete A. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.	PESQUISA EDUCACIONAL
173.	GATTI, Bernadete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. In: SISIFO/Revista de ciências da Educação. n. 9 - mai/ago 2009.	AValiação
174.	GATTI, Bernadete A. Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Liber Livro Editora, 2005	METODOLOGIA DE PESQUISA
175.	GEERTZ, Clifford. O impacto do Conceito de Cultura sobre o Conceito de Homem. In: GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.	HISTÓRIA
176.	GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: Ariès, Philippe & CHARTIER, Roger (org). História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes. Vol. 3. 6ª reimpressão. São Paulo: Cia das Letras, 1997.	HISTÓRIA
177.	GERMANO, José Willington. Estado militar e educação no Brasil (1964-1985). São Paulo: Cortez, 1993.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

178.	GIL, A. (1994), Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: ed. Atlas.	METODOLOGIA DE PESQUISA
179.	GOHN, M.G. História do movimentos e lutas sociais. São Paulo: Loyola, 1995.	SOCIOLOGIA
180.	GOHN, Maria da Glória. “Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica”. São Paulo, Cortez, 2007.	GESTÃO ESCOLAR
181.	GOHN, Maria da Gloria. Educação, trabalho e lutas sociais. In FRIGOTTO & GENTILI. A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2001. [p. 89-124].	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
182.	GOLDENBERG, M. (1998), A Arte de Pesquisar. Rio de Janeiro: Ed. Record.	PESQUISA
183.	GÓMEZ, Guillermo Orozco. “Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. Revista Comunicação & Educação. São Paulo, (23):57 a 70, jan./abr. 2002.	COMUNICAÇÃO
184.	GONDRA, José (org.). Pesquisa em história da educação no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
185.	GONDRA, José G. (org.). História, infância e escolarização. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
186.	GONDRA, José G. Cronologias da vida e formas de escola. Rio de Janeiro: UERJ, 2005. Mimeog.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
187.	GOODSON, I. Curriculum contests: enviromental studies versus geography. IN: The Changing Curriculum – Studies In Social Construction. Lang, Nova Iorque, 1997, PP. 113-138.	CURRÍCULO
188.	GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Meninas nas salas de aula: dilemas da escolarização feminina no século XIX. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Brasil e Portugal). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
189.	GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.	TEORIA POLÍTICA
190.	GUARINELLO, A. C. O papel do outro na escrita de sujeitos surdos. São Paulo: Plexus, 2007	TEMAS DE EDUCAÇÃO
191.	GUIDO, Maria Cristina. A mulher civiliza-se! Educação católica e francesa no Brasil republicano: o colégio Sacre-Couer de Jesus. Rio de Janeiro: PUC, 1992. (Dissertação de mestrado).	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
192.	GUIMARÃES-LOSIF, Ranilce. Contexto social e político da educação brasileira: entrelinhas de uma história de negligência e exclusão. In: Educação, pobreza e desigualdade no Brasil. Brasília: Liber Livros, 2009.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
193.	HAMEL, Thèrese (2000). Transferências culturais entre metrópole e colônia. Revista História da Educação. Pelotas: ASPHE.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
194.	HILL, W.F. Aprendizagem. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
195.	HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Revista Educação e Realidade. UFRGS, 2003.	AVALIAÇÃO
196.	HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. In: Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, p.30-41, novembro de 2001.	POLÍTICA EDUCACIONAL

197.	ITARD, Jean. Relatório I: Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem Selvagem do Aveyron. In: BANKS-LEITE, Luci e GALVÃO, Isabel. A educação de um selvagem. São Paulo: Cortez, 2000, p. 123-177.	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
198.	ITARD, Jean. Relatório II: Relatório feito a Sua Excelência o Ministro do Interior sobre os novos desenvolvimentos e o estado atual do Selvagem de Aveyron. In: BANKS-	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
199.	JAEGER, Werner. Paidéia – a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.	FILOSOFIA
200.	JAQUES, Ranciere. O mestre ignorante. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.	FILOSOFIA
201.	KASTRUP, Virgínia. A Invenção de si e do mundo. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
202.	KATZ, Helena. GREINER, Christine. “A Natureza Cultural do Corpo” In: PEREIRA, Roberto. SOTER, Silvia (Orgs.) Lições de Dança 5	TEMAS DE EDUCAÇÃO
203.	KELMAN, C. A. Métodos, técnicas e recursos na educação de surdos. In: Métodos, técnicas e recursos na educação de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. C. A. Kelman (orgs). Brasília: Editora UnB, 2008, p. 14-21.	PRÁTICA DOCENTE
204.	KELMAN, C. A.; CARVALHO, E. N. S. de. Fundamentos filosóficos, psicológicos e sociológicos para uma educação inclusiva. Brasília: UnB, 2008, Módulo 1, p. 12-16.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
205.	KELMAN, C. A.; CARVALHO, E. N. S. de; NEVES, M. B. da j. e RAPOSO, P. N. A diversidade como condição humana e social. Necessidades especiais no contexto escolar: a ação do professor. Brasília: UnB, 2008, Módulo Comum, p. 8-14.	EDUCAÇÃO ESPECIAL
206.	KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias – o novo ritmo da informação. São Paulo: Ed. Papirus, 2007.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
207.	KLIEBAERD, H. Os Princípios de Tyler. IN: Currículo sem Fronteira, V.11, N.2, PP.23-35, JUL/DEZ 2011.	CURRÍCULO
208.	KLIEBARD, HEBERT. Burocracia e teoria do currículo. In: Messick, R. ET AL. (ORGS). Currículo: análise e debate. Rio de Janeiro, Zahar Editora, 1980, P. 107-125.	CURRÍCULO
209.	KONDER, L. Marx e a sociologia da educação. In: TURA, M. de L. R. (Org). Sociologia para Educadores. Rio de Janeiro: Quartet, 2004.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
210.	KUPFER, Maria Cristina. Psicanálise e educação na era pós-freudiana. A aprendizagem segundo Freud. In: Freud e a educação: o mestre do impossível. São Paulo: Editora Scipione, 2000.	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
211.	LACLAU, E. E MOUFFE, C. Hegemonia y estratégia socialista - Hacia Uma Radicalización De La Democarcia. Fondo de cultura económica, Buenos Aires, 2005.	TEORIA POLÍTICA
212.	LACLAU, E. Nuevas Reflexiones sobre La Revolución de nuestro tiempo. Nueva Visión, Buenos Aires, 2005.	TEORIA POLÍTICA
213.	LACLAU, E. Razón populista. Fondo de cultura económica, Buenos Aires, 2006.	TEORIA POLÍTICA
214.	LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2004.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

215.	LAURITI, Nádia C. “Comunicação e Educação: Território de interdiscursividade”. Revista do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: < http://www.eca.usp.br/nucleos/nce >.	COMUNICAÇÃO
216.	LE GOFF, Jacques. Os intelectuais da Idade Média. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.	HISTÓRIA
217.	LEHER, R. 25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço do período In: Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS, Organizado por Cátia Guimarães, Isabel Brasil e Márcia Valéria Morosini ; Rio de Janeiro: EPSJV, 2010, p. 29-72. www.epsjv.fiocruz.br/upload/Material/L146.pdf	EDUCAÇÃO PÚBLICA
218.	LEHER, R. Educação no governo Lula: a ruptura que não aconteceu. RJ: Garamond, 2010.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
219.	LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos ‘novos’ movimentos sociais na educação. In: FRIGOTTO & GENTILI. A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2001. [p. 146-176].	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
220.	LEITE, Luci e GALVÃO, Isabel. A educação de um selvagem. São Paulo: Cortez, 2000, p. 179-229.	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
221.	LIBÂNEO, J. C. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005. p. 289-311; p. 315-328.	DIDÁTICA
222.	LIBÂNEO, J. C. O sistema de organização e gestão da escola. In: Organização e gestão da escola. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.	GESTÃO ESCOLAR
223.	LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: Democratização da escola pública.	PEDAGOGIA
224.	LIMOEIRO-CARDOSO, Mirian. Capitalismo dependente, autocracia burguesa e revolução social em Florestan Fernandes. São Paulo: Instituto de estudos avançados da Universidade de São Paulo, s/d. Texto disponível em www.iea.usp.br/artigos .	TEORIA SOCIOLOGICA
225.	LOBO NETO, Francisco José da Silveira. A “pedagogia tradicional”: marcos de sua manifestação e consolidação. Mimeo.	PEDAGOGIA
226.	LOKE, Heloísa. Gestão da Cultura e do clima organizacional da escola. Editora Vozes, 2010.	GESTÃO ESCOLAR
227.	LOPES, A. & MACEDO, E. Currículo e cultura: o lugar da ciência. IN: LIBÂNEO, J. C. E ALVES, N. (ORGS.) Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.	CURRÍCULO
228.	LOPES, A.C. & MACEDO. Teorias de Currículo. ED. CORTEZ, 2011.	CURRÍCULO
229.	LOPES, A.C. Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia. In: CD-ROM: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: XIV ENDIPE, Porto Alegre, 2008, P. 59-78.	CURRÍCULO
230.	LOPES, A.C. Currículo e epistemologia. Coleção Educação em Química, Editora Ijuí, Ijuí, 2007.	CURRÍCULO
231.	LOPES, A.C. discursos nas políticas de currículo. Currículo sem fronteiras, V.6, N.2, PP.33-52, JUL/DEZ 2006.	CURRÍCULO
232.	LOPES, Eliana Marta. Perspectivas históricas da educação. São Paulo: Ática, 1986.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

233.	LOPES, Eliana; GREIVE, Cynthia & FARIA FILHO, Luciano. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
234.	LUCKESI, C. Educação e sociedade: redenção, reprodução e transformação. In: Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1993.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
235.	LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem - Componente do Ato Pedagógico. Cortez editora, 1A. ED. São Paulo, 2011.	AValiação
236.	LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986), Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo:	PESQUISA EDUCACIONAL
237.	LÜDKE, M. (org.) (2001), O Professor e a Pesquisa. São Paulo: Ed. Papirus.	PRÁTICA DOCENTE
238.	LUDORF, S.M. (2004) Metodologia de Pesquisa: do projeto à monografia. Rio de Janeiro: Ed. Shape	METODOLOGIA DE PESQUISA
239.	MACEDO, E. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. EDUC. SOC.,	CURRÍCULO
240.	MACEDO, E. Que queremos dizer com educação para a cidadania? IN: LOPES, ET.AL. Política Educativas - Dinâmicas curriculares no Brasil E em Portugal. FAPERJ -DP&A, Rio de Janeiro, 2008, PP. 89-114.	CURRÍCULO
241.	MACHADO, A. Neuroanatomia funcional. São Paulo: Atheneu, 1983.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
242.	MAGALDI, Ana; GONDRA, José (org.). A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes. Rio de Janeiro: 7Leras, 2003.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
243.	MAGALHÃES, R. de C. B. P. & RUIZ, E. M. Estigma e currículo oculto. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 17, Marília: ABPEE, 2011, p. 125-142.	CURRÍCULO
244.	MAINARDES, J. ET AL. Análise de políticas fundamentos e principais debates teórico-metodológico. IN: BALL,S.J & MAINARDES, J. (ORGS). Políticas educacionais – questões e dilemas. São Paulo, Cortez Editora, 2011, PP. 143-172.	CURRÍCULO
245.	MALINOWSKI, Bronislaw. Objeto, método e alcance desta pesquisa. In: GUIMARÃES, Alba Zaluar (org). Desvendando Máscaras Sociais. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1980.	PESQUISA
246.	MARQUES, Isabel. 2003. Dançando na Escola. São Paulo, Cortez.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
247.	MARTINS, André Silva. A educação Básica no século XXI: O projeto do organismo “Todos pela educação”. In: Práxis educativa, ponta grossa, v. 4, n. 1, p. 21-28, jan-jun 2009. Disponível em http://www.periodicos.uepg.br . Acesso em 20 de dezembro de 2010.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
248.	MARX, K. Teses contra Feuerbach. In: Coleção Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1978. (TEXTO 5)	TEORIA SOCIOLÓGICA
249.	MARX, Karl. Sumário; Prefácio da edição francesa, Prefácio da 3ª edição. IN: O Capital, livro 1, vol.1. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira.	TEORIA SOCIOLÓGICA
250.	MATUS, Carlos. “Adeus, senhor Presidente. Planejamento, antiplanejamento e governo” Recife: Litteris, 1989.	TEORIA POLÍTICA
251.	MAUSS, Marcel. A expressão obrigatória dos sentimentos (rituais orais funerários australianos). In: MAUSS, Marcel. Ensaios de sociologia. São Paulo: Perspectiva, 2001.	ANTROPOLOGIA

252.	MAYEUR, Françoise. A educação das raparigas: o modelo laico. In: FRAISSE, Geneviève; PERROT, Michelle. História das Mulheres: O século XIX. v. 4. Editora Ebradil, de São Paulo, em co-edição com as Edições Afrontamento, da cidade de Porto (Portugal), Porto: Afrontamento.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
253.	MAZIÉRE, Francine. A Análise do discurso: história e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.	DISCURSO
254.	MAZZEO, Lidiane. A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf	FORMAÇÃO DE PROFESSORES
255.	MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.	EDUCAÇÃO ESPECIAL
256.	MAZZOTTI, Tarso Bonilha, OLIVEIRA, Renato José de. O que você precisa saber em ciência (s) da educação. Rio de Janeiro: DPA, 2000.	TEORIA EDUCACIONAL
257.	MENDES, D.T. (2000) O planejamento educacional no Brasil. Rio de Janeiro: EDUERJ	POLÍTICA EDUCACIONAL
258.	MOEHLECKE, S. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. Educação e sociedade, vol. 15, n. 88, p. 757-776, 2004.	POLÍTICA EDUCACIONAL
259.	MOITA LOPES, Luiz Paulo da. O novo ethos dos letramentos digitais: modos de construir sentido, revolução das relações e performances identitárias fluídas. Mímeo, versão preliminar, Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, UFRJ.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
260.	MORAES, Raquel de Almeida; DIAS, Ângela Correia e FIORENTINI, Leda Maria Rangearo. "As Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação: as perspectivas de Freire e Bakhtin" In: UNIrevista - Vol. 1, nº 3 : (julho 2006).	TEMAS DE EDUCAÇÃO
261.	MOREIRA, A.F.B SOCIOLOGIA DO CURRÍCULO: ORIGENS, DESENVOLVIMENTO E CONTRIBUIÇÕES. EM ABERTO, ANO 9. N. 46.ABR.JUN. 1990, PP. 73-83.	CURRÍCULO
262.	MORETTO, Vasco Pedro. Prova: um momento privilegiado de estudo - não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.	AValiação
263.	MOTA, Ademar Benedito Ribeiro da. A história da municipalização do ensino no Brasil. Trabalho apresentado na VI Jornada do HISTEDRB. Campo Grande, 17 a 19 de setembro de 2007. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/A%20HIST%20D3RIA%20DA%20MUNICIPALIZA%C7%C3O%20DO%20ENSINO%20NO%20BRASIL.pdf	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
264.	MOTTA, Vânia C. A questão da função social da Educação no novo milênio. In: Revista Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, mai/jun. 2007. [p.51-63].	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
265.	MOTTA, Vânia C. Da ideologia do Capital Humano à Ideologia do Capital Social: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar para o conformismo. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro/RJ, 2007.	TEORIA SOCIOLÓGICA
266.	MOTTA, Vânia C. Educação como caminho, mas qual? Todos pela Educação ou em Defesa da Escola Pública? Anuário Educativo Brasileiro, Instituto de Estudos Latino Americanos (IELA), UFSC., SP: Cortez, 2011.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

267.	MOTTA, Vânia. Reajuste da ideologia do capital humano: introduzindo a ideologia do capital social no âmbito da educação escolar. In: Ideologia do capital social: atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
268.	NAPOLITANO, Marcos. Como usar a televisão na sala de aula. São Paulo. Ed. Contexto. (Capítulos 1 ao 3).	PRÁTICA DOCENTE
269.	NARODOWSKY, Mariano. Comenius e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.	DIDÁTICA
270.	NERI, Aparecida. Precarização do trabalho docente. [on-line]. Disponível em: http://www.nupet.iesp.uerj.br/arquivos/AparecidaNeri.pdf , 2011.	PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE
271.	NEVES, W.A. Assim caminha a humanidade. São Paulo: Ciência Hoje, vol.8, n.47. p.46-54. Out./1988.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
272.	NIETZSCHE, Friedrich. Obras completas. Buenos Aires: Aguilar, 1950. REBOUL, Olivier. Introdução à retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2000	FILOSOFIA
273.	NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. Análise social (Lisboa), Lisboa, Portugal, v. XL, n. 176, 2005.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
274.	NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação do imediato pós-guerra: orientações teórico-metodológicas. Cadernos de Ciências Sociais. v. 4, n. 6, p. 43-66. Belo Horizonte, 1995.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
275.	NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. A sociedade da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Educação e sociedade, v. 23, n. 78, 2002.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
276.	NOSELA, Paolo. A escola brasileira no final do século: um balanço. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). Educação e crise do trabalho: perspectivas do final do século. Petrópolis: vozes, 2000.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
277.	NÓVOA, Antonio. O passo e o presente dos professores. In: Profissão: professor. Porto: Porto Editora, 1992.	TEORIA EDUCACIONAL
278.	NUNES, Clarice. Um manifesto e seus múltiplos sentidos. In: MAGALDI, GONDRA (org.). A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes. Rio de Janeiro: 7Leras, 2003.	TEORIA EDUCACIONAL
279.	OLIVEIRA, D.A. política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.	POLÍTICA EDUCACIONAL
280.	OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão da educação no contexto da reforma do estado. In: Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs). São Paulo: Ed. Cortez, 2011.	POLÍTICA EDUCACIONAL
281.	OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda. Educação do Corpo na Escola Brasileira. Campinas, Autores Associados.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
282.	OLIVEIRA, Renato J. Utopia e razão: Pensando a formação ético-política do homem contemporâneo. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.	FILOSOFIA
283.	OLIVEIRA, Rosiska, Darci de. A vida na escola e a escola da vida. Petrópolis: Vozes, 1989.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
284.	ORTEGA, Francisco. 2006. "Das Utopias sociais às utopias corporais: identidades somáticas e marcas corporais." In: MENDES DE ALMEIDA, Maria Isabel. EUGENIO, Fernanda. (Orgs.) Culturas Jovens: novos mapas dos afetos. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
285.	PAÍN, Sara. A função da ignorância. Tradução: Maria Elísia Valliatti Flores. Ed. Ver e atual. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA, 1999.	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

286.	PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: FRIGOTTO & GENTILI. A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2001 [p. 49-64].	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
287.	PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. Educação das massas: uma “sombra” no século das luzes. In: VITAL Diana Gonçalves, HILSDORF, Maria Lúcia. Brasil 500 anos: tópicos em história da educação. São Paulo: EDUSP, 2001.	TEORIA EDUCACIONAL
288.	PARO, Vitor H. O princípio da gestão escolar democrática na LDB. In: RBPAE, v. 14, jul/dez de 1998, p. 243-252.	GESTÃO ESCOLAR
289.	PARO, Vitor H. Por dentro da escola pública. São Paulo: Xamã, 1995.	ESCOLA PÚBLICA
290.	PAULA, Ana Paula Paes de. Administração pública brasileira entre o gerenciamento e a gestão social. In: RAE. DEBATE. VOL. 45. n.º 1. Jan/mar. 2005.	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
291.	PAULA, L. S. B. de. Linguagem e a Surdez. Revista Espaço: informativo técnico científico do INES. nº 20 dez./2003- Rio de Janeiro: INES, 2003.p.13-19	COMUNICAÇÃO
292.	PERALVA, Angelina e SPOSITO, Marília. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor-Entrevista com François Dubet. Revista Brasileira de Educação, ANPED, São Paulo, n. 5 e 6, p. 223.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
293.	PERONI, V. Reforma do Estado e a tensão entre público e privado (disponível em: www.redefinanciamento.ufpr.br/vera2.pdf)	POLÍTICA PÚBLICA
294.	PETITAT, André. Produção da Escola/Produção da Sociedade: Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.	TEORIA EDUCACIONAL
295.	PIAGET Jean. seis estudos de psicologia. São Paulo: Editora Forense Universitária LTDA, 18ª ed., 1991.	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
296.	PIMENTA, Melissa Mattos. Entrevista com Paul Willis. Tempo soc. [online]. 2005, vol.17, n.2, pp. 323-333. ISSN 0103-2070. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702005000200014 .	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
297.	PINTASSILGO, Joaquim et al. História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais. Lisboa: Edições Colibri; Universidade de Lisboa, 2006.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
298.	PINTO, José Marcelino de Rezende; ADRIÃO, Thereza. Noções gerais sobre financiamento da Educação no Brasil. IN: ECCOS - Revista Científica, São Paulo, v. 8. n. 1. p. 23-46. jan/jun. 2006.	POLÍTICA PÚBLICA
299.	POCINHO, M. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 15, n.1, Marília: ABPEE, 2009, p. 3-14.	PRÁTICA DOCENTE
300.	POPKEWITZ, T.T. HISTÓRIA DO CURRÍCULO, REGULAÇÃO SOCIAL E PODER. IN: SILVA, T.T. (ORG.) O SUJEITO DA EDUCAÇÃO – ESTUDOS FOUCAULTIANOS. EDITORA VOZES, 7ª. ED., PETRÓPOLIS, 2010, PP:173-209.	CURRÍCULO
301.	POPKEWITZ, Thomas & BLOCH, Marianne. Construindo a criança e a família: registro de administração social e registro de liberdade. In NÓVOA, Antonio & SCHRIEWER, Jürgen (org) A difusão mundial da escola. Lisboa: Educa, 2000.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

302.	POSTALLI, L. M. M.; MUNUERAS, R. F. & AIELLO, A. L. R. Caracterização da família de mãe com deficiência intelectual e os efeitos no desenvolvimento dos filhos. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 17. n.º 1. Marília: ABPEE, 2011, p. 37-52.	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
303.	PRADO, Ana Pires do & FREITAS, Ludmila Fernandes de. Fazendo Antropologia em escolas cariocas. In: IX Reunião de Antropologia do Mercosul. Culturas, encontros e desigualdades, 2011. Disponível em: http://www.sistemasmart.com.br/ram/arquivos/9_6_2011_22_34_17.pdf	ANTROPOLOGIA
304.	QUADROS, R. e KARNOPP, L. Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.	COMUNICAÇÃO
305.	RAMA, Angela e VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. São Paulo. Ed. Contexto, 2004.	PRÁTICA DOCENTE
306.	RAMOS, P. “É possível ensinar oralidade usando histórias em quadrinhos?”. Revista Intercâmbio, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.	PRÁTICA DOCENTE
307.	RAPPAPORT, C. R., FIORIN, W. d., & DAVIS, C. Psicologia do desenvolvimento: Teorias do desenvolvimento. 7ª reimpressão, v. 1. São Paulo: EPU, 2004.	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
308.	RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner Rocha e DAVIS, Cláudia. A idade escolar e a adolescência. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 2006.	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
309.	RIZZINI, Irma. Educação popular na Amazônia Imperial: crianças índias nos internatos para formação de artífices. In: SAMPAIO, Patricia e ERTHAL, Regina (Orgs). Rastros da memória: histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia. Manaus: EDUA/CNPq, 2006.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
310.	RODRIGUES, F. L. V. R. Métodos, técnicas e recursos na educação de alunos com síndromes do espectro de autismo. In: Métodos, técnicas e recursos na educação de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. C. A. KELMAN (org). Brasília: Editora UnB, 2008, p. 50-54.	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
311.	RODRIGUES, Gabriela Felipe Rodrigues. “É educomunicação? A descoberta do termo e de elementos edocomunicativos”. Revista do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: http://www.eca.usp.br/nucleos/nce .	COMUNICAÇÃO
312.	ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.	AValiação
313.	ROSISTOLATO, R. P. R.; HELAYEL-NETO, J. A.; XAVIER, M. . Juventudes populares em um pré-vestibular: a construção coletiva de expectativas e campos de possibilidades educacionais. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 92, p. 616-638, 2011.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
314.	ROSISTOLATO, Rodrigo. A Gênese da juventude mal escolarizada. (resenha de) RIBEIRO, L. C. de Q. & KAZTMAN, R. (Orgs). A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América latina. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevideu, Uruguai: IPPES, 2008. Rev. bras. Ci. Soc. [online]. 2010, vol.25, n.73, pp. 159-162. ISSN 0102-6909. doi: 10.1590/S0102-69092010000200011.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
315.	ROSSEAU, Jean J. Emílio ou da Educação. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.	FILOSOFIA

316.	RUTTER, M. et al. Conclusões: especulações e implicações. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. Pesquisa em eficácia escolar: Origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
317.	SAKS, O. Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.	COMUNICAÇÃO
318.	SAMPAIO, Angelo Augusto Silva. Skinner: sobre ciência e comportamento humano. Psicol. cienc. prof. [online]. Set. 2005, vol. 25., nº 3. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932005000300004&lng=en&nrm=iso	PSICOLOGIA
319.	SÁNCHEZ, P. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Inclusão: Revista de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, out. 2005, p. 7-18.	EDUCAÇÃO INCLUSIVA
320.	SANMARTÍ, Neus. Avaliar para aprender. Porto Alegre: Artmed, 2009.	AValiação
321.	SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos de globalização. [on-line]. Disponível em: http://www.eurozine.com/articles/2002-08-22-santos-pt.html	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
322.	SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. Porto; Portugal: Edições Afrontamento. 8 ed.1996.	TEORIA SOCIOLÓGICA
323.	SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.	POLÍTICA EDUCACIONAL
324.	SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: Revista Brasileira de Educação. v. 14. n. 40. jan/abril 2009.	FORMAÇÃO DE PROFESSORES
325.	SAVIANI, Demerval. Sistemas nacional de educação: conceito, papel histórico e obstáculos para sua construção no Brasil. Trabalho apresentado no GT5 - Estado e Políticas Educacionais na 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008.	TEORIA EDUCACIONAL
326.	SAVIANI, Dermeval. "Educação Brasileira. Estrutura e Sistema". Campinas, SP: Autores Associados, 2005	TEORIA EDUCACIONAL
327.	SAVIANI, Dermeval. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, Aug. 2004. Available from < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000200002&lng=en&nrm=iso >. access on 17 Dec. 2012. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200002 .	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
328.	SAVIANI, Dermeval. Sistema de Educação: subsídios para a Conae. In: QUEIROZ & GOMES (org) Conferência Nacional de Educação (Conae), 2010.: Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação. Brasília: INEP, 2009.	POLÍTICA EDUCACIONAL
329.	SCHEINVAR, Estela; ALGEBAILLE, Eveline (orgs.). Conselhos participativos e escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.	GESTÃO ESCOLAR
330.	SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. Os jesuítas e a educação das crianças: séculos XVI ao XVIII. In: RIZZINI, Irma. Crianças desvalidas, indígenas e negras: cenas da Colônia, do Império e da República. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 2000.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
331.	SEVCENKO, Nicolau. O Renascimento. São Paulo: Atual; Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1985.	HISTÓRIA

332.	SILIBIA, Paula. Redes ou paredes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
333.	SILVA, Adriana. Aprender com Perfeição e sem coerção. Uma escola para meninos pretos e pardos na Corte. Brasília, Editora Plano, 2000.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
334.	SILVA, José Cláudio Sooma. "A Reforma Fernando de Azevedo e o meio social carioca: tempos de educação nos anos 1920". In: VIDAL, Diana Gonçalves (org). Educação e Reforma: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930. Belo Horizonte: Argumentum, 2008, pp. 111-43.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
335.	SILVA, Simone Massaneiro; SANTOS, Rosângela Ribeiro de Castro Neri and RIBAS, Cristiane Gonçalves. Inclusão de alunos com paralisia cerebral no ensino fundamental: contribuições da fisioterapia. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2011, vol.17, n.2, pp. 263-286. ISSN 1413-6538. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000200007 .	EDUCAÇÃO ESPECIAL
336.	SINGER, H. Direitos humanos na escola: a escola democrática. In: Direitos Humanos e educação: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
337.	SINGER, H. República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência. São Paulo: Hucitec, 1997.	PEDAGOGIA
338.	SKLIAR, C. (Org.). A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
339.	SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. In: Shirley Silva; Marli Vizim. (Org.). Educação Especial. Múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado das Letras, 2001.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
340.	SOARES, J. F. E ALVES, M. T. G. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. Educação em revista, v. 45, p. 25-58. 2007.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
341.	SOARES, Laura Tavares. O que é ajuste neoliberal. In: SOARES, Laura Tavares. Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina. São Paulo: Cortez, 2009.	TEORIA SOCIOLÓGICA
342.	SOUZA E AMRTINEZ (orgs). Educação Comparada: rotas do além-mar. São Paulo: Xamã, 2009.	TEORIA EDUCACIONAL
343.	SOUZA, A.I. Paulo Freire: Vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2001.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
344.	SOUZA, Rose Keila Melo de Souza.; COSTA, Keyla Soares da Costa. O aspecto sócio-afetivo no processo ensino-aprendizagem na visão de Piaget, Vygotsky e Wallon. [online]. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=299:o-aspecto-socio-afetivo-no-processo-ensino-aprendizagem-na-visao-de-piaget-vygotsky-e-wallon&catid=4:educacao&Itemid=15 . 2004.	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
345.	SOUZA, Vera Luíza de. Como se forma o professor? Da matriz européia ao Parecer CNE/CP 28/2001. Revista Histedbr On line. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/	FORMAÇÃO DE PROFESSORES
346.	STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol.1 – Séculos XVI-XVII. Petrópolis: Vozes, 2005	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
347.	TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação. ANPED, n.14, 61-88, Mai/Jun/Ago, 2000.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

348.	TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 70, n. 166, set./dez., 1989, pp. 435-462.	TEORIA EDUCACIONAL
349.	THOMPSON, R.F. Introdução à psicofisiologia. Lisboa: Editora Portuguesa de Livros Técnicos e Científicos, 1984.	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
350.	TORES, R.M. Educação Popular: um encontro com Paulo Freire. São Paulo: Loyola, 2002.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
351.	TV Brasil - Currículo: conhecimento e cultura. Ano XIX - n.º 1 - Abril de 2009. Disponível em: http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/171510Curriculo.pdf	CURRÍCULO
352.	TYLER, R. Princípios de currículo e ensino. Ed. Globo, Porto Alegre, 1978.	CURRÍCULO
353.	VALE, A.M. Educação Popular na escola pública. São Paulo: Cortez, 1996.	ESCOLA PÚBLICA
354.	VARELA, Júlia & ALVAREZ-URIA, Fernando. a Maquinaria Escolar. Teoria e educação. Dossiê: História da Educação; Porto Alegre, Pannonica Editora, 6, 1992.	TEORIA EDUCACIONAL
355.	VARELA, Julia. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). O Sujeito da Educação. Estudos foucaultianos. 5 ed. 1995. p. 87-96.	PEDAGOGIA
356.	VASCONCELLOS, Celso. Metodologia didática de construção do conhecimento em sala de aula. In: VASCONCELLOS, Celso. Construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo: Libertad, 1995.	PRÁTICA DOCENTE
357.	VASCONCELLOS, Maria Celi e MENEZES, Janaína. "Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro: trajetória de uma legislação". Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/72.pdf	POLÍTICA EDUCACIONAL
358.	VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thaís Nivia de Lima e. História e historiografia da educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
359.	VEIGA, Cyntia Greive. História da Educação. São Paulo, Ática, 2007.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
360.	VEIGA-NETO, A; NOGUEIRA, C.E. CONHECIMENTO E SABER: APONTAMENTOS PARA OS ESTUDOS DO CURRÍCULO. IN: DALBEN, A. ET AL (ORGS). COLEÇÃO DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. BH, AUTÊNTICA, 2010, P.P.67-87.	CURRÍCULO
361.	VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: VELHO, Gilberto. Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.	ANTROPOLOGIA
362.	VIANNA, Heraldo Marelím. Pesquisa em Educação: a observação, Brasília: Liber Livro Editora, 2007,	PESQUISA EDUCACIONAL
363.	VIDAL, Diana Gonçalves, HILSDORF, Maria Lúcia. Brasil 500 anos: tópicos em história da educação. São Paulo: EDUSP, 2001.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
364.	VIGOTSKI, Lev Semenovich. La imaginación y el arte en la infancia. Madrid: Akal, 2000.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
365.	VIRIATO, Edaguimar Orquizas. Descentralização e desconcentração como estratégia para redefinição do espaço público. In: LIMA, Antonio Bosco (org). Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada. São Paulo: Xamã, 2004.	TEMAS DE EDUCAÇÃO
366.	VV.AA. Revista Educação & Sociedade. São Paulo: Cortez, Campinas: CEDES, N.112, v.31, jul-set, 2010.	POLÍTICA EDUCACIONAL

367.	VV.AA. Revista Educação & Sociedade. São Paulo: Cortez, Campinas: CEDES, N.113, v.31, out-dez, 2010.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
368.	VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., & LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006.	TEORIA EDUCACIONAL
369.	WAJSKOP, G. O Brincar na Educação Infantil. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 92, 1995.	ED. INFANTIL
370.	WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. cap. 1, p. 16-26. In: SAWAIA, Bander (org). As artimanhas da exclusão - análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
371.	WEBER, M. Os Letrados Chineses. In: Ensaios de Sociologia. Rio de janeiro: Zahar editores, 1971.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
372.	WILLIS, Pauls. Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução cultural. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
373.	XAVIER, Libania Nacif. Oscilação do público e do privado na história da educação brasileira. In: Revista Brasileira de História da Educação, nº 5, jan/jun. 2003.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
374.	XAVIER, Libânia Nacif. Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
375.	XAVIER, Maria do Carmo (org.). Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Edt FGV, 2004.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
376.	YOUNG, M. F. D. O currículo do futuro – da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado. Papirus, Campinas, 2000.	CURRÍCULO
377.	YOUNG, M.F.D. & GAMBLE, J. (ED.) KNOWLEDGE, curriculum and qualifications for south african futher education. Hsrc press, cape town (S. A), 2006.	CURRÍCULO
378.	YOUNG, M.F.D. Bring Knowledge Back In – From social constructivism to social realism in the sociology of education. Routledge, London And New York, 2008.	CURRÍCULO
379.	YOUNG,M.F.D. & MÜLLER, J. Verdade e veracidade na sociologia do conhecimento educacional. IN: Educação em Revista/UFGM, Belo Horizonte, V.45, P. 159-196, JUN. 2007.	CURRÍCULO
380.	ZAGO, N. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 2000, vol.10, n.18, pp. 70-80.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ANEXO 8 - Cap. 3

Componentes curriculares "disciplinares" no curso de pedagogia - UFRJ

Temas/conteúdos de trabalho

	NOME DO COMPONENTE CURRICULAR	TEMAS/CONTEÚDOS TRABALHADOS
1	Alfabetização e Letramento	Concepções de linguagem e de alfabetização. Gêneros discursivos orais e escritos. Variedade linguística e ortografia. O sistema de escrita como objeto de conhecimento. Contribuições da teoria do letramento para os estudos sobre alfabetização. A teoria da psicogênese da língua escrita e o sistema de escrita alfabética e o ensino da escrita na escola. Análise histórica dos métodos de alfabetização no Brasil. Livro didático de alfabetização: histórico, mudanças e usos. Práticas sociais de leitura e de escrita e o ensino da leitura e produção de textos na escola. Alternativas metodológicas na alfabetização. Projeto didático para o trabalho com a leitura e a escrita. Jogos e brincadeiras no ensino da língua portuguesa na alfabetização. O planejamento e a avaliação na prática pedagógica do professor alfabetizador.
2	Concepções e Práticas da Educação Infantil	Infância e educação infantil: concepções de infância e diretrizes pedagógicas. História e políticas da Educação Infantil como direito da criança e 1ª etapa da educação básica. Funções da Educação Infantil: preparar? Guardar? Assistir? Cuidar? Educar? Como? Educação (infantil) como prática cultural e direito à participação Análise crítica das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil/2009. Raízes da Pedagogia da Educação Infantil: da transmissão à participação - contribuições de Froebel, Montessori e Freinet. Pedagogia da Educação Infantil: um campo em construção - algumas propostas relevantes dos anos 80/90. Caminhos na construção de uma Pedagogia da Educação Infantil: organização de rotinas, espaços, tempos e trabalho com projetos.
3	Arte e Educação	Noções introdutórias: Conceito de Arte A apreciação artística como experiência estética O fazer criativo Democratização da cultura e acesso aos bens artísticos Formação cultural de professores

		A arte na educação escolar: As linguagens artísticas na Educação Infantil Evolução do grafismo infantil A arte no Ensino Fundamental: a abordagem triangular A arte na educação escolar: As linguagens artísticas na Educação Infantil Evolução do grafismo infantil A arte no Ensino Fundamental: a abordagem triangular
4	Prática de ensino e estágio supervisionado em Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio	Estudo dos documentos que normatizam a formação de professores em nível médio /RJ /supervisão; Método e técnicas de ensino socializado; Método e técnicas de Ensino Individualizado; Recursos Didáticos: painel: recursos audiovisuais; Microensino: Preparação de planos de aula, realização de aulas; Cotidiano de escolar: relação professor-aluno na contemporaneidade; Cotidiano escolar: educação inclusiva e formação de professores.
5	Didática das Ciências da Natureza	Conhecer as características das ciências naturais a partir da história, discutindo suas relações com outras formas de conhecimento; Atualização de conceitos ensinados em ciências naturais nas séries iniciais; Pensar e discutir metodologias, problematizando-as no processo de ensino-aprendizagem destes conceitos. Pensando o conhecimento científico e a educação científica escolar Múltiplas formas de conhecimento na escola-senso comum, conhecimento escolar e científico Que conceitos/procedimentos/attitudes trabalhar, objetivos por série/ano, a professora como mediadora da curiosidade, planejamento e avaliação da aprendizagem e do ensino. O EC nos PCNs (conteúdo e metodologia) – (1) Terra e Universo; (2) Vida e Ambiente; (3) Ser humano e saúde; (4) Tecnologia e sociedade. Levantamento das dificuldades conceituais da turma Metodologias e a construção de conceitos das Ciências Naturais Origem do universo e da vida na Terra; Biodiversidade como conceito estruturante; A teia da vida. Fotossíntese e respiração; Os seres vivos na diversidade de ambientes; Mundo macroscópico e microscópico; O corpo biológico e social. Saúde e sexualidade; Principais reações químicas (combustão, digestão, respiração etc). Montagem e desmontagem das substâncias e aproveitamento na natureza. Tipos de matéria (substâncias). Modalidades de energia e seu fluxo pelos sistemas biológicos. Força e movimento (gravidade);
6	Didática da Matemática	O desafio de ensinar matemática O conceito de número Classificação Séries e sequências O sistema de numeração decimal

		Resolução de problemas Operações com números naturais Números racionais Fundamentos da Geometria Temas transversais: PCN, EJA, Jogos, Tangram, Origami e Etnomatemática.
7	Didática das Ciências Sociais	construção do conhecimento de ciências sociais contextualização do ensino de ciências sociais nas SI Construção das noções de tempo, espaço, trabalho, cultura e grupo social: suas diferenças, contradições e relações O povo brasileiro realidade social Recursos didáticos para o ensino Criação de materiais didáticos Avaliação
8	Didática da Língua Portuguesa	Tipo textual e gênero discursivo Pesquisa Gramatical Análise de Livros Didáticos Produção cultural para crianças
9	Prática de ensino e estágio supervisionado em Educação Infantil	Infância e educação infantil Propostas pedagógicas: pensando o cotidiano da educação infantil
10	Abordagens Didáticas em Educação de Jovens e Adultos	Realidade Histórico-político-social da EJA e processos de exclusão social no Brasil Quem são os sujeitos da EJA? Legislação e Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Perfil dos educandos e o trabalho pedagógico com a EJA: princípios norteadores Aspectos Gerais/específicos da EJA – quem são? Faixa etária, gênero, etnia, classe social, dados estatísticos. Como aprendem os jovens e adultos? Currículo, materiais didáticos e formação de professores específicos de EJA. Análise de PPP's e materiais didáticos.
11	Prática de ensino e estágio supervisionado em Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Congregar a ação discente no estágio e a respectiva reflexão prático teórica da ação docente e da vivência escolar, Integrar a parte prática da formação, sistematizando e socializando interdisciplinarmente, a reflexão sobre prática docente; Organizar a parte prática da formação, integrada à implementação do projeto político pedagógico das instituições de estágio; Construir uma nova prática pedagógica, a partir da reflexão sobre as teorias e as práticas docentes vivenciadas. Escola e Democracia; A relação com o Saber; Escrita na escola; Literatura Infantil nos Anos Iniciais; Boas Aulas nos Anos Iniciais; PCNs; Prática de estágio; Gestão de Classe; Dificuldades de Aprendizagem na leitura e escrita (Produção escrita e

		dificuldades de Aprendizagem); Lev Vygotsky e o socioconstrutivismo na educação; História e vida.
12	Prática de ensino e estágio supervisionado em Educação de Jovens e Adultos	Realidade Histórico-político-social da EJA e processos de exclusão social no Brasil Quem são os sujeitos da EJA? Legislação e Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Perfil dos educandos e o trabalho pedagógico com a EJA: princípios norteadores Aspectos Gerais/específicos da EJA – quem são? Faixa etária, gênero, etnia, classe social, dados estatísticos. Como aprendem os jovens e adultos? Currículo, materiais didáticos e formação de professores específicos de EJA. Análise de PPP's e materiais didáticos.

ANEXO 9 - Cap. 3

Referências bibliográficas dos componentes curriculares "disciplinares"

	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	TEMA/ÁREA
1.	ABAURRE et alii considerações sobre a diferenciação de gêneros discursivos na escrita infantil in Val M. da G. e Rocha, G. (orgs.) Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito autor Belo Horizonte: Autêntica, 2003	CONTEÚDO DISCIPLINAR
2.	ABRAMOVIC, F. Quem educa quem? São Paulo: Circulo do livro, 1985.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
3.	ABREU, M.; SOIHET, R. (Orgs.). Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.	CONTEÚDO DISCIPLINAR
4.	ALBUQUERQUE, E B e LEAL, T.F. (orgs). Alfabetização de Jovens e adultos em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2005	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
5.	ALENCAR, Eunice S. de Como desenvolver o potencial criador. 2a. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.	CONTEÚDO DISCIPLINAR
6.	ALENCAR, Eunice S. de. Condições favoráveis à criação nas ciências e nas artes. In: VIRGOLIM, Ângela M. R. e ALENCAR, Eunice S. de. (orgs.). Criatividade: expressão e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1994.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
7.	ALMEIDA, Célia Maria de C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (org.). O ensino das artes – construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001.	CONTEÚDO DISCIPLINAR
8.	BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da Arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.	CONTEÚDO DISCIPLINAR
9.	BARRETO, Vera & BARRETO, José Carlos. Um sonho que não serve ao sonhador. In. ____: Construção à educação de jovens e adultos. Departamento de Educação de Jovens e Adultos, SECAD, UNESCO e RAAAB (orgs). Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
10.	BATISTA, A A Gomes; VAL, M.G Costa (orgs.). Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte, CEAL/Autêntica, 2004.	CONCEPÇÕES E TEMAS
11.	BITTENCOURT, C. "PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS EM PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES" In: _____. "ENSINO DE HISTÓRIA: FUNDAMENTOS E MÉTODOS". SÃO PAULO: CORTEZ, 2004.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
12.	BITTENCOURT, C. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
13.	BORGES, R. Em debate: cientificidade e educação em ciências. Porto Alegre:CECIRS, 1996.	CONCEPÇÕES E TEMAS
14.	BOSI, Alfredo. Reflexões sobre a arte. São Paulo: Ática, 1985.	ARTE
15.	BRANDÃO e ROSA (org). Leitura e produção de textos na alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.	CONTEÚDO DISCIPLINAR
16.	BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ºsegmento - História e Geografia / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB.	CONTEÚDO DISCIPLINAR
17.	BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.	CONTEÚDO DISCIPLINAR
18.	BRASIL. PCNs – Ciências Naturais.	CONTEÚDO DISCIPLINAR
19.	BRASIL. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 3o. volume. Brasília: MECF/SEF, 1998.	CONCEPÇÕES E TEMAS

20.	BROUGÈRE, Gilles. Brinquedos e Companhia. São Paulo: Cortez. 2004	CONCEPÇÕES E TEMAS
21.	BRYM, Robert (et al.). Sociologia - sua bússola para um novo mundo. S. Paulo: Thomson Learning, 2006.	SOCIOLOGIA
22.	BURGOS, M. "DOS PARQUES PROLETÁRIOS AO FAVELA-BAIRRO: AS POLÍTICAS PÚBLICAS NAS FAVELAS DO RIO DE JANEIRO" IN ALVITO & ZALUAR, "UM SÉCULO DE FAVELA". RIO DE JANEIRO: EDITORA FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 1998.	SOCIOLOGIA
23.	CAIAFA, Janice. Aventura das Cidades: Ensaios e etnografias. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2007.	GEOGRAFIA
24.	CALLAI, H. (ORG.) O ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS. EDITORA UNIJUI, 2ª EDIÇÃO REVISADA, RS, 2002.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
25.	CARVALHO, A.M.P. et al. Ciências no Ensino Fundamental. O conhecimento físico. SP: Scipione, 1998.	CONTEÚDO DISCIPLINAR
26.	CARVALHO, Irene Mello. O Processo Didático. Rio de Janeiro/RJ: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1987.	CONCEPÇÕES E TEMAS
27.	CHARLOT, Bernard . Formação de professores : a pesquisa e a política educacional. In: Selma Garrido Pimenta, Evandro Ghedin. (Org.). 18. Professor reflexivo no Brasil : gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, v. , p. 89-108.	FORMAÇÃO DE PROFESSORES
28.	CHARLOT, Bernard . Relação com o saber, Formação dos professores e Globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas, 2005. 159 p.	FORMAÇÃO DE PROFESSORES
29.	COLL, César, PALACIOS, Jesus, MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento Psicológico e Educação – Necessidades Educativas Especiais e aprendizagem Escolar. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, Vol.3. 1995.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
30.	CORSINO, Patrícia (org). Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas: Autores associados, 2009.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
31.	CURTO, Lluís M. MORILLO, Maribel M. TEIXIDÓ, Manuel M. Ler e Escrever - Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler. Vol I. Porto Alegre: Artmed. 2000.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
32.	DANTE, Luiz Roberto. Formulação e resolução de problemas de matemática: teoria e prática. São Paulo: Ática, 2011.	CONTEÚDO DISCIPLINAR
33.	DIONÍSIO, A. et all. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna.2002.	CONTEÚDO DISCIPLINAR
34.	DRIVER, Rosalind. et al. Construindo conhecimento científico na sala de aula. In: Química Nova na Escola, nº 9, 1999.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
35.	FAVERO, Osmar & BRENNER, Ana Karina. Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Caxambu: ANPEd, GT8.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
36.	FÁVERO, Osmar. Materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. Cad. CEDES vol.27 n.71 Campinas Jan./Apr. 2007	CONTEÚDO DISCIPLINAR
37.	FAZENDA, Ivani, Práticas Interdisciplinares na escola. São Paulo, Cortez, 1991.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
38.	FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre, Artes Médicas,1985.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS

39.	FISCHER, Ernst. A necessidade da arte. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.	ARTE
40.	FREIRE, Madalena (coord.) Observação, registro, reflexão – Instrumentos metodológicos I – Série Seminários.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
41.	FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 16ª ed.	CONCEPÇÕES E TEMAS
42.	FRIEDRICH, Márcia et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, June 2010.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
43.	FUSARI, Maria F. R e F. e FERRAZ, M. H. F. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 1992.	CONCEPÇÕES E TEMAS
44.	GALVÃO, A. M. de & DI PIERRO, M. C. Onde estão, quantos e quem são os analfabetos? In.: Preconceito contra o analfabeto. São Paulo: Cortez, 2007, v.2, p.55-70. Coleção Preconceitos.	SOCIOLOGIA
45.	GAUTHIER, Clermont (et. al), Tradução Francisco Pereira. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente - Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.	CONCEPÇÕES E TEMAS
46.	GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: O texto na sala de aula: Leitura & Produção. São Paulo, Ática. 2004.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
47.	GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. In A aula como acontecimento. São Carlos/SP; Pedro e João Editores, 2010.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
48.	GIDENS, Anthony. Sociologia. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2005.	SOCIOLOGIA
49.	GOMES, R. R. e FRIEDRICH, M. A contribuição dos jogos didáticos na aprendizagem de conteúdos de Ciências e Biologia. In: Anais do I EREBIO RJ/ES. 2001.	CONTEÚDO DISCIPLINAR
50.	GUIMARÃES, Daniela. Ética e cuidado, cultura e humanização: eixos do trabalho com as crianças pequenas na educação infantil. Trabalho apresentado no Seminário do PROINFANTIL/UFPR, 2010 (mimeo).	CONCEPÇÕES E TEMAS
51.	HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: Educação & Realidade. Porto Alegre: nº 22, p.15-46, jul/dez. 1997.	CULTURA
52.	HARVEY, DAVID. A CONDIÇÃO PÓS-MODERNA. SÃO PAULO: LOYOLA	GEOGRAFIA
53.	HELLER, A. O cotidiano e a história. 6ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 2000.	HISTÓRIA
54.	KAMII, Constance. A criança e o número. Campinas: Papirus, 1990.	CONTEÚDO DISCIPLINAR
55.	KASSUGA, I.H. Sexualidade, gênero e o livro didático: uma contribuição para a prática docente. In: Anais do I EREBIO RJ/ES. 2001.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
56.	KATO, M. No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.	CONTEÚDO DISCIPLINAR
57.	Khol, Marta. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 211-229, maio/ago, 2004.	CONCEPÇÕES E TEMAS
58.	KISHIMOTO, Tizuko M. (org.) Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez. 1999.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS

59.	KRAMER (org). Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
60.	KREMER, Sônia. Pesquisando Infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sônia & LEITE, Maria Isabel (orgs). Infância: fios e desafios da pesquisa. São Paulo: Papirus, 1996.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
61.	LAGO, LUCIANA. FAVELA – LOTEAMENTO: RECONCEITUANDO OS TERMOS DE ILEGALIDADE E SEGREGAÇÃO URBANA. CADERNOS DE METRÓPOLE, N 9. 119-133, 2003.	GEOGRAFIA
62.	LAHIRE, B. Sucesso Escolar nos meios populares – as razões do improvável. São Paulo, Ática, 1997.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
63.	LEFEBVRE, HENRI. A CIDADE DO CAPITAL. DP&A EDITORA, RJ, 1999, PP. 7-28.	SOCIOLOGIA
64.	LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma Educação Infantil Cidadã. In: LEITE FILHO, A. GARCIA, Regina L. (orgs). Em Defesa da Educação Infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.	CONCEPÇÕES E TEMAS
65.	LEITE, Lúcia H. A. A Pedagogia de Projetos em questão. In.: Os Projetos de Trabalho. Reflexões sobre a Prática Pedagógica na Escola Plural. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte: 1997, vol.1, p.6- 13.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
66.	LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo, Cortez, 1994.	CONCEPÇÕES E TEMAS
67.	LOPES, Antonio José. Metodologia para o ensino de aritmética: competência numérica no cotidiano. São Paulo: FTD.	CONTEÚDO DISCIPLINAR
68.	LOWENFELD, Victor. A criança e sua arte. Rio de Janeiro: Mestre Jou, 1977.	ARTE
69.	LOWMAN, Josepf. Dominando as técnicas de ensino. São Paulo/SP: Editora Atlas S.A, 2004	METODOLOGIA
70.	LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1996.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
71.	MACEDO, S.M.M. e GERMANO, O.G. Um novo olhar para as ciências colore a aprendizagem nas classes de alfabetização. In: Anais do I EREBIO RJ/ES. 2001.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
72.	MANSUTTI, Maria Amabile. Avaliação: aspecto curricular que garante mudanças na prática educativa dos professores e êxito nas aprendizagens dos alunos. In: Painel 12, PCN em ação, SEF/MEC. p. 143/148.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
73.	Marcuschi, B. Atividades de escrita em livros didáticos de Língua Portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes in Val, M. da G. C. e Marcuschi, B.(orgs.) Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania Belo Horizonte, Autêntica, 2005	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
74.	MARCUSCHI, L. A . Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P. et alii (orgs.) Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2002	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
75.	MARTINS, L. F. ; MARTINS, I. . Introduzindo a linguagem científica nas séries iniciais do ensino fundamental: o potencial das narrativas. In: VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2007.	CONTEÚDO DISCIPLINAR
76.	MATTOS, Olgária C. F. Indústria cultural e imaginação estética. In: GUIMARÃES, V. (org.). Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade. Campinas: Papirus, 2006. (p. 15 a 25).	ARTE
77.	MÈREDIEU, Florence de. O desenho infantil. São Paulo: Cultrix, 1991.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS

78.	MILLS, C. Wright. A imaginação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.	SOCIOLOGIA
79.	MOLL, Jaqueline. Alfabetização Possível – Reinventando o Ensinar e o Aprender. Porto Alegre, RS: Editora Meditação, 1997.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
80.	MONTEIRO, Ana Maria. Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
81.	MOREIRA, Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: nº 23, maio/jun/jul/ago. 2003.	CULTURA
82.	MORTATTI, Maria do Rosário longo. Alfabetização e letramento. São Paulo: Unesp, 2004.	CONCEPÇÕES E TEMAS
83.	NADAL, Elza. Estudos Sociais no Primeiro Grau. In Revista Em Aberto, Brasília, ano 7, n. 37, jan/mar. 1988.	CONTEÚDO DISCIPLINAR
84.	NOGUEIRA, Monique Andries. Formação cultural: questões teóricas. Programa Salto para o futuro (Série Formação Cultural de professores). Disponível em www.tvbrasil.org.br/salto).	CULTURA
85.	NOGUEIRA, Monique Andries. Universidade e formação cultural dos alunos. In: GUIMARÃES, V. (org.). Formar para o mercado ou para a autonomia? Campinas: Papirus, 2006.	CULTURA
86.	NÓVOA, Antonio. O processo histórico de profissionalização do professorado. In Nóvoa, A. (org) Profissão Professor. Porto/PT; Porto Editora, 1999.	FORMAÇÃO DE PROFESSORES
87.	OLIVEIRA, L.F.; COSTA, R.C.R. Sociologia para Jovens do século XXI. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2007.	SOCIOLOGIA
88.	OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO & PINAZZA (orgs). Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado e construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 1997.	CONCEPÇÕES E TEMAS
89.	PARANÁ. Livro Público de Sociologia Ensino Médio. Curitiba: SEED-PR, 2006.	CONTEÚDO DISCIPLINAR
90.	PARRA, Cecília. Didática da matemática: reflexão psicopedagógicas. Porto Alegre: Artmed.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
91.	PATTO, Maria Helena Souza. A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia. São Paulo, T. A . Queiroz, 1999.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
92.	PEREGRINO, Yara (org.). Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura. João Pessoa: Editora Universitária (UFPB), 1995.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
93.	PEREIRA, Jacqueline Mary Monteiro. A escola do riso e do esquecimento: idosos na educação de jovens e adultos. In: __: Educação em foco. Juiz de Fora, MG: UFJF, v. 16, n. 2, set. 2011/ fev. 2012.	CONCEPÇÕES E TEMAS
94.	PICCININI, C.L. Imagens no Ensino de Ciências: uma imagem vale mais do que mil palavras? IN: MARTINS; I.et al. O Livro didático de Ciências..., RJ, 2012	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
95.	PILETTI, Claudino. Didática Geral. São Paulo/SP; Editora Melhoramentos, 1997	CONCEPÇÕES E TEMAS
96.	POLLAK, M. “MEMÓRIA E IDENTIDADE SOCIAL” IN ESTUDOS HISTÓRICOS, RIO DE JANEIRO, VOL.05, N.10, 1992.	HISTÓRIA
97.	PORCHER, Louis (org.). Educação artística: luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1986.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS

98.	"REIS, Marta dos OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E PARA A CIDADANIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. ORG & DEMO, Marília, v.9, n.1/2, p. 163-182, jan./dez., 2008"	CONTEÚDO DISCIPLINAR
99.	RESOLUÇÃO CNE/CEB No 1, DE 5 DE JULHO DE 2000, Prof. Francisco Cordão. Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, Parecer CNE/CBE n0. 11/2000.	CONCEPÇÕES E TEMAS
100.	RIBEIRO, E. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In.__: Educação de Jovens e Adultos. PAIVA, J. & OLIVEIRA, I. B. Petrópolis: DP&A, 2009.	CONCEPÇÕES E TEMAS
101.	RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. In.__: Revista Educação & Sociedade, ano XX, n.68, Dezembro/99.	FORMAÇÃO DE PROFESSORES
102.	RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular. 1º segmento. São Paulo: Ação educativa; Brasília: MEC, 2001.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
103.	RUMMERT, sonia M. Princípios e especificidades a serem consideradas numa proposta para EJA. Versão ampliada da Palestra proferida na abertura do primeiro Encontro Municipal de Educação de Jovens e Adultos do Município de Niterói, 2003.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
104.	RUMMERT, Sonia. M & CIAVATTA, Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de Jovens e Adultos integrada à formação profissional.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
105.	São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Didáticas: Alfabetização e Letramento – EJA e MOVA/Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2008.	CONTEÚDO DISCIPLINAR
106.	SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In Revista Brasileira de Educação v.14 n.40 jan./abr. 2009, p.143-155.	FORMAÇÃO DE PROFESSORES
107.	SCHAFER, Murray. O ouvido pensante. São Paulo: Editora da Unesp/Brasiliense, 1992.	CONCEPÇÕES E TEMAS
108.	SCHNEUWLY,B, DOLZ, J. e colaboradores. Gêneros Orais e Escritos na Escola. Campinas: SP: Mercado das Letras, 2004	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
109.	SILVA, L. & TRAVASSOS, L. PROBLEMAS AMBIENTAIS URBANOS: DESAFIOS PARA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS INTEGRADAS. CADERNOS METRÓPOLE, 2008, PP. 27-47.	GEOGRAFIA
110.	SMOLE, Kátia Stocc. Jogos de matemática de 1º ao 5º ano. Porto Alegre: Artmed, 2007.	CONTEÚDO DISCIPLINAR
111.	SMOLKA, Ana Luiza S. A criança na fase inicial da escrita. São Paulo, Cortez, 1988.	CONTEÚDO DISCIPLINAR
112.	SOARES, Eduardo Sarquis. Ensinar matemática: números e operações. FNDE, 2010.	CONTEÚDO DISCIPLINAR
113.	SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. Poços de Caldas, Anped, GT Alfabetização, Leitura e Escrita, outubro de 2003.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
114.	SOARES, Magda Becker. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo, Ática, 1987.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
115.	SOUZA, M.S. FOBÓPOLE – O MEDO GENERALIZADO E A MILITARIZAÇÃO DA QUESTÃO URBANA. BERTRAND BRASIL, RJ, 2008.	GEOGRAFIA

116.	SOUZA, M.S. MUDAR A CIDADE – UMA INTRODUÇÃO CRÍTICA AO PLANEJAMENTO E À GESTÃO URBANOS. BERTRAND BRASIL, RJ, 2004.	GEOGRAFIA
117.	SPOLIN, Viola. Jogos teatrais na sala de aula. São Paulo: Perspectiva, 2008.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
118.	STEINBERG, S. R. e Kincheloe, J. L. (orgs.) Cultural Infantil a construção corporativa da infância Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001	CULTURA
119.	TEBEROSKY, Ana, COLOMER, Teresa. Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtiva. Porto Alegre: Artmed Editora. 2003	CONTEÚDO DISCIPLINAR
120.	TEBEROSKY, Ana, GALLART, Marta Soler e colaboradores. Contextos de alfabetização inicial. Porto Alegre: Artmed Editora. 2004	CONTEÚDO DISCIPLINAR
121.	TOLEDO, Marília. Didática da matemática: como dois e dois: a construção da matemática. São Paulo: FTD.	CONTEÚDO DISCIPLINAR
122.	TOMAZI, Nelson Dácio. Iniciação à Sociologia. São Paulo: Editora Atual, 2000.	SOCIOLOGIA
123.	TOMAZI, Nelson Dácio. Sociologia para o Ensino Médio. São Paulo: Editora Atual, 2007.	CONTEÚDO DISCIPLINAR
124.	Val, M. da G. C. e Barros, L. P. Receitas e regras de jogo: a construção de textos injuntivos por crianças em fase de alfabetização in Val M. da G. e Rocha, G. (orgs.) Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito autor Belo Horizonte: Autêntica, 2003	CONTEÚDO DISCIPLINAR
125.	VASCONCELLOS, D.V. et al. Ideias de alunos da 5ª série sobre nutrição vegetal... In: Anais do I EREBIO RJ/ES. 2001.	CONTEÚDO DISCIPLINAR
126.	VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) Projeto Político-Pedagógico da Escola; uma construção possível. São Paulo/SP: Papirus Editora, 1995	CONCEPÇÕES E TEMAS
127.	VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) Técnicas de Ensino: Por que não? São Paulo/SP: Papirus Editora, 1997	METODOLOGIA
128.	VOVIO, Cláudia Lemos & CORTI, Ana Paula. Jovens na alfabetização: para além das palavras, decifrar mundos. In: __: Alfabetização para jovens: para além das letras. Brasília. MEC/Ação Educativa, 2007. p. 53-68.	CONCEPÇÕES, TEMAS E METODOLOGIAS
129.	VYGOTSKY, L. S. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ed. Ícone, 1985.	CONCEPÇÕES E TEMAS
130.	WITTER, G. P. e LOMÔNACO, J. F. Psicologia da Aprendizagem; áreas de Aplicação. São Paulo: EPU, 1987	CONCEPÇÕES E TEMAS
131.	Zilberman, R. (org.) A produção cultural para a criança Porto Alegre, Mercado Aberto, 1990	CULTURA

ANEXO 10 - Cap. 4

Carta-convite e ficha de disponibilidade - Grupos Focais

Caro aluno e aluna do curso de Pedagogia

Sou doutoranda do PPGE/UFRJ e minha pesquisa, atualmente, é intitulada "Currículo de Pedagogia e conhecimento: entre o pedagógico e o disciplinar". Nela tenho buscado realizar discussões sobre o currículo do curso de Pedagogia desta universidade e a relação com o conhecimento nele estabelecida.

A realização de grupos focais é parte da produção empírica deste estudo e estou certa de que você, como aluna ou aluno que cursa os últimos períodos do curso tem muito a dizer sobre seu percurso de formação até o momento e, com isso, enriqueceria muito as discussões do estudo que venho realizando.

Assim, quero convidar você para um

MOMENTO DE CONVERSA

sobre

O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Como será?

Comporemos um grupo de 7 a 12 pessoas que estejam dispostas a conversar sobre suas percepções a respeito do tema. Farei o registro dessa conversa, contando com recursos de áudio e vídeo para auxiliar na transcrição das falas.

OBS: Nenhum participante precisa ser identificado nominalmente nas transcrições.

Aguardo sua resposta, esperando ter você nesse momento e desde já agradeço sua disponibilidade.

Um abraço

Márcia Pugas - marciacsouza@yahoo.com.br

Rio de Janeiro
setembro de 2012.

PEÇO QUE VOCÊ ASSINALE ABAIXO QUAIS SERIAM OS DIAS E HORÁRIOS DISPONÍVEIS PARA PARTICIPAR DESSE MOMENTO:

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã					
Tarde					
Noite					

Por favor, identifique-se abaixo para que eu possa entrar em contato:

Nome: _____

Período que cursa atualmente: _____ Telefone: _____

E-mail: _____

ANEXO 11 - Cap. 4

E-mail enviado à Coordenação de Licenciatura em Pedagogia e Distribuído aos alunos pelo SIGA/UFRJ. (os critérios foram definidos em conversa presencial com a Profa. Coordenadora)

MENSAGEM AOS ALUNOS E ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA QUE ESTEJAM CURSANDO NO MÍNIMO O 7º PERÍODO LETIVO.

Esta mensagem tem por objetivo estabelecer contato entre os alunos acima referidos e a pesquisadora Márcia Cristina de Souza Pugas, doutoranda do PPGE.

Caso você tenha disponibilidade e interesse por participar da pesquisa, queira, por favor, entrar em contato diretamente com a interessada (marciacsouza@yahoo.com.br), não respondendo a este e-mail.

Caro aluno e aluna do curso de Pedagogia da UFRJ

Sou doutoranda do PPGE/UFRJ e minha pesquisa, atualmente, é intitulada "Currículo de Pedagogia e conhecimento: entre o pedagógico e o disciplinar".

Nela tenho buscado realizar discussões sobre o currículo do curso de Pedagogia desta universidade e a relação com o conhecimento nele estabelecida.

A realização de grupos focais é parte da produção empírica deste estudo e estou certa de que você, como aluna ou aluno que cursa os últimos períodos do curso tem muito a dizer sobre seu percurso de formação até o momento e, com isso, enriqueceria muito as discussões do estudo que venho realizando.

Assim, quero convidar você para um

MOMENTO DE CONVERSA

sobre

O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Como será?

Comporemos um grupo de 7 a 12 pessoas que estejam dispostas a conversar sobre suas percepções a respeito do tema. Farei o registro dessa conversa, contando com recursos de áudio e vídeo para auxiliar na transcrição das falas.

OBS: Nenhum participante precisa ser identificado nominalmente nas transcrições.

PEÇO QUE VOCÊ ENTRE EM CONTATO RESPONDENDO A ESSE E-MAIL APENAS PARA O ENDEREÇO marciacsouza@yahoo.com.br, INFORMANDO OS DADOS ABAIXO:

Eu: _____ aluno(a) do _____ período, tenho disponibilidade para participar de um grupo focal no(s) seguinte(s) dia(s) e horário(s):

segunda: MANHÃ - TARDE - NOITE

terça: MANHÃ - TARDE - NOITE

quarta: MANHÃ - TARDE - NOITE

quinta: MANHÃ - TARDE - NOITE

sexta: MANHÃ - TARDE - NOITE

Telefone para contato: _____

A previsão é de que esse encontro aconteça ainda no mês de outubro.

Aguardo sua resposta, esperando ter você nesse momento e desde já agradeço sua disponibilidade.

Um abraço

> De: Márcia Pugas
> Data: 10 de outubro de 2012
> Assunto: Sobre pesquisa de doutorado
> Para: pedagogia@fe.ufrj.br

> Cara profa.Coordenadora da Pedagogia

> Agradeço muito sua ajuda.

> Não farei a pesquisa com os alunos que ingressaram nos últimos 3 anos. Assim, a intenção é que a mensagem abaixo seja enviada para os alunos que ingressaram até 2009 no curso de pedagogia. Imagino que sejam encontrados ainda com matrícula ativa, alunos de 2006, 2007, 2008 e 2009 (caso haja alguns anteriores, para mim está ótimo também).

> Sei que o filtro permitido pelo sistema da universidade talvez não permita esse nível de detalhamento, mas apenas informo a fim de que possa ajudar na hora de utilizá-lo.

> Mais uma vez agradeço sua preciosa contribuição.
> Márcia Pugas

ANEXO12 - Cap. 4

 UNIVERSIDADE DO BRASIL UFRJ	Faculdade de Educação Núcleo de Estudos de Currículo

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu _____, aluno(a) do curso de Pedagogia, turma (ano/semestre de matrícula) _____ participei de um Grupo Focal com alunos do curso de Pedagogia da UFRJ.

Declaro ter ciência de que este evento é parte empírica da pesquisa de doutoramento de Márcia Cristina de Souza Pugas, aluna do PPGE/UFRJ e consinto que minhas intervenções sejam transcritas e utilizadas.

As gravações em áudio e vídeo foram autorizadas e sua utilização posterior deve ser restrita ao trabalho acadêmico da pesquisadora. Da mesma forma fica desautorizada a exibição pública das imagens.

() Autorizo minha identificação nominal na pesquisa.

() Solicito que minha identificação não seja nominal. Caso deseje escolher o nome pelo qual será identificado, por favor, indique-o: _____

Rio de Janeiro, 13 de novembro de 2012.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Questionário

1- Como complemento de toda a discussão de hoje e para que eu possa ter outras informações sobre você, peço que marque, na tabela abaixo as disciplina que já cursou ou está cursando.

PERÍODO DE REFERÊNCIA	DISCIPLINA	Já cursei	Em curso	Não cursei
1º	Psicologia do Desenv. e Educação			
	Filosofia da Educação no Mundo Ocidental			
	História da Educação no Mundo Ocidental			
	Introdução ao Pensamento Científico em Educação			
	Fundamentos Sociológicos da Educação			
2º	Antropologia na Educação			
	História da Educação Brasileira			
	Sociologia da Educação Brasileira			
	Filosofia da Educação Contemporânea			
	Psicologia da Apend. e Educação			
3º	Questões atuais de Educação Brasileira			
	Linguagem Corporal na Educação			
	Educação Brasileira			
	Bases Biológicas da Aprendizagem			
	Educação e Comunicação			
4º	Alfabetização e Letramento			
	Concepções e Práticas de Educação Infantil			
	Didática			
	Fundamentos da Educação Especial			
	Currículo			
5º	Metodologia da Pesquisa em Educação			
	Prat. Ens. Mag. Disciplinas Pedagógicas			
	Arte-Educação			
	Planejamento Currículo e ensino			

	Avaliação de Processos de Ens. Aprendizagem			
6º	Práticas em Políticas e Administração Educ.			
	Didática de Ciências da Natureza			
	Psicopedagogia e Educação			
	Didática Matemática			
	Planejamento e Aval. de Sist. Educ.			
7º	Prática de Ensino Educação Infantil			
	Didática da L. Portuguesa			
	Educação Popular			
	Pesquisa em Educação			
	Didática das Ciências Sociais			
8º	Prát. de Ens. das Séries Iniciais			
	Abordagens Didáticas na EJA			
	O. T. P.			
	Políticas Públicas e Educação			
	Monografia			
9º	Prática de Ensino de EJA			
	Educação e Trabalho			
	Educação Comparada			
	Ed. Comunicação II-LIBRAS			
	Orientação de Monografia			

2- Atualmente (2012) você leciona? () SIM () NÃO

3- Você já teve experiência como professor/a em anos anteriores?

() SIM () NÃO (se respondeu não, vá para a pergunta nº 6)

4- Caso tenha respondido positivamente a ao menos uma das duas perguntas acima, por favor, assinale as alternativas que melhor descrevem sua experiência de docência:

() Ed. Infantil

() Séries Iniciais do Ensino Fundamental

() EJA

() Curso Normal

() Outra: _____

5- Há quanto tempo você leciona ou por quanto tempo você lecionou?

6- Você pretende ser (ou continuar sendo) professor? () SIM () NÃO

Se quiser, pode comentar sua resposta: _____

7- Fez curso Normal? () SIM () NÃO

8- Gostaria de dizer algo sobre **sua avaliação** do curso de Pedagogia da UFRJ

a) em relação às suas expectativas iniciais? _____

b) em relação à sua experiência ao longo do curso? _____

Por fim, quero agradecer muito sua disponibilidade e participação na pesquisa!

ANEXO 13 - Cap. 4

Identificação dos participantes dos grupos focais

	Grupo Focal	Nome	Semestre de matrícula	Período em curso na ocasião do GF
1	1	Léa	2007.1	10 ^o
2		Rosa	2006.2	11 ^o
3		Renato	2008.2	7 ^o
4		Jules	2008.2	7 ^o
5		Marco	2007.1	10 ^o
6	2	Júlia	2009.2	7 ^o
7		Lucília	2006.1	14 ^o
8		Sandra	2009.1	8 ^o
9		Luís Carlos	2007.2	11 ^o
10		Mylena	2009.1	8 ^o
11	3	Desirée	2008.2	9 ^o
12		Íris	2008.1	9 ^o
13		Rachel	2008.1	8 ^o
14		Sônia	2008.2	8 ^o
15		Patrícia	2008.1	9 ^o
16		Maíra	2008.1	8 ^o
17		Luciana	2008.2	9 ^o
18		Juliana	2008.2	9 ^o
19		Denise	2008.2	9 ^o
20		Ana Carolina	2008.2	9 ^o

ANEXO 14 - Cap. 4

Grupo Focal 1 – 29/06/2011 - Recortes ampliados

Participantes: Marco / Léa / Rosa / Jules / Renato

00:02 – MODERADORA: Abertura, apresentação da pesquisa e explicação dos objetivos do grupo focal. (...)

Tendo em vista a trajetória de vocês no curso de Pedagogia até aqui, eu queria que vocês comentassem sobre suas impressões acerca da formação como docente das séries iniciais do Ensino Fundamental. (...)

Então, pensando naquilo que vocês já viram no estágio, da realidade da sala de aula e de tudo que vocês têm vivenciado, como é que vocês veem isso dentro do curso hoje?

02:54 – LÉA: Bom, eu acho que a nossa preparação é ínfima. Muito pequena. Eu não consigo me sentir preparada pra alfabetizar, acho que vou acabar recorrendo aos piores métodos. (...) E principalmente a área de Matemática, porque você ter a didática da Matemática, uma disciplina apenas. Que pra mim foi horrível! (...) Eu fiquei com uma nota 8 ou 9, sem entender porquê. Eu não me sinto preparada pra ensinar isso pra uma criança. Não consigo. Apesar de, estar no estágio, de ensinar, de estar no meu outro estágio, remunerado. Ter de ensinar Matemática desde o Fundamental II até o Médio - eu trabalho com o Fundamental II e Médio lá - tenho que ensinar, mas eu não me sinto preparada pra ensinar isso. História eu não estou vendo no estágio. Eu só vejo Português, a única coisa que eu vejo. Eu não vejo História, Geografia, eu não vejo nada.

04:32 – ROSA: Eu queria comentar: A única prática que temos são os estágios, não é? Em séries iniciais o que é mais trabalhado é português e matemática. Mais que Ciências, né? Discutir sobre, mais sobre isso, não vejo. Só Português: “abre o livro na página tal”, “vamos ler o texto”, “fazer uma interpretação rápida e responder as perguntas da apostila”. Na nossa faculdade mesmo, a gente discute, tem várias didáticas: didática da matemática, ciências sociais, é... não sei o que da natureza...

05:11 – ROSA: Ciências da Natureza. Mas a questão da história também, não é nada debatido. Vejo que no dia que eu tiver que realmente entrar numa sala e trabalhar com as séries iniciais, vou ter que estudar antes. Antes, pra preparar a aula, durante e depois. Vou ter que estar sempre estudando. Porque a gente vai avançando, né? Graduação, depois quando a gente for fazer uma especialização, vamos restringindo, vai afunilando, estudando mais sobre aquela área. E quando a gente vai pra uma sala de aula, é uma coisa ampla! E aí eu não sinto que vou estar preparada pra isso não. Vou ter que estudar sobre o que eu vou estar ensinando, até por que a gente acaba esquecendo também, né? Durante um tempo a gente acaba se dedicando mais a um assunto, mais a uma determinada questão. É um problema.

06:02 – LÉA: Isso aí que ela (ROSA) falou sobre a didática das ciências sociais que é bizarro. Por que é dividido em três, né? Tipo assim, então, você tem pouquíssimo.

06:13 – LÉA: É muito bizarro! Se são 15 encontros que você tem no semestre, você tem que dividir pra três. Você tem cinco encontros de cada.

06:26 – ROSA: Então você não tem um debate. Tem aulas que são o trabalho. Entendo que é difícil ficar conciliando todo mundo em um horário, mas são três aulas pra cada assunto! É muito complexo (...)

06:51 – MARCO: (...) já tinha problema na didática da Matemática, também foi péssimo para mim! Se você pedir aos alunos, que eles tivessem que dar Matemática, na minha turma. Pedir um conteúdo! Não tem.

07:15 – MARCO: (...) E a gente se depara no estágio, com essa metodologia que as meninas falaram. Da mesma forma, com a didática das ciências. (...)

07:38 – MARCO: O professor (...) caiu de pára-quedas na Faculdade de Educação para dar didática das ciências (NATURAIS). (...)

07:53 – MARCO: (...) ele falou o seguinte: “Não vou ensinar ninguém a dar aula a esse pessoalzinho”. Esse “pessoalzinho” ao qual ele estava se referindo eram as crianças. (...)

08:23 – ROSA: Acho que a prática da metodologia [refere-se ao cotidiano docente nas escolas] que vai acabar preparando a gente, né? Por que é cada coisa que eu vejo no estágio, que eu falo: “Nossa! Lá [na faculdade], simplesmente, a gente não discutia isso! Completamente diferente da teoria! E agora?” Aquele “meio que...Se vira nos trinta”. Vamos começar a pensar sobre. Chega em casa, dá uma olhada, porque vão te perguntar mais sobre aquilo. Surge uma pergunta e você pensa: “eu não imaginava que ia ser...” Nossa! Eu não fui preparada pra isso! (RISOS) [É preciso] Reprogramar (RISOS).

08:53 – LÉA: Só pra dar um toque aqui ao Marco: Mudou o professor das ciências naturais. É a professora ----- Muito boa, super dedicada, super empenhada. Levou a gente pra Fiocruz, pro Borboletário.

09:11 – LÉA: Foi super legal a disciplina dela. Puxada pra caramba. Planejamento semanal, anual da disciplina. Foi muito boa!

10:02 – JULES: Pois é, eu não fiz didática geral, só fiz esse semestre, que é no quarto período e achei que não era. Não era muito certo fazer as específicas antes da Geral. E a minha esperança era que nas específicas isso acontecesse. Eu aprendesse um pouco mais do “como”. Ontem, coincidentemente, a Marcela é da sala também, a gente finalizou a disciplina de didática. Excelente! Professora -----.

10:24 – JULES: Domina muito o conteúdo, foi muito formador.

10:28 – JULES: Foi muito formador mesmo. Agora ficou aquele vácuo, que geralmente se argumentam nas disciplinas daqui da Faculdade, que a teoria é muito importante, não se preocupa com o “como”. Só que eu penso: aonde vai entrar o “como”? Ah! É na minha prática. Tudo bem. E os meus primeiros alunos vão ser minhas cobaias? Já vai ser uma geração perdida? E a minha prática? Ela vai se formar de acordo com o meu contexto. Então depende dos meus sujeitos, depende da escola. Vou fazer minha prática, vou moldar a minha prática, de repente, de forma errada. Será que o espaço de se discutir não era na universidade?

Eu acho que é muito mais formador, passar por essas disciplinas quando a pessoa já fez o normal e está trabalhando como professora, né? Ou não ter feito o normal e ter feito uma outra coisa que o habilitou a trabalhar como professor. E ela consegue articular bem a prática já vivenciada e pegar a teoria pra ela poder aprofundar. Então eu como graduando, que nunca fui professor, esperei chegar as disciplinas de Prática de Ensino para poder ter essa experiência.

Primeira experiência de magistério, (...) foi legal. Bacana. Mas a primeira aula foi frustrante. Planejei a beça, ficou super redondinho. (...) E não foi nem por culpa minha por não dominar o assunto, e nem dos sujeitos, por não estarem querendo prestar atenção. Foi uma condição extraordinária. (...) Era uma aula que ia agregar e acabou que eles não tinham cabeça. Eu fui o sexto licenciando, o último a dar aula nesse dia fatídico no auditório.

13:10 – JULES: (...) Foi a minha primeira experiência como docente. E aí, eu já senti falta, né?

13:18 – JULES: (...) Enfim, então eu sei que vai fazer falta não saber o “como”. Eu sei que vou me formar depois que eu começar a exercitar, né? A prática, na prática docente. Sei que isso vai ser formador. Mas eu não vou passar de novo por uma graduação quando eu tiver lá. E vou acabar verticalizando uma formação, mestrado ou uma especialização. E esses conteúdos disciplinares que vão me valer muito mais são os que eu aprendi na minha educação básica. E assim, eu digo pra vocês e tá dito para os meus alunos hoje: “Eu passei por uma educação idiotizada pública: Municipal e Estadual de baixíssima qualidade. Então já foi uma vitória ter passado pra UFRJ.

14:11 – LÉA: (AFIRMA COM A CABEÇA)

14:11 – MARCO: (AFIRMA COM A CABEÇA)

14:23 – JULES: A faculdade me ensinou a gostar de estudar. Eu não gostava de estudar, ela me ensinou a gostar de estudar. Por conta disso eu acho que esse ambiente é legal para você absorver nas práticas dos professores esse comportamento. Esse comportamento que tem nas pessoas me estimularam a buscar o conhecimento. Eu acho que se eu fizer isso na minha prática pedagógica, vai ser ultra positivo.

14:23 – LÉA: (AFIRMA COM A CABEÇA)

14:43 – LÉA: (AFIRMA COM A CABEÇA)

14:44 – JULES: Estimulá-los ainda na educação básica. (...)

15:38 – RENATO: Bom, eu estou no sexto período e ainda não entrei na prática porque, na verdade, eu pretendia trocar de curso. Sair da Pedagogia. (...) mas eu fui convidado a fazer parte de uma equipe de educação especial. (...) E como vocês também, fico preocupado. Porque é educação pra leitura, é para matemática e tem também uma outra parte didática que eu esqueci. É para crianças com Síndrome de Down e crianças autistas. (...) Estou nessa expectativa e resolvi me dedicar a Pedagogia.

Vocês não são os primeiros, tem colegas que já estão nas práticas e estão um pouco frustrados porque não está havendo apoio, não está havendo suporte pra lidar com uma didática em sala de aula, entendeu? Uma dinâmica. (...)

18:53 – MARCO: Entrando em Educação Especial, nós estamos falando de professores especiais nas séries iniciais? Algo que seremos habilitados também. Em falando de educação especial, nós só temos uma disciplina, que é educação especial.

19:12 – ROSA: É isso é sério.

19:13 – MARCO: É. Sendo que, quando eu vi o nome dessa disciplina - Fundamento, Fundamento de Educação Especial - falei: (...) “Vai nos dar toda uma base de como a gente identificar”. Nada. Negativo! Nada disso, não houve nada disso. É apenas uma disciplina, que não de tá... Na verdade, não dá base!

21:20 – LÉA: (...) Eu comecei a fazer a disciplina e ela impôs que o trabalho fosse de observação, de pelo menos, duas horas semanais, dentro de uma escola. Só que não é uma disciplina com creditação prática.

21:38 – LÉA: Então falei: “Ela não pode exigir isso! Ela não pode exigir que eu deixe de trabalhar pra poder estar numa escola, ela não pode fazer isso”. Aí a gente conversou com ela. Mas ela se mostrou irredutível, sabe? (...) tranquei a disciplina e fui esperando, esperando, esperando até que aparecesse alguém pra dar aula. Por sorte, eu consegui fazer no intercambio, fora do Brasil, quando eu fui estudar na Espanha. Eu consegui fazer duas disciplinas que tratavam mais ou menos desse tema. (...)

22:29 – LÉA: E ela tratava de jovem e adultos. É, portadores de necessidades especiais. Temas que nem sequer a gente abordou aqui, sexualidade de jovens e adultos com necessidades especiais. Eu nunca tinha imaginado isso. (...)

22:58 – RENATO: Não, não tem. E assim, isso aí, seria uma questão extrema. Mas, não tem nada ligado a uma educação sexual. Não tem.

23:07 – LÉA: A gente propôs para ----- que é a professora de Ciências Naturais, que abrisse uma disciplina sobre Educação Sexual. Porque eu não sei como abordar isso.

24:00 – LÉA: Segunda-feira a professora estava dando palavras com *ga*, *go*, *gu*. E aí ela falou: “Gostoso!” E aí uma menina (de 6 anos) disse: “Homem gostoso!”

24:14 – LÉA: E aí? O que você faz diante de uma situação dessa?

24:21 – LÉA: Você ri e ignora, né?

24:22 – MARCO: E é pra ignorar?

24:23 – LÉA: Não é! Mas o que você vai fazer? Eu não fui preparada pra falar pra ela: “Olha, você não pode falar isso.” Eu não sei o que falar.

24:31 – JULES: Uma coisa que vocês falaram, em relação à teoria e à prática do professor, eu queria associar. Que de vez em quando eu me pergunto, né? Por que na faculdade de Educação, onde se estimula tanto uma educação mais integral, uma concepção de educação mais crítica...

24:51 – RENATO: Construtivismo...

24:53 – JULES: É! Construtivista... É, que considere o sujeito da aprendizagem. Que há interlocução entre, um diálogo entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende. Uma faculdade de Educação, a gente vê uma incoerência da prática pedagógica dos professores e o que eles estão proferindo. Isso acontece muito. Isso é motivo de deixar o graduando desanimado. Eu já conversei com outros amigos da Faculdade que também têm a mesma ideia. Professor falando uma coisa e fazendo outra. (...)

26:17 – ROSA: Você mencionou no seu relato anterior a questão do ensino normal. De quando vem pra cá e está um pouco mais preparado, por já ter tido alguns exemplos de didática. Já teve a prática do estágio. Porque tem, né? Realmente, quando eu cheguei aqui... (...)

26:44 – ROSA: E quando eu vim pra cá, nos primeiros períodos os professores entravam na sala e falavam sobre os teórico, e não sei o que... E tinha gente que ficava: “Hmmm!? Que teórico é

esse? O que é que é isso?” Eu me senti um pouco mais embasada sobre isso. É claro, eu aprofundi o estudo aqui, lá eu tive mais um conhecimento. Lá te prepara mais para a parte técnica. Mas eu vi vários professores aqui, pixando, criticando o Normal. Não considero que o Normal seja uma coisa péssima, sabe? Ele dá um embasamento pra você seguir, pra você ir mais adiante.

27:19 ROSA: (...) Eu me senti bem mais tranquila por ter escolhido fazer o Normal, escolhi fazer Pedagogia. E me senti tranquila quando entrei aqui. Quer dizer, teve uma correria quando eu entrei aqui. Tipo, resenha. Tem que fazer resenha.

27:48 - ROSA: Meu Deus, como é que se faz isso!? Nenhum professor falou assim: “Olha só...”

27:5 – ROSA: Eu não sabia o que era resenha. Toda vez que eu apresentava, o professor falava pra mim: “Não é resenha!”

28:09 – ROSA: Eu não sei até hoje o que é resenha.

28:19 – JULES: (...) Aqui se falou, e eu concordo, que a formação é curta. Não se tem muito tempo para trabalhar tudo que se pode e tudo que precisa. Em contrapartida, em um semestre onde são sugeridas 5 disciplinas, com 15 encontros para cada. Vamos fazer 15, 30, 60, 75 aulas por semestre, é muita coisa. Não que isso seja suficiente para formação, mas é muito tempo em sala de aula. E qual é a dificuldade nesse muito tempo em sala de aula? Mesmo que o conteúdo que se passa não seja suficiente, o que se passa dificulta nossa aprendizagem devido a carga textual. A gente vê que o assunto é interessante, o professor passa 2 textos sobre aquele assunto, mas são 2 textos em cada disciplina. As vezes 1 texto em cada disciplina por semana. É importante? É. E eu não sei a solução, de coração. Porque não adianta eu chegar no final de semana e pensar: “Tenho que ler 5 textos, vou ler.” Vou ler todos?

29:29 – JULES: Você tem que criar técnicas de estudante, vai se dedicar melhor em um.

29:35 – JULES: São estratégias pra poder estudar. Você está vindo pro curso noturno, as vezes direto do trabalho, acho que 80% das pessoas trabalham e se não trabalham, elas vem do estagio correndo pra começar a ganhar dinheiro. Eu tenho essa dificuldade, como eu falei no início, aprendi a gostar de estudar aqui na faculdade e graças a Deus, fui ler. (...)

30:45 – JULES: A gente quer mais. Queremos estar capacitados.

2ª parte da gravação

00:01 – JULES: Eu já larguei uma faculdade por causa disso. No terceiro período, na faculdade de tecnólogo em análise de sistemas - que tinham 5 períodos - eu já estaria formado há muito tempo. Tem amigos que já estão formados, ganham fortunas. (...)

00:27 – JULES: (...) mas eu desisti porque pensei: “Caramba, daqui a 2 semestres vou estar formado, analista de sistema. O que eu vou fazer? Bom, até agora eu não sei, eu sei que eu tenho que programar. (...) É um conflito, ético. Será que eu vou estar capacitado? A minha cobrança me trava.

00:50 – ROSA: Eu acho que na Faculdade de Educação se aprende muito. Cresce bastante. Eu cresci em muitas coisas. Eu tinha um pensamento e foi através de leituras e debates que ele foi ampliando. Mas é muita teoria. A gente vê uma coisa na teoria, lemos uma teoria de 20 anos atrás. Hoje a sociedade é diferente, as crianças são diferentes. Nós já somos uma geração diferente.

01:22 – ROSA: As crianças de hoje mais ainda. Então, temos que adaptar, não jogar aquela teoria fora. Está escrito isso, mas está diferente hoje. Nesse contexto é isso, isso e isso. Mas algumas vezes não aceitam isso *[REFERE-SE AO PROFESSOR DA FACULDADE]*, nem quando você traz um relato de algumas teorias, de alguma prática que você vivenciou e que não sabia o que fazer. “Mas como? Era só você fazer isso de acordo com fulano” e você falando: “É, mas criança não ia aceitar isso”.

02:20 – MODERADORA: (...) Você comentou logo no início (OLHANDO PARA O JULES), que deixou pra fazer as didáticas específicas depois, porque achou que era mais coerente fazer as disciplinas gerais primeiro. Fala um pouquinho sobre isso, para eu entender.

02:38 – JULES: Bom, olhando a grade mesmo... (NÃO CONCLUI)

02:43 – JULES: Eu peguei a grade e vi que tinham disciplinas específicas, por imaginar didática geral. Na verdade, eu não imaginava muito sobre didática geral. Eu nem sabia o que era uma teoria didática.

03:00 – JULES: São... Na verdade, eu nomeei de específico depois que comecei a pesquisar com a ----- Devido à pesquisa dela, acabei tendo essa nomenclatura. Mas pensei que se tinham didáticas de alguma coisa, eu tinha primeiro que saber didática, para depois eu saber o que é didática de alguma coisa. Não foi muito racional, além disso. Pensei que eu não podia fazer antes, uma coisa que me parecia ter um pré-requisito. Apesar da Faculdade de Educação não exigir de nenhuma disciplina, atualmente, pré-requisito. (...) Hoje como eu posso pensar que as disciplinas específicas de História, Geografia e Ciências é uma coisa só, né? Matemática, Português e Ciências vão - imagino eu, não estando lá - me instrumentalizar mais e a didática seria... Vamos problematizar com a -----, um conceito histórico sobre a didática. Eu imaginava que fosse aprender um pouco mais o “como” de uma forma geral, exemplos de práticas pedagógicas. Problematizar práticas pedagógicas. E nas específicas, eu ia lidar com esse objeto, com o histórico, matemática e aprender formas de ensinar. Isso era difícil de entender antes de entrar na Faculdade de Pedagogia, (...) Hoje vejo o que ela passava e vejo como é importante o que a gente está estudando, não nego. Mas penso: “Se não for aqui, nesse espaço, onde a gente tem, teoricamente, professores capacitados para, na prática pedagógica vai ser um pouco mais vazia.

06:17 – ROSA: Eu vi isso em alfabetamento e letramento com a professora -----

09:50 – MODERADORA: (...) Estamos percebendo, é quase que pra todo mundo, essa sensação de que, o que se tem de específico é muito pouco pra aquilo que você precisa quando sai daqui e vai trabalhar. E se a gente pensasse em relação ao cara que vai sair daqui e vai ser professor de magistério, ou um coordenador pedagógico - a gente não vai entrar muito nessa discussão - mas vocês tem a mesma impressão sobre isso também? Com vocês passam? (...) O que é que vocês tem como imagem desse curso?

11:32 – JULES: Pensei em falar justamente isso, de quando eu entrei na faculdade (...) Bem, no início notei que a faculdade não ajudaria muito a me formar como professor, (...) Já trouxe isso quando cheguei na faculdade. E no início eu formei. Hoje, pensando sobre... É verdade.

A faculdade forma muito mais, muito mais pra formar pesquisadores do que pra formar professores. Aí o Normal é fundamental. Porque a parte técnica, eu acho que aprenderia mais no Normal. Pensando que... Poxa, vai de novo falar que é técnico, que o importante é o “como”... É minha insegurança em não saber! A nível teórico é tudo lindo.

12:23 – JULES: (...) em relação ao que você falou - a forma de como é trabalhado, aqui é um estímulo a ser pesquisador, a seguir carreira acadêmica.

12:57 – JULES: Pelo menos pra mim, né? Porque ele, eu realmente posso botar nas costas pra aula. Saquei a aula, ele subsídio pra ser docente.

13:19 – MODERADORA: Eu preciso fazer a pergunta. Vocês falaram vários nomes. Isso tem haver com o professor ou com a disciplina? O que é que vocês acham?

14:21 – JULES: (...) O professor pra estar aqui, ele tem de pesquisar. Pra começar, ele precisa se envolver em pesquisa.

14:34 – LÉA: Não necessariamente. Depende do estilo de contrato.

14:48 – LÉA: Existe sim. Tem diversos casos. (...)

14:48 – JULES (INTERROMPE): (...) Isso já ouvi de alguns, né? Não simplesmente, não somente falado, mas isso, é... a gente sente, né?. E a forma como se lida na própria disciplina, ensinado a disciplina, é um estímulo à pesquisa! Você é sujeito da sua aprendizagem. Você tem de buscar. Você tem de ler. Você tem de articular os conceitos teóricos ao senso comum, a sua prática...

15:28 – MODERADORA: É aquilo que você tem que fazer quando vai trabalhar na sala de aula. Esse tipo de reflexão e de atitude na sala de aula, pensando na pesquisa, te ajuda num outro tipo de situação com esse comportamento?

15:43 – JULES: Só por estímulo ao aluno. Para estimular o aluno a esse comportamento. Acho que aí é válido, super válido. Agora, eu sinto que é muito por isso, por essa verticalização dos professores, né? Eles entram aqui... Conforme você vai saindo da educação básica e vai passando para a superior, e cada vez mais, você vai verticalizando mais ainda. Ficando cada vez mais específico. (...)

17:32 – LÉA: Mas o que o Jules falou, é.... Eu acho assim, essa questão do incentivo à pesquisa é extremamente importante. Porque hoje você vê quem são os grandes pensadores da educação? É o cara da Economia. É o cara da Administração. Os próprios educadores não são os pensadores da Educação. E isso tem que estar presente sim, porque nós não somos apenas uma mão de obra. Nós temos que pensar educação para fazer educação. Esse é a grande questão. Porque isso aqui é uma universidade e não apenas uma faculdade. É o tripé.

18:22 – RENATO: Mas olha só...

18:23 – ROSA: Mas ele tá falando... Não assim, que não tem que ter destaque pra pesquisa. Eu sei! Mas que se está esquecendo da parte didática da coisa.

18:31 – JULES: Aí é que eu digo, estão formando mais ainda pesquisadores que professores. E se aqui a pretensão é formar professores, tá deixando falhas! Nesse sentido.

18:40 – LÉA: Mas olha só...

18:41 – JULES: Não que eu não esteja super satisfeito de fazer essa formação...

18:42 – LÉA: Eu já vivi a situação oposta. Quando eu fui fazer intercambio, eu me deparei com um tipo de ensino completamente diferente do que a gente tem aqui. (...)

18:59 – LÉA: É bizarro! O tempo inteiro somente estudando casos práticos. Estuda casos práticos, analisa. Analisar com base em que? Cadê a teoria? Aonde está a teoria? Eu falava: (...) "faço pesquisa" (...) "Você faz pesquisa? Sério? Mas você não está na graduação?" (...) Porque isso não existe lá. (...)

19:35 – ROSA: Isso ocorre muito nas faculdades particulares.

19:37 – RENATO: Gente, olha só!

19:38 – LÉA: Só aquilo. Só casos práticos. E eu sentia muito falta da teoria. Cadê a teoria, gente? Não tinha.

19:45 – RENATO: Eu... Assim, me desculpa. Não sei. Mas eu acho que não consigo concordar muito bem assim. Porque, eu estudei, não sei se vocês estudaram, Introdução ao Pensamento Científico, quem me deu foi -----.

19:58 – LÉA: (ESTUDOU)

19:58 - JULES: (NÃO ESTUDOU)

19:59 – MARCO: (ESTUDOU)

20:01 – RENATO: É um instrumento teórico de pesquisa, essa disciplina. Não sei se vocês...

20:04 – LÉA: (CONCORDA)

20:06 – RENATO: Outro instrumento teórico de pesquisa: Metodologia de Pesquisa em Educação.

20:09 – LÉA: (CONCORDA)

20:09 – ROSA: (CONCORDA)

20:09 – MARCO: (CONCORDA)

20:10 – RENATO: Eu estudei com a ----- . Bom, só pegando essas duas disciplinas... É, na Metodologia de Pesquisa, fiz pesquisa de campo aqui nesses laboratórios. Pra ser apresentado oralmente e textualmente. Introdução ao pensamento com -----, como esse está muito no primeiro período, eu não lembro; mas foi um trabalho muito cansativo também, que exigiu da gente. (...) a minha questão não é essa. Não é nos instrumentos teóricos. Eu acho que a faculdade me deu essas coisas. A questão que eu coloco, os problemas que eu vi nisso, foi o seguinte: Nessa pesquisa sobre o ambiente educacional eu fiz a pesquisa de campo, sabe? Fui a campo fiz pesquisa. Foi um trabalho que durou três meses. (...) Eu escrevi tanto, sabe? (...) Eu já estava, "gente, eu não tenho mais nada a produzir intelectualmente". Entendeu? (...) Acho que talvez a ideia dele seja te levar ao seu limite. Mas você não consegue negociar isso com ele, entendeu? (...) Mas chegou um momento, sabe? Que ela falava: "Não, tá faltando isso." E eu: "Professora, eu sei que tá faltando! Mas eu não consigo desenvolver isso que tá faltando. Assim, eu já cheguei num limite intelectual, já li bastante. Eu já escrevi". (...) com relação a questão teórica, eu sempre me senti bem assistido.

23:22 JULES: Então, eu pergunto pra vocês que estão mais na frente, complementando a questão de formar mais para pesquisa ou mais para prática docente, né? Vocês estão saindo ou

sairão daqui a pouco da faculdade, mais professores da educação básica ou mais teóricos, pensadores de educação? (...)

23:47 – LÉA: Olha só, eu faço estágio em escola fora dos curriculares desde o 3º ou 4º período. Então, eu tento levar a minha teoria pra prática sempre. Mas eu não vou sair nem mais professora nem mais educadora. Nem mais pesquisadora. Por que? Porque isso é eu vou ter que construir.

24:17 – LÉA: Eu vou ter que construir ao longo da minha trajetória dentro da educação. Eu não tenho.... Também a gente não pode querer que um curso ao longo de 5 anos, modele, molde você perfeitamente.

24:27 – LÉA: Ó pronto, tá, saiu da forminha pronta. Vá lá e jogou dentro da escola. Tá perfeito! Não. Eu já me deparei, já desisti de alunos meus. Já desisti. Falei: “Ah, não, desisto!” Já teve um aluno que eu desisti, eu não consegui! E isso, eu tive que trabalhava com uma professora que já era professora há mais de 30 anos. E na mesma turma, ela desistiu de um outro aluno. Então, é sempre uma preparação diária. Também não posso exigir daqui que eu vá sair preparada perfeitamente pra ser uma professora. Eu posso exigir que, meu currículo, algumas matérias sejam passadas pra optativas e outras entrem como obrigatória.

25:15 – LÉA: Por exemplo, eu fiz “Bases Biológicas da Educação”. Tem que ser optativo pra mim.

25:23 – ROSA: Posso dar um exemplo de obrigatória? “Multiculturalismo na Educação”, deveria ser obrigatória.

25:29 – ROSA: Porque a gente vai se deparar, vamos nos deparar com realidades distintas, com pessoas diferentes, né? (...)

27:06 – JULES: Olha, respondendo individualmente essa questão que fiz a vocês, eu vou me sentir no 10º período, hoje se eu tivesse no 10º período muito mais estimulado a verticalizar mais a minha formação. Eu não vou pra campo, vou fazer meu mestrado. Eu estou muito mais formado pra fazer meu mestrado do que para entrar...

27:28 – ROSA: Eu pretendo fazer o mestrado também, né? Você falou que é verticalizar, eu falo que é afunilar. A gente vai estudando mais determinado assunto e o assunto que eu pretendo estudar é multiculturalismo.

ANEXO 15 - Cap. 4

Grupo Focal 2 – 13/11/2012 - Recortes ampliados

Participantes: *Lucília / Júlia / Mylena / Luís / Sandra*

MODERADORA: Abertura, apresentação da pesquisa e explicação dos objetivos do grupo focal.

Tendo em vista toda essa trajetória que vocês já passaram, umas das possibilidades é pensar que vocês poderão ser professores das séries iniciais. O que vocês têm a dizer sobre essa formação para dar aula do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, dentro do curso?

10:37 – LUÍS: Vou começar: Eu não fiz curso normal e eu confesso que quando eu cheguei no período aqui da faculdade em que eu deveria fazer o estágio, ir à prática mesmo, entrar em sala de aula, dá aquele medo, aquele nervoso que todo o mundo sente, normal, mas eu confesso que eu me surpreendi, porque dá pra você trabalhar, assim. Claro que a gente tem que buscar, a gente tem sempre que tá se informando, a questão da formação continuada. A gente tem que continuar estudando, que é uma coisa extremamente necessária. Não adianta, você pode ter graduação, mestrado, doutorado, é uma coisa constante, mas eu acredito que, pelo menos eu, eu acredito que dá pra trabalhar sim.

14:14 – JÚLIA: (...) A nossa faculdade, ela te dá, com os teóricos, por mais chato que a gente ache todos esses teóricos, eles dão bagagem pra que você possa construir um conhecimento na sala de aula. E, ainda trabalha sua percepção de ver aquele aluno dentro de sala de aula, quem é. Eu acho que, talvez, as pessoas até levam pra um outro lado, o que é trabalhar a realidade do aluno e algumas pessoas até confundem, tirar o conteúdo e, não é isso que se diz quando vai se trabalhar na realidade do aluno: É trazer justamente com tudo isso. Isso é o que eu tenho visto na nossa formação aqui.

15:13 - JÚLIA: (...) Eu acho que a gente sai daqui preparado sim, pra conseguir encarar uma turma.

16:35 – LUCÍLIA: Então, você falando e eu estava pensando, quando o Luís Carlos falou também. Eu acho assim, que a gente consegue fazer alguma coisa com o trabalho, mas eu tenho dúvida se, como você falou, na questão do saber disciplinar, se esse saber disciplinar que a gente tem é necessário, sabe? Quando eu estava no outro currículo, as disciplinas que hoje são chamadas de Didática da Matemática, Didática da Língua Portuguesa eram Construção do conhecimento da Língua Portuguesa, Construção do conhecimento na Matemática, e eu acho - eu não sei efetivamente se mudou muito - mas eu acho que o nome indica que mudou um pouco a concepção, então, por exemplo, em Construção do conhecimento da Língua Portuguesa, você vai pensar como que você constrói conhecimento naquele conhecimento específico, que não é igual a todos os outros conhecimentos e tem sua particularidade, e acho que é quando vira didática, vira uma coisa assim “Ah, só quando você vai ensinar”, “só quando você vai fazer”, mas não entra na questão específica da construção do conhecimento, entendeu? Então isso, eu tenho dúvidas, se a gente tem suficiente ou não.

18:05 – LUÍS: Duas dessas disciplinas, Didática das Ciências Sociais e Língua Portuguesa, eu consegui enxergar um pouco nesses dois; da construção e de como você trabalhar na turma. Eu consegui, eu, pelo menos eu, consegui enxergar isso, é claro que o tempo é curto, a questão do

calendário é pequeno, mas deu pra trabalhar, porque eu nunca tive experiência com isso, minha formação do ensino médio foi outra, mas as outras disciplinas, Didática das Ciências da Natureza, Matemática, eu não tive, fui bastante prejudicado. (...) Mas como a gente é formado pra pesquisar, pra ir atrás, pra buscar. A gente é formado pra isso, isso sim me ajudaria, porque a gente tá sendo formado pra isso também, “olha, se você não sabe, não sabe como é que é, não tem conhecimento, vá buscar, vá pesquisar”. Por que não é bem assim, “não sei e eu vou usar o que todo o mundo usa, eu vou seguir o padrão, o senso comum”, isso é uma coisa que pelo menos a gente critica bastante. Então, de certa forma, por mais que não seja o suficiente, eu acho que pelo menos, o pouco que a gente já tem, já ajuda de certa forma.

20:30 – MYLENA: Eu acho que ele (O CURSO) tem problemas muito sérios assim, e que refletem em tudo isso, por exemplo, a gente, como você falou (PARA MODERADORA), a gente sai podendo exercer várias coisas, muito diferentes, então é muito amplo, então você tem 1 semestre pra Didática das Ciências da Natureza, você tem 1 semestre pra Didática da Matemática, e isso complica bastante, só que eu acho que a gente se contenta com muito pouco, então, “dá? Dá! Fica bem feito? Não fica”. Eu acho que me sentiria muito melhor de saber assim, “olha, eu estou dando esse conteúdo aqui, porque eu quero atingir esse e esses objetivos, e pra atingir esses objetivos, eu vou seguir esse e esse caminho, e não aquele e aquele caminho, que eu poderia seguir”. Então, essa segurança eu não tenho, mas assim, eu também não acho que é pretensão dos professores ensinar tudo, porque só tem 1 semestre, mas eu acho que nessas didáticas, que eu fiz também, houve muita diferença entre cada uma delas da forma como foi dado. Na Didática da Língua Portuguesa eu achei que foi interessante, eu acho que não foi completamente claro, mas ainda foi a mais interessante delas todas que eu fiz, porque ela trabalhou muito assim com uma forma, vamos trabalhar com gêneros, os gêneros discursivos. Não sei se com todo o mundo foi assim...

21:51 – MYLENA: E eu achei muito interessante, porque a gente tem que saber também aonde buscar, porque assim, tem alguns conhecimentos que eu sei aonde eu tenho que buscar, porque eu já domino mais ou menos, agora tem outros que eu não sei discutir com aquilo, entendeu? Tipo, na área das Ciências da Natureza, tem algumas coisas que eu não sei discutir com aquilo. Aí, eu tenho que pesquisar, eu sei que tenho que pesquisar, isso a faculdade me ensinou. Todos nós, eu acho que somos a favor do professor pesquisador, acho que ninguém é contra.

22:06 – LUÍS: É essencial.

22:07 – MYLENA: É, mas assim, tem que saber, porque na área de Humanas é mais fácil porque a gente tem mais contato, mas nas outras, fica mais complicado, eu não tenho tanto domínio. Então, eu acho que eles deveriam focar por isso: “a gente não vai saber todo o conteúdo, não tem como passar tudo em 1 semestre”, “não vou ensinar a vocês tudo”. Mas tem que pelo menos mostrar aonde que eu tenho que procurar, sabe? Ou então, assim, “esse aqui... São mais ou menos esses”. Dar um panorama geral pra quem não sabe aonde se encaixar depois, no final, porque realmente, é aquilo que ele (LUÍS) falou no início: a gente vai ter que pesquisar, para o resto da vida. Isso já está dado, é fato, mas aí também tem que saber por onde começar, porque eu tenho muita insegurança disso, sabe? De você entrar na sala de aula, no primeiro dia, no segundo dia, eu conseguir fazer as coisas legal, ok, mas eu não sei se eu vou conseguir ter consciência do trabalho que eu estou fazendo, entendeu?

23:16: SANDRA: Bom, (...) eu vim de transferência, eu vim de uma universidade – UFRO, de Rondônia – lá, eu pude fazer essa comparação. A pedagogia de lá e a pedagogia daqui, obviamente, eu digo que hoje eu sou, vou sair, vou me formar uma pedagoga e, antes eu ia me formar uma professora de magistério [PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL], eu posso dizer isso. Porque lá, na verdade, (...)

Eles não formavam a gente pra pesquisa, eles não tinham momento nenhum de incentivar a pesquisa (...)

26:34 – SANDRA: (...) Quando eu comecei, foi minha primeira didática das Ciências Sociais e eu falei “caramba, totalmente diferente”, porque eu falei, Didática eu vou aprender a dar aula de Ciências Sociais, de Ciências, de Matemática, eu vou aprender a dar aula. Porque a minha intenção em fazer didática era que em didática eu ia aprender. Aí eu fiz primeira didática e fui aprender a fazer plano de aula que está desatualizado, porque eu fui tentar copiar aquele plano e não foi aprovado na prefeitura. Era um plano diferente, o que a gente trabalha aqui do que o que a gente trabalha lá. Eu já “Ah, meu Deus”, quando cheguei na Matemática, aquele discurso que eles disseram, como a gente não teve tantos esclarecimentos que fizessem com que a gente tivesse mais contato com a Matemática, eu deixei a Didática da Matemática agora, pra o final, se eu pudesse eu não faria a Didática da Matemática, mas eu estou muito positiva de conseguir fazer o que a Mylena falou, tentar buscar o caminho pra que aquilo deixe de ser um trauma e eu consiga trabalhar, ter um fim, um início e um fim. Eu tenho que ter um objetivo e, durante todo o meu curso aqui na UFRJ, fui incentivada à pesquisa: Professor-pesquisador, professor-pesquisador. E como a gente sofre. Um professor pesquisador é um professor-leitor, não é um professor tão prático. Eu fiz estágio em um colégio público de prestígio aqui no Rio e eu pude fazer todo esse encaixe na minha vida, toda a formação teórica com aquela formação que eu estava vivendo. A minha prática de estágio foi totalmente teórica, porque eu vivia, justamente, o âmbito da organização escolar.

29:22 – JÚLIA: Você viu o trabalho pedagógico, né?

29:23 - SANDRA: É. E o colégio, por ser um colégio de prestígio, ele seguia totalmente aquilo, que a gente “Ah, na teoria é difícil”, mas não era difícil, realmente você via, tinha toda uma organização, às vezes eu sentia que não conseguia ver o diálogo entre alguns setores, mas eu via claramente que a escola era perfeita, ela seguia mesmo as teorias que a gente viu aqui, então eu me aproximei muito mais das teorias.

Quando eu tive que fazer as práticas, que foram no CAP (COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRJ). A gente fica de estagiário, lá atrás observando. O único momento que você tem pra pensar a sua prática, toda a sua elaboração, é o único dia que você tem uma professora te avaliando, e você fala assim “Nossa eu sou um fracasso de professora. Eu não vou conseguir”. Então eu também saio com essa sensação de eu não estou preparada, obviamente, eu tenho que procurar, porque agora eu vou ter que atrelar essa teoria toda que eu tenho, buscar uma prática, e uma prática não te é dada assim, você precisa de um tempo pra formar uma prática e atrelar àquela teoria.

30:25 - JÚLIA: Com certeza.

30:26 – SANDRA: Agora, aqui de teoria, eu acho que eu estou saindo muito bem dessa faculdade, eu acho que, hoje, eu saio uma pedagoga. Alguns teóricos a gente se identifica, até umas disciplinas a gente se identifica. Eu me identifico com OTP [Organização do Trabalho Pedagógico], a disciplina de organização.

30:46 – LUÍS: É uma disciplina realmente fantástica!

30:47 - SANDRA: Fantástica!

30:48 - LUÍS: Eu indiquei para amigos da licenciatura de outros cursos, porque realmente é uma disciplina extremamente essencial pra qualquer educador.

30:55 – SANDRA: E assim, os textos foram bem trabalhados, todos lidos e eu consegui fazer ...

31:03 – JÚLIA: Conseguiu fazer esse link, né?

31:04 – SANDRA: ... A comparação do estágio que eu fiz no setor de organização da escola, educacional, e os textos que eu discuti. Então quer dizer, eu tive uma afinidade muito grande com a disciplina, com os textos, justamente por isso, porque era teórica lá também, era um estágio teórico, eu não ia pra sala de aula ficar ajudando, eu confesso que se me colocassem hoje numa alfabetização ou letramento eu ia me descabelar, sinceramente, porque eu fiz essa disciplina e eu vi muita teoria, vi como é a dificuldade, mas eu não consigo trabalhar. Como é que eu faço? Buscar o quê pra trazer pra aquelas crianças?

31:32 – LUÍS: Assim, só pra complementar o que você falou, mas eu queria só rebuscar um pouco o que a gente comentou, que assim, a gente tá falando do currículo, dessas modificações, que ela falou, que é uma coisa muito ampla mas ela não se aprofunda, é sim, realmente, teve uma professora da gente, que numa aula ela estava explicando, estava falando sobre isso, sobre o curso de pedagogia e ela fez esse comentário, de que realmente o currículo atual permite que... Ela fez uma analogia meio que uma coisa de teia de aranha “você tem conhecimentos, você vai indo pra lá, pra cá, você volta, é uma coisa sempre ligada à outra, mas você não se aprofunda”, mas no meio dessa teia de aranha aí, vocês está sendo formado pra poder pesquisar, que eu pelo menos, enxergo que no caso, seria esse aprofundamento, aquilo que eu gosto, aquilo que eu quero, aquilo que eu necessito, então eu vou lá, vou atrás. (...) por mais que não seja uma coisa muito profunda, te permite isso, que eu acho válido você saber um pouco de cada coisa, mas é aí que tá: Uma coisa que é positiva, pelo menos assim, não é porque eu sou da UFRJ, porque nós somos da UFRJ, mas a qualidade é ímpar, não adianta, por mais que tenham as pedras no caminho, nem as burocracias, as coisas pra fazer, que acontecem, eu acho que a qualidade é ímpar, te permite fazer muitas coisas, alcançar outras coisas.

33: 52 - LUCÍLIA: Isso - Só... Só pra aproveitar isso que ele falou - a questão de um passar pro currículo novo por conta disso, de ter uma ...

33:59 - LUÍS: Ampliação.

34:00 - LUCÍLIA: É, uma ampliação de possibilidades e tudo. É realmente, eu acho que ainda vale a pena, por mais que a gente veja problemas nesse atual currículo. No antigo, mesmo com a especialização existia a mesma questão de “eu não estou saindo preparado”. (...) Então eu acho se for pensar assim, “ah, no currículo antigo e agora” esse ainda é melhor porque traz essas possibilidades.

39:06 - MYLENA: O que eu acho que esse currículo faz, é que ou você corre atrás sozinho ou você sai muito rasteiro. Você está falando que sai com uma teoria muito boa, mas gente, eu não sou tão otimista assim, sério. Eu não acho que eu saia da faculdade de educação com uma teoria bem clara na minha mente. Eu acho que tem muita coisa pincelada, mas a teoria não. O que eu acho legal do CAp - o outro local que eu estagiei foi muito bom também – mas o CAp foi muito excelente porque você faz essa junção perfeitamente, no discurso da pessoa você identifica o teórico...

40:05 - SANDRA: Identifica...

40:06 – MYLENA: Ah, “esse aí é num sei quem”, mas é porque lá, as pessoas conseguem unir essas coisas. Eu não sei até que ponto a gente conseguiu juntar tudo isso. Mas também tem uma outra coisa, muito importante, que como a gente tem muito pouco tempo pra ver cada coisa, o

professor que você pega naquela disciplina é fundamental pra sua vida. Então assim, se você pega um professor que eu posso chamar de ruim, porque ele não traz essas coisas que eu listei anteriormente como boas, acabou. (...) Então foi um grandíssimo desperdício de tempo, porque foi somente aquela vez, então se eu tiver que dar aula de matemática, eu vou ter que ir sozinha, pelo que eu acho que devo fazer, consultando alguns lugares que eu acho que são legais de consultar, mas será tudo assim, meio tremendo, porque eu não sei se eu consigo fazer, “eu vou consultar o PCN e sei lá o quê, e a partir disso eu vou...” eu não sei se eu consigo fazer isso com tanta firmeza...

41:26 - LUÍS: Não, inicialmente com firmeza você não vai conseguir fazer...

41:29 - JÚLIA: É...

41:29 - LUÍS: Mas você, pela sua formação, você não é capaz de chegar e de buscar?

41:34 - MYLENA: Mas, essa é a questão: Eu posso buscar, mas eu vou dialogar daquilo?

41:39 - LUÍS: Mas você pode procurar, você pode voltar na universidade...

41:40 - SANDRA: Procurar aonde? Na "Nova escola" (REVISTA DE EDUCAÇÃO)?

41:43 - LUÍS: Não...

42:16 - JÚLIA: (...) O que ensinam a gente aqui é justamente fazer um diagnóstico do que é a turma, porque o conteúdo está lá, no PCN tá dizendo que você tem que fazer isso em Matemática, você tem que dar isso em Português, você tem que dar isso em Ciências...

42:57 - MYLENA: E você toma isso como dito?

42:57 - JÚLIA: Ah, mas aí você vai planejar.

42:58 - MYLENA: Mas é isso que eu estou dizendo, eu não estou fazendo uma discussão com PCN: Eu estou olhando ele, eu estou falando “ah, é isso o que eu tenho que seguir, então eu vou fazer isso”. Você está vendo como nosso diálogo fica complicado?

43:15 - LUCÍLIA: O que a Mylena está falando é uma discussão que questiona a própria formação inicial, porque no grupo de pesquisa em que eu participava, tinha essa discussão, de que isso é uma coisa da formação inicial, de que é muito assim “o professor fala, você acredita” porque você não tem a prática, você acredita porque você só vai poder questionar aquilo mesmo quando você chegar na prática...

43:18 - JÚLIA: É..

43:20 - LUCÍLIA: Então eu acho que isso é um problema da formação inicial.

43:21 - MODERADORA: Da formação inicial do professor?

43:24 - LUCÍLIA: É, isso. Pensar como que, em outras formas, pode ter essa formação.

43:27 - SANDRA: Eu acho que só tem como atrelar o nosso conhecimento aqui, buscando na prática. Não tem como, em outro lugar.

43:33 - MYLENA: Mas o problema é ficar assim. O que eu tenho medo é que, a gente vai chegar... Tenho que dar uma aula sobre fração, ou sobre qualquer outra coisa. Eu tenho o meu conhecimento de quando eu tive fração, e algumas experiências que podem ter sido legais, eu tenho essa coisa do “sou professor-pesquisador”, e eu tenho o PCN, ou sei lá o quê, e aí, eu tenho que me virar com isso aqui. Eu posso fazer um trabalho legal, mas eu não vou fazer um trabalho que eu tenho ciência do que é que eu estou usando...

44:05 - LUCÍLIA: Isso...

44:06 - MYLENA: quais os objetivos que eu posso usar, porque tem muitos textos que eu acho que deveria ter lido, porque por exemplo, Piaget – e eu não li, mas sei que existe – porque alguém me disse, algum dia, e não foi pela faculdade, foi entre as pessoas...

44:19 - JÚLIA : Na roda de amigos...

44:21 - MYLENA: Por que eu acho que a gente aprende muito nessa universidade assim, sentando e conversando...

44:24 - JÚLIA: Por que pesquisa um, comenta, pesquisa o outro e comenta, e com isso, vai ensinando a gente também..

44:29 - LUÍS: É isso também.

44:31 - MYLENA: Mas o problema é do senso comum, entendeu o que eu estou discutindo? Por que muitas vezes, porque eu já vi isso também em algumas discussões de algumas pesquisas feitas sobre esse tema, mais ou menos assim, sobre o currículo de pedagogia. Muitas das pessoas, vão sair da faculdade, vão se ver com um problema, que é um problema da prática, que não viu na faculdade, e vai perguntar para a professora do lado como é que ela resolveu. Eu não estou tirando o crédito que a gente possa aprender com isso, eu só estou dizendo que a gente deveria ter certa segurança, e não é o domínio total do conteúdo, porque isso a gente nunca vai ter...

45: 11 - JÚLIA: É...

45:12 - MYLENA: Mas uma certa segurança pra saber dialogar com isso e saber criticar isso, então, é isso que eu estou dizendo, porque se eu tiver que dar aula, como eu já tive que fazer uns planos de aula, eu fui ao PCN, mas eu não sei criticar o PCN. Eu não sei, eu estou indo lá, mas assim, se ali tem alguma coisa que não é legal...

45:55 - MODERADORA: E o que precisaria para dialogar com o PCN?

45:58 - JÚLIA: Eu acho que precisaria você ter um conhecimento dos dois lados, eu acho que você tem que ter o conhecimento da posição e da oposição, para que você possa ter autonomia, pra você saber quem é quem, separar o joio do trigo...

46:12 – MODERADORA: E o que representa os dois lados, nesse caso?

46:14 – JÚLIA – Eu acho que é o lado do poder, que comanda a gente, que é o poder instituído, justamente o Governo - que o ----- fala - de toda essa agenda internacional, principalmente a gente, que é um país de 3º mundo, que tá em ascensão

47:34 - SANDRA: Nessa escola em que eu fiz o estágio, uma professora, um ano, estava dando aula de matemática, no outro ano, ela tá dando aula de português e eu não tenho condições pra isso, gente!

48:10 - MYLENA: Vai ter que fazer a formação sozinha em casa, uma graduação em casa.

48:36 - LUÍS: Tem uma professora, aqui na casa, que ela frisou muito isso, que professor de educação infantil, de séries iniciais, no mínimo, tem que ter mestrado. Não estou falando de uma forma negativa, mas é por questão de você estudar mesmo.

49:00 – SANDRA: E bom, é bonito de ver.

49:00 - MYLENA: Mas é isso que estou dizendo que a proposta desse currículo e, pelo que eu ouvi de alguns professores falando, é justamente esse: Você mostra tudo e a pessoa depois vai aprofundar, sozinha, mas assim, tem muitas questões também sociais, que são: Na pós-graduação tem espaço pra todo o mundo? No mestrado tem espaço pra todo o mundo?

49:23 - MYLENA: Então assim, você faz um currículo, pensando que essa pessoa já sai da graduação precisando de uma outra coisa. Eu acho interessante essa forma de você ver, passar por tudo, mas eu acho muito raso, e você já sai com uma lacuna gigante.

49:44 - LUÍS: Mas olha, a gente sempre vai sair com uma lacuna de qualquer lugar...

50:06 - MYLENA: Sim, mas o que eu falo é que eu acho que a graduação deveria preencher um pouco mais. Gente, não é todo o mundo que pode sair da faculdade fazendo pós-graduação..

50:35 - SANDRA: Eu vou sair normalista (PROFESSORA DAS SERIES INICIAIS). E aí eu vou pra minha prática, que vamos combinar, que dialogando com os normalistas na minha prática, elas têm – eu não sei, não é dom – é estímulo, elas têm uma disciplina de mural, é um negócio esplendoroso e eu fico pensando “meu Deus, eu não tenho dom pra isso”!

51:01 - LUCÍLIA: Mas você está falando isso como uma coisa boa de ter?

51:03 - SANDRA: É, elas têm isso de bom. Eu não sei se elas saindo dali e vindo pra faculdade talvez elas consigam aprender alguma coisa de escola, de arrumação de escola. (...) Mas a gente sai sem técnica nenhuma e elas vêm com essa técnica, quando chegam aqui entrelaçam a técnica com a teoria, onde elas já têm alguma prática, porque elas podem fazer concurso para serem professoras, às vezes, têm algumas que já são.

51:48 - LUCÍLIA: Eu não vejo muito assim...

54:33 - LUCÍLIA: É, a Júlia falou que ver dois, eu vejo mais lados. Por exemplo, quando você escolhe na aula de português, trabalhar de uma determinada forma, eu acho que entra a questão do saber teórico, pedagógico, que você tem quando faz aquela escolha, aí entra também a questão do saber disciplinar, porque você pode escolher “Ah, eu tenho que ensinar...”

54:57 - JÚLIA: Pronomes! Vamos dizer assim né?

55:00 - LUCÍLIA: É, então, por exemplo, ensinar pronome já está dentro de uma concepção, entendeu? Então, tem várias coisas assim...

55:09 - JÚLIA: Mas você pode trazer pra sala de aula para uma discussão com os próprios alunos...

55:16 - MYLENA: Sim, mas ela não pode esquecer do conhecimento específico, entendeu?

55:21 - JÚLIA: Tem, tem, eu acho que o professor, até pra ele planejar sua aula, pra chegar com sua aula, pra os alunos, aquele conteúdo ele tem que dominar, ele tem que saber, se ele não souber, ele tem que buscar o conhecimento para aquilo, nem que ele tenha que ter professor para poder ensinar a ele. Se tiver que dar uma aula de matemática, ele vai procurar alguém pra ensinar aquela matéria de matemática, ele tem que ter!

55:43 - MYLENA: Gente, mas são muitas matérias. Você acabou de passar agora para o município, você vai fazer isso com todos os conteúdos que você vai ter?

55:57 - MYLENA: Sim, ok! Mas é isso que eu estou dizendo, a gente sai de uma lacuna tão gigante, que eu não sei se dá tempo de eu fazer uma graduação em casa só pra isso, entendeu? Eu estou dizendo que eu acho que a gente sempre vai ter - eu concordo com você (APONTANDO PARA LUÍS) - a gente sempre vai ter coisas que a gente vai ter que aprender, mas eu acho que a gente tá saindo com uma lacuna muito grande. Eu tive contato com um material de uma professora de uma escola particular, sobre matemática nas séries iniciais, maravilhoso o material, porque ela falava que era mais importante, por exemplo, um tópico assim, que era muito importante a criança saber estimar aquilo, como $5 + 2$, você pode não saber que é 7, mas você sabe que é mais que 5 e menos que 10. Isso é muito importante, porque às vezes a gente não tem domínio daquele conhecimento matemático, a gente não sabe o quanto isso é importante, então a gente vai ensinar fração, mas o que é que eu preciso formar na cabeça daquela criança para que ela entenda fração? Por que não é só o conteúdo fração, são muitas outras coisas que estão elencadas ali, que são específicos do conteúdo daquela disciplina e que talvez eu não tenha domínio. Então, é esse tipo de encadeamento que eu estou falando que tenho dificuldade. Se você me der um tema solto, eu vou fazer uma aula, e acho que vou fazer uma aula boa, mas não é a aula que a gente aqui na faculdade entende como uma aula...

01:00:23 - JÚLIA: Então, é complicado, saber o que você vai dar, ter essa consciência do que você vai dar, do efeito que você vai fazer na cabeça daquela criança, com aquela metodologia que vocês está usando, que eu acho que falta muito, falta aqui talvez, a gente, ter mais acesso às tecnologias que estão sendo trabalhadas, aos trabalhos que estão sendo feitos, de metodologias em salas de aulas, de exemplos disso em sala de aula...

01:01:23 - LUCÍLIA: Mas você acha que foi só uma questão de metodologia? Não. Ela tinha conhecimentos específicos necessários pra...

01:01:31 - MODERADORA: (...) Vocês, o tempo todo, estão trazendo coisas muito interessantes sobre essa relação, que a gente acaba nomeando como relação teoria e prática. Como é que vocês veem isso?

01:03:39 - MYLENA: Primeiro, eu queria só sistematizar, é que a gente falou assim, em relação a esses conhecimentos, a gente tem a posição política, a gente tem os conhecimentos específicos e a gente tem o que você sinalizou - e que eu também ia sinalizar - que é a postura da escola em relação a eles. Então essas 3 coisas elas têm bastante interferência, tirando a gente, enquanto mediador disso tudo.

01:04:53 - MYLENA: Isso, e assim, eu acho que a gente se contenta com muito pouco, eu acho que a gente deveria, assim, os médicos não fazem residência? - eu acho que a gente deveria ter no estágio, uma situação muito mais de residência do que uma situação de ...

01:05:09 - JÚLIA: De estágio...

01:05:09 - LUCÍLIA - De observação, né?

01:05:11 - MODERADORA: Como é que seria essa diferença?

01:05:12 - MYLENA: É porque a observação é fundamental, mas eu acho que é aquilo que a Sandra falou, o único momento que a gente tem de colocar, de se colocar, é o único momento em que a gente tá sendo avaliado...

01:05:22 - JÚLIA: É...

01:05:23 - MYLENA: Então, a gente não tem esse tempo de maturar na nossa cabeça, a prática e a teoria. (...) São essas coisas que me deixam agoniada. Então, esse limite que o currículo traz, acho complicado, porque a gente sai com uma demanda muito grande, e não é todo o mundo que vai correr atrás pra suprir.

01:09:06 - MYLENA: Você joga no colo do indivíduo: Quer? Ok corre atrás. Não quer... Não é o currículo que vai te dar isso.

01:09:42 - JÚLIA: Mas é aí que tá, a mudança, pra gente que está vendo de fora, às vezes, não consegue ver, mas aí você vai pegando alguma coisa pontual. Você vai falando com algumas pessoas, você vai vendo uma mudança na própria maneira da pessoa agir. Quando a pessoa tem oportunidade de estudar de manhã, de tarde, de noite, faz estágio, entra num estágio remunerado ou não, mas entra, ela já começa a mudar a vida dela, a ver o curso de outra forma.

01:10:16 - MYLENA: Sim, mas aí eu acho que continua jogando no colo do indivíduo. A gente continua responsabilizando o indivíduo pela formação e, esquece de analisar o currículo em si. Por que é como se fosse assim: Você pode usar o currículo que você quiser, que no final das contas, quem vai ter que correr atrás é ele.

01:11:02 - MODERADORA: E como é que se pensa essa relação teoria e prática nesse currículo? (...) Como é que se dá essa relação teoria e prática na cabeça de quem está se licenciando em pedagogia? (...) O que é ser professor? Alguns já deram umas respostas aí ao longo das falas. E o que é ser pedagogo? O que aproxima ou diferencia uma coisa da outra (...) essa distância existe? O que é que forma essa prática? O que forma essa teoria? Como é que vocês pensam isso?

01:13:06 - MYLENA: Não deveria ter.

01:13:07 - LUCÍLIA: Eu acho que a própria organização do currículo, quando a gente pega aqui e olha as disciplinas, a gente vê que no início, nos primeiros períodos são só fundamentos...

01:13:16 - MYLENA: Fundamentos, mas a ideia é essa.

01:13:19 - LUCÍLIA: Mas eu penso que a questão seria o diálogo, e na verdade, tentar olhar sem estar separado, se fosse possível, a questão da teoria.

01:13:29 - MYLENA: Não, mas eu acho interessante no início ter os fundamentos, porque as pessoas chegam tão embevecidas de senso comum que, às vezes, tem que dar um corte mesmo...

01:13:40 - LUCÍLIA: Mas aí qual a relação que faz depois desses fundamentos com os estágios? Porque aí já fica muito distante.

01:13:47 - MYLENA: Fica distante.

01:13:53 - LUCÍLIA: Pode aparecer de outras formas também, alguns professores tentam trazer algumas questões da prática para pensar em sala de aula.

01:14:00 - JÚLIA: Eu, quando comecei com as práticas eu vim no primeiro dia de estágio, encontrei com a minha professora no ponto de ônibus e ela virou pra mim e viu como a minha cara estava linda, porque eu peguei uma [turma] “bem, bem, bem” [difícil] ... E aí eu virei pra ela e falei “Eu era feliz e não sabia”. Porque a teoria que estavam me apresentando antes, era linda: Piaget, Vygotsky, e aí eu vinha com toda a teoria marxista, e mais alguma coisa da filosofia, da sociologia, que as meninas diziam “Tá cansativo”, porque é muita teoria, teoria, teoria linda, e na prática, a gente tem que começar a pensar quem é esse professor, não é que está sendo formado, mas qual é o professor que a sociedade está querendo, qual o professor que a escola está querendo? Que escola é essa que, quer um professor que não é esse que a gente está sendo formado?

01:15:06 - MODERADORA: E qual é esse que a gente está formando? O que vocês acham?

01:15:08 - JÚLIA: Um professor crítico. A gente está formando um professor que chega lá e diz, “olha, isso aqui tá errado”.

01:15:13 - LUCÍLIA: Será? Não sei.

01:15:49 - LUÍS: (...) Uma vez, a gente até chegou a fazer requisição de turma, eu e uma amiga éramos os representantes da nossa turma, porque não tinha ninguém pra levantar a bandeira pela gente, pelo pessoal da noite. Então a gente começou a lutar, eu cheguei a conversar com a diretora: (...) “Se a gente aqui dentro da universidade a gente não luta pelos nossos direitos pelas coisas, que a gente deve fazer. A gente está sendo formado pra isso, pra correr atrás, pra criticar, enfim, pra melhorar, uma série de coisas. Se a gente não faz isso dentro da universidade, vai fazer isso lá fora?”.

01:18:12 - LUÍS: No município? No Estado, você vai fazer isso? Que é uma instância muito maior, que você não tem contato como você tem aqui? Então assim, você tem que correr atrás. Acontece isso. (...)

01:21:18 - LUÍS: (...) Quando eu entrei, tinha professor que não queria dar aula à noite. Não queria mesmo. Teve professor, em sala de aula, de falar pra turma “Olha, me desculpa, mas pra mim, universidade pública, não é pra trabalhador”. Porque quem estava à noite, eram pessoas que trabalhavam, só que, pessoas que entraram à noite, sabiam que em algum momento teriam que largar o emprego, fazer alguma coisa pra poder cumprir os estágios, 5 estágios. (...)

01:22:22 - MYLENA: Teve que se virar...

01:22:22 - LUÍS: Teve que se virar, porque esse professor, no 1º período virou e falou que universidade pública não é pra trabalhador.

01:24:25 - MODERADORA: (...) Eu fiquei aqui pensando, nessas falas de vocês, sobre o lugar e o papel da didática no curso de licenciatura de pedagogia. (...) Muitas vezes eu percebo, nas coisas que vocês trazem, a referência à didática, como aquilo que vai te dizer um pouco sobre o como, aquilo que vai te ajudar a pensar no que você vai fazer, no que você vai trabalhar e, muitas vezes, esse como, ele está presente na didática, nas didáticas especiais que vocês fazem, na didática geral – vocês têm 1 disciplina obrigatória de didática, né? - então assim, tem uma diferença entre essa didática geral dessa didática específica? Teria o lugar da didática, pra vocês, o lugar da prática? Esse como está relacionado à prática? Ele está relacionado a como fazer? A como pensar? Como é que é isso dentro do curso?

01:26:23 - MYLENA: Ela (A DIDÁTICA) é só o lugar da prática? Não.

01:26:25 - MODERADORA: Não sei, eu quero ouvir vocês.

01:26:27 - MYLENA: Então eu acho que não, porque na didática você também tem teoria, e eu acho que é importante, e não sei se a gente conseguiu absorver - pelo menos eu - tanto quanto eu gostaria da didática e teoria. Os professores, eles dão importância, pelo menos, todos os que estou lembrando aqui, eles dão importância e tem um lugar para o plano de aula. Didática pra mim tem muito a ver com o plano de aula. (...)

01:28:10 - LUCÍLIA: É, eu também não vejo como que a didática é o lugar da prática, acho que, inclusive, a gente tem que pensar teoricamente sim, quando está pensando a didática.

01:28:23 - JÚLIA: Mas o negócio é que a didática, ela passa uma prática teórica, como fazer bonitinho no papel, você planeja ali, até eu brinco muito com as professoras, quando pedem pra fazer um trabalho didático, que podem viajar de avião, de trem, de ônibus ou a pé. Eu posso viajar de ônibus, de avião a jato porque, como ali eu não tenho meu aluno, não vai me dar resposta, eu não tenho um diagnóstico do meu aluno porque também eu não tenho meu aluno.

01:28:57 - JÚLIA: Então, eu posso vir trazendo o que eu quero, invento o que eu quero, e ali naquela coisa ali, eu posso colocar que deu certo.

01:29:05 - MYLENA: Não, mas nas práticas, você fez um plano de aula que você teve que fazer a realidade.

01:29:10 - JÚLIA: (...) Nós duas precisamos sentar e fazer um plano, onde pelo menos, minimamente, a gente ia trabalhar com eles. Alguns alunos já tinham avançado na escrita, na leitura, nos números e tal, eles sabiam. Eles adoravam matemática, a gente sabia que eles amavam matemática, e sabíamos que eles eram do contra, se a gente chegasse, com matemática pra eles, eles não queriam. Eles queriam se a gente dissesse que não daria, e a gente tinha que fazer um jogo, usando toda a psicologia que a gente aprendeu de Piaget, Vygotsky e tudo o mais. A gente pegou todo o mundo e colocou assim “Vamos dialogar, com essa turma e vamos ver o que a gente pode fazer aqui, nós duas”. Então, nós duas, fizemos um planejamento onde eu dava segmento no que ela fez e ela seguia o que eu fazia. E a gente começou a trabalhar, juntas, tudo dentro de sala de aula. E assim, a gente vinha com um plano lindo e maravilhoso, chegava lá e não dava certo. Tinha que ter um plano B, C, D um E, às vezes, o que funcionava era a balinha que estava dentro da minha bolsa ou o meu celular, que rodou a sala inteira, a minha sorte é que podia ligar à vontade, eles ligavam. Eu fiz assim, a única forma que eu fui achando de me aproximar deles, porque a primeira reação que eu tive deles, é que eles me odiaram e odiaram a Patrícia. Eles faziam isso e não era com a gente, era com todas as pessoas estranhas que chegavam pra eles, (...)

01:31:03 - MYLENA: E como é que você lidou com isso?

01:31:04 - JÚLIA: A gente teve que aprender ali, com eles.

01:31:07 - MYLENA. Sim, mas que conhecimento você movimentou pra isso?

01:31:10 - JÚLIA: Eu peguei os teóricos que eu conhecia, a vivência que eu conhecia e as dificuldades deles. (...) A gente conseguiu fazer acordos, dentro de sala de aula com eles, fantásticos.

01:31:35 - MYLENA: Mas não foi muito mais na empiria do que na teoria?

01:31:40 - JÚLIA: Não, se eu não tivesse o conhecimento teórico, eu não teria conseguido, eu teria desistido, eu sei lá o que teria ter acontecido comigo. Eu tive também todo um conhecimento psicológico, pra me ajudar ali, a não pirar, entendeu? Por que eu tenho visto muitas professoras saírem piradas de sala de aula, porque não têm esse suporte.

01:32:02 - MYLENA: Mas uma discussão que a gente não faz na faculdade é, por exemplo, autoridade, violência, punição, castigo, entendeu? Que são coisas que a prática traz.

01:32:14 - JÚLIA: Mas a gente não estuda ética! Teria que ter isso atravessado, não precisava ser uma disciplina, mas tinha que ter isso atravessado em todas elas.

01:32:37 - MYLENA: E, no final das contas, o que serve é a bala da sua bolsa. Foi o teórico? Não foi o teórico, foi a bala da sua bolsa.

01:32:43- JÚLIA: Mas a bala da minha bolsa foi usada de uma forma, não de uma forma empírica, foi uma forma que eu tive que trabalhar, junto com o conhecimento que eu já tive, que eu busquei, baseado em algum teórico. (...)

01:33:01 - SANDRA: Não consigo ver essa relação.

01:33:03 - LUCILIA: É, eu também não.

01:33:05 - SANDRA: Qual teórico? Eu não sei!

01:33:05 - LUCILIA: O único teórico aí seria o “Skinner”.

01:33:07 - MYLENA: Foi o que eu pensei, só sei foi isso, né?

(RISOS DE ALGUMAS PARTICIPANTES)

01:33:12 - JÚLIA: Mas, às vezes, é necessário alguns condicionamentos. (...).

01:34:26 - MYLENA: “Você tem que ver ele em outro tom”, porque esse tom de cinza é o tom do senso comum, então não dá. Você tem que romper com certas coisas ali, no início, que eu acho que no final das contas, é isso que segura o pouco, porque no fim das contas, eu não vou bater numa criança...

01:35:14 - MYLENA: A postura política, eu acho que a gente muda. Muda.

01:35:18 - JÚLIA: Muda.

01:35:19 - MYLENA: Isso a faculdade promove. Muda. Agora, o que é que eu vou fazer depois disso...

01:35:25 - LUÍS: Só a prática, Mylena. Não adianta.

01:35:27 - JÚLIA: É, só a prática.

01:35:29 - MYLENA: Eu acho que não poderia ser só a prática.

01:35:31 - LUÍS: Mas não dá, Mylena. Você não vai sair daqui com tudo mastigado.

01:35:35 - MYLENA: Não é tudo, gente. Eu também não acho que seja tudo, mas você precisa ter esse link mais concreto, entre a teoria e a prática. Não dá pra você jogar “Ah, agora se vira aí, faz aí”.

01:35:48 - JÚLIA: Mas é isso que fazem e, o pior, eles querem um profissional assim, pra poder fazer o que querem. Esse é o problema. Um profissional que não tenha a nossa formação, ou não busque uma formação, vai se virar, vai fazer o quê? O que eles mandarem você fazer. (...)

01:39:14 - LUÍS: Então assim, por mais que eu não tenha uma coisa mais profunda, o pouco da teoria que eu estudei aqui, se eu não tivesse tido isso, quando ela [a professora] falou isso pra mim, eu poderia ter concordado com ela. E quando eu comecei a ter contato com aquele aluno que ela falou que tinha um problema de cabeça, vi que ele não tinha problema de cabeça nenhum. O problema era a relação dela com ele. (...)

01:44:22 - MYLENA: (...) Quando as pessoas falam “ah, porque a gente absorveu alguns teóricos”, a gente passou. Se eu puder falar sobre Vygotsky eu vou falar um parágrafo, falar sobre Piaget é um parágrafo - tudo bem, eu posso falar um pouco mais do que isso – mas eu não tenho domínio sobre, sabe? Assim como muitos outros, a gente tem pinceladas sobre. Eu vejo muitos outros, e sabe por que essa minha angústia? Por que em congresso, seminário eu vejo muita gente saindo da graduação em pedagogia falando muita besteira, com uma falta de conhecimento muito grande. Uma hora, você precisa de um conteúdo pra falar, porque tem muita gente que fala besteira, mesmo saindo da UFRJ. (...)

01:49:18 - JÚLIA: Mas a gente tem que pensar o seguinte: vir pra o indivíduo coletivo. As suas lacunas, as lacunas que você está falando do próprio currículo, têm muito mais a ver com as suas lacunas, com as minhas lacunas, do que com as lacunas de cada um, entendeu? (REFERE-SE ÀS LACUNAS EM RELAÇÃO AO CONTEÚDO APRENDIDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E TAMBÉM AO CONHECIMENTO ACADÊMICO)

01:49:38 - MYLENA: Sim, mas aí também fica complicado, é isso que estou tentando dizer...

01:49:44 - JÚLIA: Processo de subjetividade.

01:49:45 - MYLENA: Se a gente for discutir o currículo pra cada um, entende? Esse currículo tem que agir de uma forma que ele possa atender às pessoas, e que estas pessoas possam sair com certas competências, não sei se posso usar essa palavra.

01:50:13 - MODERADORA: (...) Dentro da formação de vocês, para este momento de ensinar, o que é que se aprende na universidade? Se aprende? Mais sobre o quê?

01:52:02 - LUÍS: Pelo menos nas minhas práticas, me passaram a ideia de aprender a lidar com o dia a dia. (...)

01:55:42 - JÚLIA: (...) A gente, às vezes, fala, mas essa coisa de tá no lugar, de ver como funciona, o real acontecer, é muito diferente de você ler no livro, porque no livro você vai ler aquela... Você está dialogando com o autor, mas é a sua imaginação que está interpretando aquilo ali. Você vai imaginar uma coisa, que você não vê na realidade.

01:56:41 - LUÍS: Mas olha só, o que acontece é que esses autores que escrevem livros, fazem as pesquisas disso e daquilo e escrevem um livro depois, eles escreveram aquele livro, aquele artigo, por causa da realidade.

01:56:55 - JÚLIA: Eu sei, mas...

01:56:56 - LUÍS: Eles pesquisaram.

01:57:02 - LUÍS: Não. Exatamente. Cabe à gente ter a consciência que, nem tudo que a gente vai ler, aquela coisa, sendo bonitinha ou não, vai estar de acordo com o que a gente está vivendo. Eu posso ler uma coisa que vai falar, “você pode fazer isso, faz aquele, faz aquilo que vai dar certo” e chegar lá, e não dar. Ou então, eu estou lendo um livro de estudo de caso, teve um problema na minha escola – isso é exemplo, que eu estou dando – e está escrito no livro “a gente tentou fazer isso e não deu certo” e eu acho que isso vai encaixar na minha escola, na minha realidade, e eu vou lá, e aquilo vai funcionar.

01:57:53 - MODERADORA: Gente, palavras finais (...).

01:58:07 - JÚLIA: Eu acho que a educação tem muito a ser feito por ela. Eu fico muito triste quando eu entro em uma escola e vejo que não tem pessoas que estão voltadas para esse desenvolvimento humano e para por aí, e trata as pessoas como eu tenho visto. Eu fico triste mesmo, saio com meu coração apertado, porque eu sou mãe também. (...)

01:58:47 - JÚLIA: (...) A escola era bonita por fora, o jardim da infância bonito, colorido, as fotos lindas, mas lá dentro? Como era esse tratamento humano? Isso me deixou muito preocupada. (...) Hoje com tanta coisa no mundo aí, para o lado ruim, será que a gente não pode contribuir com nada? (...) A gente tem um currículo que é o possível, até agora, a gente pode melhorar muito, faz parte disso, né?

02:00:56 JÚLIA: (...) Eu espero que a gente consiga formar outras pessoas, virar formador de outros profissionais e que, a gente consiga contaminar a educação para a humanidade. Eu acho que a gente tem essa formação e capacitação para fazer isso, de ver isso e conseguir mudar. Lutar para mudar, pra ter, pra conseguir, mesmo que você não tenha agora, mas você vai buscar pra que possa mudar essa realidade. Acho que pra isso é que a gente é formado.

02:02:22 - LUÍS: Sim, com certeza, concordo com a Júlia. Queria só mais uma vez, pontuar essa questão da teoria e prática. Quando eu entrei na universidade e eu vi uma série de coisas (...) quando eu fui lendo uma série de teóricos, eu fui, antes mesmo de entrar na prática de estágio, correlacionando com o que eu vi, enquanto aluno de escola pública: Então é assim que acontece? É assim que é visto um professor? Por exemplo, Paulo Freire, educação bancária. Eu passei por educação bancária durante um bom tempo no antigo ginásio, e falei assim “Ah, é assim que acontece”. (...) Tem uma coisa diferente no pedagogo, (...) tem diferença, o pessoal da pedagogia sabe falar, sabe como se pronunciar na frente”. (...)

02:06:55- MODERADORA: E onde a fragilidade do pedagogo está, exatamente, ou mais especificamente...?

02:07:01 - JÚLIA: Na falta de um domínio da práxis, do domínio da teoria e da prática. (...) São muitas coisas. Na prática, eu estou fazendo esse “quadrado” fundamental I – que é o seu – (OLHANDO PARA MODERADORA), e tem tanta coisa que a gente não tem que encarar, que a gente não tem domínio e discussão sobre base, pra discutir, que fica um discurso frágil. A gente tem um discurso, a gente tem um posicionamento, mas ele é frágil.

02:07:47 - LUÍS: Desculpa, eu não concordo com você.

02:07:49 - LUCÍLIA: Eu concordo com ela, porque isso tem a ver também com a concepção de professor, de identidade docente, que é predominante. O professor, ele não precisa lidar com o conhecimento, me refiro ao professor da série inicial, por isso a gente não tem uma formação disciplinar, a gente tem os materiais didáticos pra aplicar e verificar se o aluno respondeu certo ou não. Temos que pensar essas coisas. (...) Acho que pensar dessa forma é que produz fragilidade, porque acaba que a gente tem uma prática que exige isso, exige essa dimensão política, exige essa dimensão do conhecimento disciplinar, exige essa coisa do escolher pedagógico e tudo, então, quando ela não trata bem disso tudo, e a gente precisa disso tudo, fica frágil nesse sentido pra mim.

02:09:02 - MYLENA: (...) mas a gente não consegue fazer muito bem essa junção entre teoria e prática, eu acho. Vendo de onde? Vendo da JIC, vendo em seminários, vendo em congressos. Você pega trabalhos na mesa de um antropólogo e trabalhos na mesa de um educador - tem suas especificidade, cada um fala de acordo com a sua área – mas eu acho que a estrutura, a base do discurso – você pode botar um psicólogo, se não quiser pegar das ciências sociais e pega um pedagogo – a base do discurso está muito mais fundamentada nas outras falas do que na nossa. (...)

02:10:46 - LUÍS: Desculpa, é aí que eu discordo de você, porque são pessoas que não estão levando a sério, (...)

02:12:11 - JÚLIA: O problema é que, a exigência do pedagogo, é que ele seja psicólogo, filósofo...

02:12:21 - LUÍS: Didático.

02:12:25 - JÚLIA: Pai e mãe também, né?

02:13:01 - LUÍS: Político.

02:13:01 – JÚLIA: E historiador, para saber lidar com linha do tempo, essas coisas todas. Nas outras áreas não tem, elas só têm uma área, elas podem se aprofundar só na área delas, essa é a grande questão. (...)

02:13:41 – JÚLIA: (...) Uma outra questão que é crucial em nossa formação, é que o pedagogo é aquele que, vai pra sala de aula, pra dizer para o aluno, que é uma criança, o que é certo e o que é errado, mesmo que o seu certo não seja o certo, mas ele é obrigado a fazer isso, faz parte dele, ele é formador. Ele não é só uma pessoa que vai passar o conteúdo como se fosse uma máquina, ele estará formando uma pessoa, então ele vai ter que chegar lá e ter que dizer, os seus valores vão perpassar por dentro da sala dele, quer ele queira, ou não, até pela omissão. (...) Isso é muito difícil pra o pedagogo, quando ele se dá conta que ele tem que dizer o que é certo e o que é

errado, porque ele começa a ter medo, “Então eu vou dizer o que eu acho que é certo e o que é errado?” Então ele já está tão acostumado a não acreditarem nele, que nem ele acredita que pode ser capaz de dizer sim, que é errado roubar o celular do colega e que ele tem se posicionar, às vezes, de denunciar à família daquela criança, quando o pai e a mãe são coniventes nisso. É uma coragem que tem que ter, e isso, a gente precisa ter. Isso eu sinto muita falta no meu curso, sinto a falta da gente saber o que é que ética. (...) Por que o PCN coloca a coisa tão escorregadia, tão dúbia, que você não sabe direito o que é, parece até que você está lendo aqueles “negocinhos” que você vai no site, pra saber se concorda ou não, se dá o direito ou não da pessoa, todo site que você faz, no facebook...

02:15:48 - SANDRA: Termos.

02:15:49 - JÚLIA: Os termos de compromisso, que você não entende bulhufas do que aquilo quer dizer, parece [o PCN] ser um manual daqueles, entendeu? Então isso é o que me falta, que eu acho que falta muito dentro de um curso (...).

02:16:18 - MYLENA: Eu acho que essa falta que você está falando, é uma falta - voltando pra o tema – eu acho que é uma falta sim, de conteúdo. Isso não fica bem trançado, e por isso, gera várias hesitações e geram vários problemas no meio do caminho.

ANEXO 16 - Cap. 4

Grupo Focal 3 – 29/11/2012 - Recortes ampliados

Participantes: Anna / Máira / Sônia / Patrícia / Denise / Desirée / Rachel / Íris / Juliana / Luciana

00:03 - MODERADORA: Esse trajeto de vocês no curso proporcionou vivências em relação ao conhecimento que me interessam muito. (...) Como tem sido, no curso de pedagogia, essa relação com o conhecimento necessário para “formar-se professor”? (...) pra dar aulas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental?

06:25 - DESIRÉE: (SOBRE A FORMAÇÃO PARA SER PROFESSOR DAS SI) Pessoalmente, eu acho que não é suficiente.

06:26 - DENISE: (ACENA COM A CABEÇA) Eu também acho.

06:27 - DESIRÉE: Não me sinto segura pra trabalhar nas séries iniciais. Não acho que seja uma coisa que eu saia daqui podendo fazer tranquilamente, com segurança, com uma bagagem legal pra isso. Eu acho a gente não sai com essa bagagem.

06:52 - PATRÍCIA: Concordo com ela. Eu pelo menos, senti isso no estágio. O estágio de séries iniciais, pra mim, foi bem complicado.

06:59 - DENISE: A gente tem um estágio, depois as didáticas da matemática, ciências sociais... São muito “vagas”.

07:03 - SÔNIA (INTERROMPENDO): Fraquíssimo!

07:04 - DENISE: Pelo menos a minha turma passou por professores que não estavam nem aí e passavam pra turma que isso não era tão importante assim... E a gente sabe que é importante dominar o assunto, principalmente a base, né?! Porque a gente vai passar a base para... (NÃO CONCLUI).

(VÁRIAS ALUNAS INTERROMPEM A FALA DA DENISE E CONCORDAM QUE ESSE É UM TEMA COMPLICADO)

07:28 - SÔNIA: Não é... (CONCORDANDO COM DENISE E DISCORDANDO DA IDEIA DE QUE ESSE CONTEÚDO NÃO SEJA IMPORTANTE).

07:29 - PATRÍCIA: O próprio conteúdo, eu acho mais fácil do que saber lidar com aquele adolescente.

07:30 - ANNA: Eu acho que a questão fundamental ali envolve a questão de didática, porque em relação a conteúdos que serão trabalhados, eu não acredito que seja papel da universidade revisar isso.

07:40 - PATRÍCIA E DENISE: (COMPLETAM A FRASE E CONCORDAM COM A COLOCAÇÃO DE ANNA).

07:42 - ANNA: Eu acredito que um bom planejamento feito dentro da escola, com a equipe pedagógica...

07:49 - DENISE: (FAZ SINAL POSITIVO COM A CABEÇA)

07:49 - SÔNIA: (FAZ SINAL POSITIVO COM A CABEÇA)

07:49 - PATRÍCIA: (FAZ SINAL POSITIVO COM A CABEÇA) Você vai ter que estudar em casa...

07:51 - ANNA: Você vai revisar, vai transpor essa dificuldade. Por exemplo, eu trabalhei com séries iniciais, eu tenho problema com matemática e vez por outra eu preciso ficar revisando aquela questão, porcentagem... Enfim, coisas que eu aprendi, mas que por não usar, eu esqueci e estamos o tempo todo precisando revisar. A minha preocupação maior com relação à docência nas séries iniciais seriam essas questões que envolvem a parte de prática de ensino, do fazer pedagógico, de didática, de lidar com problemas e questões de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem. O dia a dia, o cotidiano de sala de aula dentro das séries iniciais, com toda aquela heterogeneidade que a gente tem na sala, eu acho que é isso que fica muito vago; e não só pra mim. Não só nas séries iniciais, eu vejo a faculdade de pedagogia hoje - que estou terminando, estou no nono período - ela engloba um monte de coisas, a gente sai habilitado para um monte de coisas e no final das contas é tudo muito rápido, uma pincelada, tudo muito superficial.

08:53: LUCIANA: (...) Por serem cinco habilitações, o que acontece é exatamente isso, uma pincelada, um pouquinho daqui... E foi o que aconteceu.

09:25 - ANNA: Sinceramente, eu acho que o currículo antigo era um pouco mais completo, quando você chegava num determinado momento, você optava para aonde você gostaria de ir. (...)

09:34 - DESIRÉE E ÍRIS: (FAZEM SINAL POSITIVO COM A CABEÇA).

09:34 - LUCIANA: Era. Era dividido.

09:42 - MAÍRA: Só uma observação, não pode mais ser assim.

09:43 - SÔNIA: Por que?

09:46 - ÍRIS: Porque a legislação mudou.

09:50 - MAÍRA: Ela (ANNA) falou em relação isso, que nós não tínhamos esse espaço pra uma formação com a competência satisfatória, em pelo menos alguma área. Mas eu também teria uma dúvida, se por acaso, em algum determinado momento, nós tivéssemos que optar, (...) E será que seria satisfatório também? (...) Acho que estamos tendo um aparato teórico gigantesco, um tanto quanto ortodoxo e que ele tende a ser um tanto quanto genérico, tende a ser um tanto quanto abstrato, querendo se tornar concreto, se amarra em vários “conceitos de achismos”, quando a nossa área é humanas e não deveria se ater a essa preocupação, essa necessidade de dar respaldo.

10:55 - LUCIANA: Pra se prender a uma teoria, na teoria de qualquer jeito... (COMPLEMENTA).

10:56 - MAÍRA: É. Eu acho estamos presos a muitos paradigmas e temos que seguir esse traço. Falta uma concretude com relação a isso, que pode cair em exemplos como esses, que estamos

dando, as especializações... (...) É assim que a pedagogia procura dar um certo respaldo pra ela, quando na verdade não precisaria de nada disso.

11:33 - DESIRÉE: (...)Primeiramente, acho que independente da postura do professor... A gente não pode culpabilizar o professor, porque eu acho que o problema é do currículo, ele tem seis meses para fazer aquilo, é pouco tempo. Acho não é um problema do professor. Embora...

12:16 - DESIRÉE: (...) Acho que ao afirmar que não precisamos estar na faculdade para adquirir esses conhecimentos disciplinares, acabamos legitimando algumas coisas como... Se a gente não precisa do professor... Vou ser traída o tempo todo pela minha memória escolar, pelo que eu aprendi, como eu aprendi. E eu acho que no momento que não estamos muito seguros, que não sabemos muito, a gente acaba recorrendo a essas memórias e acaba ficando muito presa aos livros didáticos, aos materiais que vão chegando, por mais que a gente estude, que corra atrás de algumas coisa, não devemos jogar isso para o individual, pro professor. Porque uma pessoa pode ser muito aplicada, correr atrás das coisas, muito boa ou pode se acomodar, entendeu?! Acho que precisamos disso na faculdade e sei que seria um tanto quanto inviável, por uma questão de tempo; como aprofundaríamos certos conceitos, de certas disciplinas... Como a gente faria isso no período da faculdade? Não sei. Mas acho que isso é fundamental. Por exemplo, o meu marido é formado em licenciatura de geografia e você percebe - porque eu tenho mais contato - a forma como o conhecimento é construindo, o quanto de especificidades, o quanto de coisas que há no curso e o quanto aquilo é fundamental para você passar o conhecimento, seja ele para uma criança de 10 anos, 8 anos, 7 anos, quanto para uma criança na segunda etapa do ensino fundamental, no segundo segmento ou no ensino médio. Eu acho que você ter propriedade daquilo que fala, conhecer determinados temas, saber definir determinados conceitos - que muita das vezes são definidos no senso comum - é fundamental para conseguir construir com os seus alunos o conhecimento, que seja um conhecimento de verdade, bem embasado, que possibilite um pensamento crítico. Enfim... Eu acho que isso seria fundamental. Não sei como isso se implementaria na prática, mas acho que o conhecimento, o conhecimento acadêmico mesmo, acerca dessas disciplinas seria importante sim para a prática, seria fundamental pra gente conseguir adaptar esse conhecimento para as crianças mais novas. Se não tem conhecimento muito aprofundando, como a gente faz isso?

15:44 – ÍRIS: Não, eu acho que a teoria é diferente da prática dos professores. Porque tem professor que fala, “... porque Paulo Freire é isso e aquilo” e cadê? Coisas como, escutar o aluno, aprender com o aluno, não existem. Eu acho que o nosso currículo é muito amplo, mas eu particularmente gosto dessa amplitude, porque acho que nos dá caminhos, possibilidades. (...)

16:45 – ÍRIS: (...)Em relação às didáticas, focando mais para as séries iniciais, eu acho que elas não têm que dar conteúdo, porque esse conteúdo tem 9 anos de escola, não tem condição do professor dar esse conteúdo; só se você for fazer em especial, em biologia, em geografia, aí tudo bem, você tem que sair preparado com os conteúdos. Acho que o que falta nessas didáticas é apresentar caminhos, se você vai trabalhar com didática da natureza? Caminhos para se trabalhar isso. Se essa não é sua especialidade, se você não tem facilidade nisso... Então como você pode trabalhar? Que jogos? Onde buscar? Que caminhos... É isso que eu acho que falta, é isso que eu não vejo e que seria o principal das didáticas, mais do que os conteúdos. Uma coisa que me preocupa mais e que seria a base que deveríamos sair - não preparado - mas eu acho que a gente deveria sair com mais...

17:54 – SÔNIA: Traquejo?

17:55 – ÍRIS - Eu acho que deveríamos enfocar mais domínio da alfabetização. Porque a gente sabe que a nossa escola, por exemplo, nas séries iniciais, você pode pegar tanto o primeiro ano, quanto você pode pegar o quarto. E no quarto ou quinto você vai pegar gente que ainda está no

alfabeto, então, a alfabetização, especificamente, engloba tudo e eu acho que isso é precário demais.

19:28 – RACHEL: (...)Em relação aos conhecimentos disciplinares, concordo que temos 9 anos de escola, mas a gente discute muito “que escola?”, né?! Que escola nós temos, que conteúdos são esses? Eu aprendi muito nas didáticas, apesar da professora ser super complicada, algumas ideias que ela trouxe me ajudaram muito na didática da matemática; tanto que eu fiz uma atividade de matemática num concurso e tive uma boa aprovação, não pelo concurso, mas porque consegui dar conta de uma coisa que eu não tinha dado atenção por conta da escola. Eu acho que a universidade não vai suprir tudo que a escola deixou de ter, mas se a escola não teve ainda, como formar esses futuros pedagogos para terem uma competência básica pra ensinar no campo escolar? Fica difícil medir isso. Tem também a questão da transposição didática, fica difícil falar de um conhecimento... Por exemplo, matemático, que não temos, sabemos que é escasso, principalmente nas escolas públicas, não todas as escolas públicas, mas na maioria. Como fazer isso sem apresentar um conteúdo, mesmo de forma geral, precisamos perceber, não assim: “Esse é o conhecimento de geografia, agora como é que você mastiga para dar pros seus alunos?”. Eu entendo transposição didática como a Íris falou, como possíveis caminhos pra se trabalhar, até porque eu não acho que a prática seja diferente da teoria, eu acho que as coisas estão super juntinhas, muitas vezes não percebemos, mas temos que ter pelo menos caminhos pra se trabalhar em diversas práticas, é difícil se ter ideias para transformar esses caminhos que aprendemos na universidade, se não tivermos um conhecimento amplo, tanto de questões políticas, de economia, observando como o neoliberalismo tem atingido assim, na cara, não é uma ideologia que está por trás da economia, mas bem na frente, na nossa cara, batendo e nós pensamos: “Temos que premiar os alunos que ganham, dar parabéns, estrelinhas, incentivar a competição”, sem nos dar conta que faz parte um sistema econômico, tá dentro da escola e incentiva isso. Então, eu acho que essa amplidão, dá dimensão pra que possamos perceber essas coisas, que não perceberíamos talvez, se tivéssemos somente estudado pra educação infantil. Eu acho que tira essa visão um pouco do micro, de uma prática que é específica, pra um contexto mais geral de educação e essa concepção política, eu acho super importante, mas acho que nosso curso também está se perdendo nisso. E tá se perdendo também porque não temos um delineamento da profissionalização docente. (...).

23:02 – RACHEL: (...) A Desirée falou uma coisa, que eu acho importante retomar, principalmente em relação à nossa profissionalização: eu não acho que o senso comum não é “de verdade” e o conhecimento científico é “de verdade”, nós dicotimizamos, mas na verdade, o conhecimento científico, nasce do senso comum.

23:48 – RACHEL: E tem virado, principalmente por conta das mídias. Vemos as discussões menos encampadas pelo campo acadêmico e mais encampadas pela mídia caindo na boca do povo como se fossem as maiores verdade e não estudamos sobre essas questões dentro da academia. Sobre a amplitude do curso e a falta de profundidade, ou mesmo essa falta de profundidade, eu acho que cria pessoas como eu. Eu gosto da educação, eu amo a educação, então...

24:23 – RACHEL: (...) Essa amplidão, ao mesmo tempo que dá um conhecimento, não dá um conhecimento tão aprofundado... É um fato, a gente se questionar também o quanto esse conhecimento aprofundando tira a visão do todo e o quanto essa visão do todo tira o conhecimento aprofundando.

27:14 - PATRÍCIA: (...)acho que a universidade não vai ensinar a gente a saber tudo, mas acho que vai mostrar pra gente os caminhos e também cabe ao aluno não ficar acomodado. “Bom, o professor ensinou o ABC hoje, só isso pra mim já é suficiente”. Não! O professor está ali pra mostrar, se você tem o ABC, você precisa do resto do abecedário, vai procurar!

27:47 - PATRÍCIA: E a última coisa, eu soube disso hoje, no grupo de pesquisa que fazemos com professores do município do Rio, não sei se vocês já sabem, tem uma nova organização da estrutura das escolas, a partir de agora e a tendência é que cada escola tenha um ciclo, tipo, uma escola só pra educação infantil...

28:11 - PATRÍCIA: Só que tem um detalhe: o sexto ano não será parte do segundo ciclo, será primeiro. Ou seja, nós agora como pedagogos vamos ter que dar aula para o sexto ano. E como é que fica? Tem outro detalhe, o sexto ano que era segundo ciclo, dividido em disciplinas, não é mais. Agora é por blocos, eu como professor... Se fosse professora de história, por exemplo, teria que dar história, ciência, geografia.

28:43 - PATRÍCIA: Sim, vão juntar tudo. Mas a diferença é, nós somos pedagogos e aí, eu sei tudo de história?! Estou preparada pra “buscar caminho”? Não! O município está se reestruturando e a nossa faculdade está aonde nisso? Essa mudança vai diretamente na nossa formação.

29:36 - SÔNIA: (...) É bacana ver como cada um vai construindo seu caminho, sem puxar para uma coisa do individualismo, do neoliberal, essa coisa da responsabilização do indivíduo. Eu queria puxar a conversa para a lógica da educação, falamos muito da lógica do mercado e a lógica da educação é uma lógica do autoconhecimento, de uma coisa de você se olhar e se sentir, pra poder sentir o outro. (...)E aí pulando dessa coisa psicanalítica - eu já estou quase me perdendo - a pergunta é se nós estamos preparados. Eu acho que é... (...)

31:01 - MODERADORA: A pergunta é por aí, mas eu não perguntei se você está preparada. (...)

31:10 - SÔNIA: Não, se não está preparada, não. Se a faculdade prepara a gente (...) E aí é bacana porque é uma pergunta com lógica pedagógica, que leva à uma introspecção, né?! (...)Eu acho que é um pouquinho insolúvel essa questão, como nós todos estamos analisando. As matérias duras, como vão preparar? Eu também, sou péssima de matemática, como a maioria aqui deve ser, entendeu? Eu não me sinto nenhum pouco preparada, até na minha paixão, eu me apaixonei pela EJA também. Quando penso na EJA, eu penso em ir lá e construir junto com aquelas pessoas, me colocando ali, as ignorâncias todas, as minhas e as outras e vamos pesquisar juntos, aí eu vejo uma possibilidade de me ver como professora. Mas dentro de um fundamental, nunca. Eu acho uma grande responsabilidade. (...) Talvez esteja um pouco anacrônico, porque não estamos aqui para sair completamente preparados e capazes. (...)Tem que fazer escolhas, tem que se questionar mesmo, “o que é que eu quero? O que é que eu vou fazer? O que é que eu sou capaz? O que é que eu vou poder dar, porque, ensinar e ser professora, se trata exatamente disso, do que eu, Sônia vou poder dar. (...) Ah... É isso aí que eu quero (...), é uma escolha que vou fazer bem. (...) na hora que eu me olho, eu também vou ter uma autocritica, que é a capacidade mais incrível do professor, que é chegar lá e falar: “Eu não pude ensinar isso!”, “eu estou reproduzindo”... A Rachel me falou ali sobre um conhecimento de verdade, é a ciência... Essa capacidade, que é a mais bonita de ser professor e professora. Essa define o que é a educação, é *ser humano* na essência mais doída, mais bacana, mais chorada, mais alegre, mais... Do corpo, da dimensão afetiva, talvez essa discussão afetiva, corporal, essa discussão da capacidade amorosa, que eu gosto muito do Paulo Freire, do Arroyo (MIGUEL ARROYO) (...) adoro. Tá tudo lá numa estante, ainda não consegui ler tudo.

35:34 - SÔNIA: (...)Eu “viajei” um pouquinho, porque eu acho que a gente tem que viajar pra ser professor e professora. (...)

37:40 - SÔNIA: Então eu acho que a gente tem que se reforçar na condição humana, é aí que a gente vai ganhar uma guerra de todo esse neoliberalismo. De toda essa compartimentação do conhecimento aqui dentro da faculdade.

38:05 - RACHEL: É isso que faz a práxis.

38:46 - SÔNIA: Sem deixar de se politizar, sem deixar nada. Não estou fazendo discurso...

38:48 – JULIANA: Eu concordo, só que isso foi... É uma crítica: achei que foi bem pesado tratar dessas questões no início do curso. (...) porque a teoria é pesada - foram para o primeiro período, são as “boas-vindas à faculdade”. Falam assim, “Ah! vai de leve, introdução à filosofia”. Mas nessa introdução, a gente já começa a ver Marx, a gente já vai começando a ter esse contato assim, que são leituras pesadas e eu concordo que isso se estende um pouco - até demais - concordo com a fala dela (ÍRIS), que é um pouco repetitivo, concordo que isso faz parte da nossa formação, temos que olhar pra nós mesmos, (...) Eu entrei com uma visão completamente diferente, eu não tinha intenção de estar na educação. Eu tinha intenção de estar na gestão, de trabalhar no espaço não escolar e levei um choque ao notar, a princípio, que não existia essa possibilidade, eu estaria aqui para educação.

40:56 - SÔNIA: Aí você se apaixonou pela docência?

41:00 – JULIANA: Sim. Eu me apaixonei pela docência.

41:13 – JULIANA: (...) Tive momentos de quase abandono (DO CURSO) e a faculdade contribui muito para isso, porque assim, tinha momentos que eu estava fazendo alfabetização e letramento e entrando em desespero porque eu não fazia ideia daquilo. eu ficava desesperada e tudo se resolveu quando caí numa sala de alfabetização e letramento, falei: “Nossa, não acredito que me desesperava com isso, uma coisa tão simples”. Mas isso é o meu caso, que a teoria só se encaixou na minha cabeça, quando estive na prática. Minha crítica é essa: acho que é insuficiente a metodologia, deveria ter um olhar pra metodologia. Quando a Denise falou da questão dos professores, pra mim, isso influencia no currículo da faculdade, mas o professor tem que estar dentro daquilo ali. Já tive práticas em que pouquíssimas coisas foram acrescentadas e que não houve uma preocupação (COM O CONTEÚDO A SER ENSINADO NA DISCIPLINA DE PRÁTICA). Com certeza vou ter dificuldade, quando eu tiver que passar por essas didáticas (FALA DA DIDÁTICA DA MATEMÁTICA), e eu acho que não prepara... Acho que a faculdade tá formando um ser crítico, articulado, que pensa sobre a sociedade, mas a prática, a sala de aula, está ficando complicado porque, como a Sônia falou, você tem que estar com isso na sua cabeça, isso tem que fazer parte de você. Você se apropria disso na academia, isto é, aqui. Mas e o “fazer”? E a mão na massa? Será que você tem que entrar... (...) Os teóricos ajudam, com certeza, me ajudam muito em sala de aula, a identificar questões, uma dificuldade de ensino aprendizagem, a identificar uma questão que talvez a criança possa ter, que seja, que extrapole a questão do pedagógico, do cognitivo dela. Então, isso tudo ajudou, esse fazer a gente só vai aprender fazendo, mas tem umas coisas que poderiam ser faladas. (...) você só vai associando essas coisas no final, lá no final, quando já está se formando, praticamente; lá no começo isso não é dito. Se talvez fosse dito no começo, quando chegasse na metade da faculdade você já estaria mais... já tivesse pego o fio da meada, porque lá no final da faculdade você vai entendendo, “ah, é isso que eu tenho que fazer”, independente da idade, eu tenho que construir junto com a criança, tenho que pegar o que ela tem, o que ela sabe e usar aquilo, independente da idade, isso são coisas que poderiam ser mais faladas, poderiam ser feitas na prática e que muitas vezes não são, em séries iniciais, com certeza.

45: 33 - ANNA: Sabemos que é preciso construir junto com aluno - sabemos disso desde o primeiro período - tem que construir junto com o aluno, tem que chegar junto, mas como? O

que é chegar junto do seu aluno? O que é estabelecer esse vínculo? Como se faz isso? Isso a gente não tem.

45:53 – ANNA: Você escuta o tempo todo que tem que fazer, mas como agir para fazer, para aquela pessoa que está chegando pela primeira vez naquele mundo, você não pode...

46:24 – JULIANA: Eu vou concluir com isso então, exatamente o que a Patrícia falou, não tem receita de bolo, mas poderiam dar a base,

46:24 – JULIANA: (...) Você precisa, sim, de uma orientação formal sobre o que fazer, como fazer. Porque se hoje eu vou pra um... Não primeiro ano das séries iniciais, porque eu já tenho experiência, aprendi fazendo, fui mestre e aprendiz, exatamente... Eu aprendi fazendo, mas se eu vou pro segundo, ou terceiro ou quarto ano e eu não tiver a receita de outra pessoa, se não puder pegar o planejamento de alguém, que já tenha feito e diga: “Olha, você faz isso, isso e isso”, a faculdade não me ajudou em nada com isso.

50:52 – LUCIANA: (...) fico impressionada com a falta de comprometimento dos alunos da Universidade Federal... Porque eu acho assim, reclama do professor - eu posso estar aqui reclamando do professor, do número de textos, do número de disciplinas que é insuficiente - mas chega na hora eu não tenho comprometimento.

51:45 – LUCIANA: Em primeiro lugar, eu ia ver isso, o comprometimento de quem estar dentro da universidade, do curso de pedagogia. Se isso é algo particular desse curso...

52:16 – LUCIANA: Eu me assusto com o grau de descomprometimento e essas pessoas estão se formando, irão chegar no final da universidade, se formarão e vão para as sala de aula (...)

52:30 – RACHEL: Só um parênteses. Uma coisa que os professores dizem e eu também não posso dizer, porque eu não tenho todas as turmas, mas já ouvi de dois professores diferentes (...)os alunos de pedagogia são muito fracos.

(--:--) – RACHEL: Nós temos que questionar e entender o que é essa *fraqueza*. É no currículo do curso? Ou é questão de interesse dos próprios alunos? São os dois?

53:05 – SÔNIA: É o campo de conhecimento também, que historicamente é enfraquecido, que a gente...

53:17 - SÔNIA: O campo da pedagogia, voltando no Anísio (TEIXEIRA), que tentou questionar essas questão das ciências fontes da pedagogia, da delimitação do campo, Do que ele chama... Ele não, acho que é a Brandão (ZAIA), que fala do chão epistemológico da pedagogia, dos nossos saberes. Por que todo mundo vem falar de educação, menos o pedagogo na televisão, por exemplo.

53:46 – LUCIANA: Vinculado à isso, eu pensei numa outra coisa... Também existe o comprometimento do professor, eu posso contar nos dedos de uma mão, em 5 anos de faculdade, quem foram os professores que realmente fizeram a diferença na nossa vida aqui.

54:13 – LUCIANA: Eu vejo essa universidade - no geral - muito tradicional, é um jogo de políticas aqui dentro, entre os professores. Então você perde um pouco do “por que” que tem o curso de pedagogia e qual o sentido de estarmos aqui nos formando, porque tem uma disputa entre professores, você tem uma série de coisas entre departamentos, entre grupos de pesquisa, isso reflete na nossa formação. E o que eu vejo é que os alunos legitimam e aceitam isso. Acham bom... (...)

56:02 – LUCIANA: E a interação entre os professores, não há interação. Você sai de uma disciplina e vai pra outra, e é questionado: “Ah, mas você não leu Freud?”

56:20 – LUCIANA: Você não leu? Como assim?

56:21 – LUCIANA: “Ah, mais isso aí é segundo período”. (IRONIZA).

56:31 – ANNA: Sinto muito (IRONIA).

56:35 – LUCIANA: Tem reuniões de professores, que eles discutem uns com os outros, o que vão trabalhar? Quem é que fiscaliza isso? Tem uma fiscalização? O professor tem que dar isso.

(--:--) – DENISE: Não... (FAZ GESTO NEGATIVO COM A CABEÇA).

57:00 – LUCIANA: Não tem essa interação entre os professores, já teve disciplinas - não sei se foi filosofia - que a gente saiu de uma, filosofia I para a II...

57:05 – ÍRIS: Nossa, nada a ver.

57:07 – LUCIANA: Não aconteceu nada.

57:30 – SÔNIA: Didática também. A gente foi enganada na didática.

57:31 – DENISE: Não, a filosofia...

57:36 – LUCIANA: Uma coisa que eu vi, que tem relação com a prática, até das séries iniciais, é o afastamento do professor da universidade, com a realidade das escolas. Estamos sendo formados para qual escola? É para Escola Parque? (ESCOLA PARTICULAR, LOCALIZADA NA BARRA DA TIJUCA, RIO DE JANEIRO) É para o Santo Inácio? (ESCOLA PARTICULAR, LOCALIZADA NO BAIRRO DE BOTAFOGO, RIO DE JANEIRO) Com todo respeito. Eu acho que estamos em uma universidade pública, os professores aqui estão sendo formados pra elite, é isso que eu vejo.

58:14 – MODERADORA: Por que?

58:15 – LUCIANA: Porque eu acho que os professores estão completamente afastados, fora da realidade do município. Eles estão...

58:23 - MODERADORA: Mas eles estão próximos da realidade das escolas particulares?

58:24 – LUCIANA: Muito mais próximos.

58:24 – ANNA: Pelo menos pessoalmente, talvez.

58:27 – DENISE: Isso eu ia falar um pouco...

58:28 – LUCIANA: Eu acho, você sente isso. Você sente isso no discurso dos professores daqui da universidade.

58:35 – DENISE: Não, não vejo isso não.

58:37 – LUCIANA: Eu vejo isso.

58:37 – MAÍRA: Subestimando...

58:42 – LUCIANA: Não, não é subestimando...

58:42 – ANNA: Não, não é subestimando, é sem noção (REFERE-SE À APARENTE FALTA DE “VIVÊNCIA” DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO SISTEMA PÚBLICO)

58:42 – LUCIANA: A questão da metodologia, por exemplo. Ouvimos que não existe uma receita, mas vimos que tem professor que acha que “você não pode reproduzir isso em sala de aula”. Você não pode jamais... Mas quando você chega na sala de aula de uma escola municipal...

58:06 – PATRÍCIA: 40 alunos...

58:06 – LUCIANA: Às vezes, não tem como. E aí você não tem apoio da direção, nem da coordenação, você não tem apoio nem da CRE (Coordenadoria Regional de Educação). Pois é, você vai fazer o que? Você não pode reproduzir, mas você não consegue fazer diferente, sem ajuda. E eu não estou dizendo que professor tem que se acomodar não, eu não acho isso. Acho que tem que haver uma forma de pensar pra essa realidade atual, porque isso é feito pouco aqui na faculdade. Eu acho que é muito fácil chegar no Santo Inácio, que tem muitos recursos, muita gente apoiando, junto, fazendo planejamento. Pai que participa... é diferente. Temos que pensar nisso.

59:59 - DESIRÉE: Por trás disso que todo mundo falou sobre a nossa formação, dessas dificuldades que nós passamos e do estado físico da nossa faculdade. No Palácio Universitário nós temos faculdades diferentes e estruturas físicas diferentes e tudo isso, junto com os problemas que temos na nossa formação... Como nós somos formados para as séries iniciais. Eu concordo com todo mundo, eu gostei do que a Íris falou, sobre os caminhos que seriam mais viáveis. Mas não é assim que acontece, nós estamos nos formando e como chegaremos lá? Cheios de dúvidas? Eu não quero trabalhar no ensino fundamental, porque como eu sou, vou querer me cobrar sobre cada coisa que eu tiver que falar, “por que eu estou falando isso?”; “quem falou?”. E minha vida ia ser um inferno, eu não ia conseguir fazer outra coisa, além de ficar me questionando sobre quem falou ou como eu poderia fazer para ensinar aos alunos. Eu não consigo imaginar... Tem um livro do Rafael Straforini, que é professor da geografia (trabalha na UNICAMP), esqueci o nome do livro...

1:01:28 - MODERADORA: “Ensinar geografia nas series iniciais”.

1:01:29 - Isso. É a dissertação dele, que foi transformada em livro, você conhece, né? (SE REFERE À MODERADORA) Ele fala do ensino da totalidade mundo nas séries iniciais. Como é que eu ia fazer esse negócio? Eu não li o livro, meu marido tem, o professor também, o Roberto - um bom caminho - indicou o livro em uma disciplina. Achei bom, dentro das possibilidades, foi importante. Eu fico pensando, como eu me apropriaria do conceito de “totalidade mundo” e como eu me colocaria para ensinar isso? Pra mim é uma coisa assim, o que demandaria para fazer uma aula ou abordar determinado tema, pra mim seria uma coisa monstruosa.

1:02:32 - MODERADORA: E o que você se sente preparada pra fazer quando você sair daqui?

1:02:41 - DESIRÉE: No que eu faço. O que eu faço, eu acho que sou preparada, embora eu perceba... A gente tem mais segurança, embora eu perceba os deslizes na minha prática e a

gente vai “se chicoteando”. Eu trabalho com educação infantil e acho que a gente acaba tendo, na psicologia... Tivemos uma abordagem que ajudou...

1:03:06 – ÍRIS: Sorte sua... (IRONIZA).

1:03:15 - ANNA: Eu ia falar isso: é porque você vai construindo a sua prática em cima disso.

1:03:30 - DESIRÉE: Eu me sinto preparada, mas ao mesmo tempo você vai pegando suas várias... Mas quando é uma situação problema - por isso eu falei da gente pegar nossa memória - quando eu estou com uma criança, como eu estou agora, que não tem limite nenhum e entrou no final do ano na minha turma, a coisa é tão agitada... A criança não tem nenhum problema cognitivo, ela não é hiperativa, não é nada disso, é falta de limites, claramente. E a criança ontem machucou quatro crianças em cinco minutos, eu não conseguia “pisar”. E o que eu faço?

1:04:08 - ANNA: Aí você pega toda sua teoria e joga no saco de lixo!

1:04:10 - DESIRÉE: Exatamente. (...)

1:04:28 - DESIRÉE: Depois eu fico estarecida pensando como eu poderia lidar com isso. Cadê o conhecimento? (...)

1:04:45 - SÔNIA: Mas é assim que você vai aprendendo a ser professora, se questionando, praticando... É como na vida.

1:04:55 - DESIRÉE: Mas eu acho que para educação infantil (...) Eu me sinto “à vontade” de estar ali, mesmo com todas as minhas dificuldades - que sei que ainda tenho e sempre vou ter alguma coisa a aprender - ali eu me sinto à vontade, eu consigo “me virar”, eu percebo que eu posso ser uma boa professora, que consigo fazer as coisas. (...) O que está por trás dessa formação que a gente acha tão fraca? E por que isso é tranquilo... É tranquilo a gente não ter os conhecimentos necessário para estar lá, mas, ser possível estar lá. (...)

1:07:51 - DESIRÉE: (...) A nossa formação tem suas fragilidades, embora eu goste dela. Eu acho que isso tudo é reflexo da nossa política mais ampla, não há interesse que a educação seja uma “boa educação”, uma educação consistente. É por isso que eu problematizo, eu falei do senso comum de um jeito pejorativo, mas é porque eu quero dizer... Como eu vou fazer o ensino sobre a totalidade do mundo, por exemplo, que eu não faço ideia de como faz isso. Como eu vou fazer isso? Provavelmente eu vou fazer isso de uma forma que não é a melhor, eu não vou conseguir fazer um ensino legal, que permita que a criança construa o conhecimento de uma forma legal... Como é que fica isso? Eu acho que isso gera problemas...

1:08:46 - SÔNIA: (...)Anísio Teixeira (...)Ele falava que a prática é uma arte e ela tem que ser estudada cientificamente. Ele falava assim, você aprende a técnica, como o pintor aprende a técnica e ali, depois você vai se colocar. Ele falava isso, você vai ter a expressão daquele quadro, mas você está permeado pela técnica, mas a expressão é tua. Ele falava isso do professor e da professora, defendendo a formação do professor toda calcada na prática e no compartilhamento dessas práticas e na discussão dessas prática. Partindo daí... O que estamos fazendo aqui? Aqui na UFRJ tem muita teoria realmente, mas você forma professores assim e eu acho um barato. Professores assim como você e como ela.

1:11:33 - DESIRÉE: Eu nem sabia desse sexto ano vindo para... (REFERE-SE AO QUE A PATRÍCIA EXPLICOU, SOBRE A NOVA ESTRUTURA QUE A PREFEITURA QUE IMPLANTAR). E o que acontece com isso? Como vai ser esse ensino? Nós vamos conseguir fazer isso? A gente pode até conseguir, não estou subestimando ninguém, entendeu?! Mas isso

não é planejado, eu acho que isso tende a fazer com que a qualidade seja cada vez pior e “melhor” para os interesse que estão aí, porque enfim, tem as apostilas, tem tudo que vai regulando isso de alguma forma a nossa revelia. Eu acho isso tão complicado, eu não sei... Acho que é como a Sônia falou, acho que vamos ter que cortar um dobrado, não sei como vai se para que essa roda gire, para que a gente consiga retomar de novo o nosso espaço, porque as vezes, pra mim, a gente tem que lutar... (...) tão fazendo e isso vai me dando uma angústia muito grande, um desespero. “Aonde é que isso vai parar?”, onde a gente fica nessa história toda? Eu acho que a formação da UFRJ com certeza dá essa possibilidade de pensar o mundo de outra forma, eu acho que é uma formação crítica da sociedade, faz com que a gente perceba as coisas de uma outra forma e isso é muito bom, porque enfim, faz um contraponto com o que está posto, embora a gente tenha inúmeras dificuldades.

1:13:50 - ÍRIS: (...) A graduação é uma formação inicial, a gente nunca vai sair preparado. Até porque no professor...

1:14:15 - ÍRIS: Se temos o entendimento que nos formamos na prática, na experiência, no aprendizado com o aluno; então todo ano, em cada turma, você está se formando, está aprendendo, está melhorando a maneira como se está ensinando. Participando das reuniões de avaliação - todas as que tiveram - eu falei assim: Gente, acho que temos que pensar assim, não é que o curso não prepara para nada e que seja horrível, nós não vamos sair preparados, nem que a gente fique 10 anos fazendo o curso, (...)Tá me dando caminho? Para as séries iniciais, eu particularmente acho que não. Não acho que esteja me dando caminho. Só um parênteses em relação a coisa professor x teoria, eu particularmente gosto muito quando temos professores diferentes falando de uma (MESMA TEMÁTICA) (...)você vai ter duas leituras completamente diferentes e isso vai te enriquecer. (...)E que bom que professores diferentes falam dos mesmos autores de maneiras diferentes. (...) Falando especialmente da experiência do estágio, eu tive uma situação muito peculiar, fiz estágio com a ----- e... Em séries iniciais eu aprendi muito, mas por que eu aprendi? (...) O que aconteceu? A -----, professora de alfabetização - eu não estava fazendo alfabetização com ela - ela estava fazendo uma pesquisa de doutorado e estava indo na mesma sala que eu, acompanhando a turma e qual foi a situação real? A gente sentava com os alunos, a professora ia dando aula, sentávamos com os 4 alunos que estavam mais atrasados e ela na minha frente, alfabetizando a criança. Ela falou: Íris, você pode fazer “tais e tais jogos com eles”. Ela me deu uma infinidade de coisa... O que eu aprendi de alfabetização, eu aprendi com ela, naquele estágio.

1:17:30 - ÍRIS: (...) No dia da Prova Brasil, ela sentou comigo e ficamos uma hora e meia discutindo sobre a Prova Brasil, questão por questão. Por que a gente aqui não pega... Prova Brasil existe, não adianta você falar, “Ah, a Prova Brasil tira a autonomia do professor”. Tá, a crítica ideológica é linda, mas por que a Prova Brasil é ruim? Se não fosse por aquele momento, dificilmente eu teria argumento para dizer que uma questão não estaria avaliando aprendizagem, porque o aluno pode por estratégias acertar a questão, sem ter o conhecimento. Isso foi maravilhoso, foi um momento muito rico que me fez pensar por que nossos estágios não são assim. (...)

1:19:47 - ÍRIS: (...)Eu vou retomar uma coisa que acho importante a gente pensar... É o seguinte: “eu vou dar aula disso, porque eu me sinto mais a vontade”, no estágio Normal eu fui falar isso para uma professora, ela perguntou o que eu pretendia, falei que não sabia se eu queria dar aula, porque eu não me sentia preparada e ela falou algo que me fez pensar muito seriamente. Ela falou: “Se você sempre continuar na sua zona de conforto, você nunca vai evoluir, você vai ficar falando sempre isso, que tem dificuldade e isso lhe impede de ir mais além? Você não pode...”

1:23:10 - ÍRIS: (...)Um coisa super importante e que falta muito, é o trabalho com arte, ainda mais com criança. Com criança você tem sempre que trabalhar arte, mas se a gente parar para reparar no nosso currículo, temos um disciplina de arte e educação e linguagem corporal, que também estaria na área da arte, que estaria na questão da leitura do corpo, da relação...

1:23:56 - ÍRIS: (...)Nosso currículo já menospreza a arte e ao mesmo tempo a gente vive escutando: “Ah, porque os PCN's...”. Educação infantil é uma “coisa”, porque você tem que viver arte(...)

1:25:11 - ÍRIS: (...)Tudo dá para se trabalhar com arte. Eu consegui cumprir minha meta de finalizar os cinco estágios fazendo relação com artes. Todos sem exceção, de maneiras diferentes, mas todos trabalhando com arte, é possível. Você pega os conteúdos da matemática, existem livros que relacionam matemática e arte, mas como a gente trabalhar isso, como a gente tem - e se tem - uma preparação pra trabalhar com isso? (...)

1:26:22 - ÍRIS: Exato. Pois estamos em sala de aula e os alunos estão falando de um monte de filmes e nós não temos noção do que é aquilo. Ou, a gente não tem que trabalhar a partir daqueles conhecimentos também? A gente não quer trazer uma aula interessante? Então porque a partir daquilo, não se trabalha outras coisas? Por que ficamos restritos, trabalhando somente o livro, o caderno pedagógico? Temos “n” maneiras de pensar, e pensando no currículo, como que isso está dentro ou não do que se está exigindo da gente. (...) Eu acho que eu tenho uma formação boa, acho que aprendi muito no curso, o currículo tem algumas coisas que pecam, mas eu acho uma boa formação, de maneira geral. Eu entrei na faculdade, eu não tinha noção de tanta coisa... (...)

1:27:38 - ÍRIS: (...)Para finalizar (...) está prevista na nossa formação(...) a parte política (...) Gente eu aprendi muito no CA (CENTRO ACADÊMICO).

1:29:33 - PATRÍCIA: Eu sei, eu aprendi tanto quanto dentro de sala de aula.

1:29:34 - ÍRIS: Exato. E as vezes até mais. Eu aprendi sobre política, fazendo política, não foi na aula de educação e movimentos sociais. Aprendi na prática, fazendo. (...)estamos numa faculdade de educação (...)Como vamos levar isso para a sala de aula? Seja em séries iniciais ou no que for, para onde estamos indo? (...)

1:31:39 - MAÍRA: (...) o conhecimento é uma coisa que gera o autoconhecimento, está tudo junto, acho que falta um posicionamento, uma amplitude de conhecimento que não seja restrito ao conteúdo. Eu acho que o que falta muito pra gente é isso. Com relação aos meios, que você falou (SE REFERE À ÍRIS), eu acho eu obtive muita coisa aqui, pra mim foi satisfatório a didática das ciências naturais, por exemplo.

1:33:27: MAÍRA: ... Por exemplo, no que se refere à alfabetização, é um tempo mínimo, que poderia extrair muito mais da nossa erudição, porque a gente tem que se interessar é por um conhecimento e não pelo conhecimento específico. Então, eu acho que é um pouco tecnicista agora, que tem coisas boas aqui.

1:37:02 - MAÍRA: (...) Não acho insatisfatório o ambiente que nós temos aqui, eu acho que com relação apresentar meios não foi tão insatisfatório assim, porque eu obtive os meios que eu necessitava. No entanto, o enfoque é muito mais tecnicista de um modo geral - considerando todas as disciplinas que nós temos - e repetitivo. (...)

1:39:02 - LUCIANA: Não é insatisfatório, mas é insuficiente.

1:39:05 - MAÍRA: É insuficiente, poderia ter tempo para se aprofundar mais, já que é um conhecimento tão técnico, né?! Poderíamos estar muito mais aprofundando nos teóricos e daí você vai lá e insere a sua técnica e tem a sua expressividade dentro disso.

1:39:52 – DENISE: (...) por todas as discussões que vimos, sempre fomos pelo interesse pessoal de cada um, subjetivo. Eu não me sinto preparada para as séries iniciais, mas não foi meu interesse, a minha vivência na prática, quando eu tentei, a professora de prática me cortava e eu não podia me expressar, tirar minhas dúvidas, tentar... Tudo que eu questionava, eu recebia uma resposta negativa. O jeito que ela me tratava, me travou e eu deixei rolar a prática.

1:40:34 - DENISE: Assim, eu fui castrada. Mas há uma parte que foi minha, pois entrei na educação não com o foco “quero ser professora”, eu tenho interesse no ser humano, tenho uma questão e o que eu quero trabalhar é outra coisa, que sempre tem ser humano. No decorrer da faculdade eu acabei por ter muito interesse em psicologia da educação, na formação, como o ser humano se forma intelectualmente (...) o ensino fundamental acho que a gente está pouco preparado, mas acho que para quem tem interesse... Acho que coincidiu dessa mesa não ter ninguém que tinha um grande interesse pra buscar, eu acho que em qualquer área que a gente quiser, podemos encontrar apoio para se formar naquilo. Sinto que estamos numa faculdade muito boa, muito mesmo.

1:42:01 – JULIANA: Eu concordo que seja muito boa, mas assim... eu tenho interesse, estou no primeiro ano do ensino fundamental e eu - digo pela experiência - quando eu cheguei ali eu já tinha passado do ponto dessa preparação para estar ali e não estava preparada.

1:42:28 - DENISE: Acho que nunca é tarde, quando a gente tem interesse.

1:42:29 – JULIANA: Acho que a parte que cabia a faculdade não estava...

1:42:30 – SÔNIA: Acho que a faculdade não é pra preparar para isso... Acho que é essa a pergunta. Mas a gente tem mais do que o mínimo, aqui.

1:42:39 - DENISE: A gente tem mais do que mínimo.

1:42:42 – JULIANA: Mas para você chegar à prática, no dia a dia, não.

1:42:49 - DENISE: O que a Luciana falou é verdade: nós estamos sendo preparados mais para uma escola particular do que pública e isso é contraditório, porque estamos em uma universidade federal, deveria estar preparando para o público. Vem uma questão que é que estamos discutindo na nossa disciplina agora - educação comparada - é que está vindo de fora, esta privatizando a educação. Fica contraditório porque aqui a gente tem uma questão de tentar se libertar, de fazer com que a gente produza e faça o nosso aluno produzir e não reproduzir, mas ao chegar lá, precisamos reproduzir e aceitar as regras e as metodologias, que se você sair disso, você está fora, você não terá benefícios, prêmios, todas aquelas lógicas do mercado. (...) Acho que a gente precisa fazer o micro, porque o macro a gente nunca vai mudar... Temos que pensar muito, eu também não sei como sair dessa situação. Porque vamos acabar ficando frustrados e vamos acabar indo para o particular, porque até agora - que eu acho que vai mudar - temos uma possibilidade de inovação.

1:45:40 - RACHEL: (...) no que tange à educação, a minha formação pessoal, consequentemente a educação, consequentemente o ensino fundamental. Eu acho que as coisas não estão separadas, formação humana e formação profissional, e a gente precisa entender isso para ser um professor, como diria o Paulo Freire, “que exercite a práxis”, essa sensibilidade não nasce do nada, ela nasce do conhecimento vivencial(...)Eu acho uma formação (DO PEDAGOGO)

absurdamente boa (...) os fundamentos, eu não fiz aqui, eu fiz lá (EM SALVADOR). Desde do início tivemos leituras como Marx, na fonte, um dos textos que lemos foi “Crítica ao programa de Gotha”, super complexo, com o auxílio do professor, eu acho que isso faz parte, dá um subsídio. Eu acho importante a gente ler na fonte, porque acho que a gente tem muitas releituras que distorcem, observamos pessoas criticando as pessoas de educação: “Ah, as pessoas de educação só falam em Paulo Freire!”, mas não sabem que Paulo Freire encampou projetos na ditadura e saí dizendo coisas das quais não têm conhecimento aprofundado. (...) precisamos querer dar o melhor, mas dar conta é se frustrar, antes de começar.

1:48:40 - RACHEL: Eu acho que temos uma formação para a escola pública e não para escola privada. Eu digo isso, discordando de tudo mundo, porque pelo fato da maioria dos professores estarem afastados da prática, nas escolas, principalmente no ensino fundamental, séries iniciais, apesar deles terem a dimensão de que essas políticas neoliberais têm se entranhado nas escolas e que têm muitos alunos por professor, que tem materiais apostilados de instituições privadas, a dimensão prática disso, por eles não estarem na sala, é realmente difícil deles darem conta, realmente o contexto prático eles não dão conta, mas eu acredito que estamos sendo formados pela escola pública porque estudamos muito sobre as políticas públicas, nós entendemos que esse contexto neoliberal, de globalização tem influenciado muito nas políticas públicas, que influenciam diretamente no currículo, esse currículo a gente dar aula para o sexto ano, com o nosso currículo é inimaginável, (...) isso influencia na formação do professor, um professor que não pode acompanhar nossa prática em sala de aula, porque ele tem que produzir pra CAPES, ele tem que mostrar números...

1:50:19 - RACHEL: (...)Nós estamos ficando cada vez mais individualistas, não por causa disso tudo, mas também. Eu estudo o meu, ele estuda o dele e a gente não discute as práticas, fazemos uma formação super rasa. Falamos que nosso conhecimento é inacabado, mas também criticamos os professores que exigem da gente e não nos cobramos. É um ciclo. Isso é compreensão do que o público vem se tornando e o quanto o privado tem se entranhando, querendo tirar isso da gente e se não fizermos a resistência contra o professor...

1:52:42 - RACHEL: (...)Às vezes cobramos muito dos professores, cobramos coisas que nós não faríamos. Reclamamos que eles cobram demais da gente, mas também cobramos muito deles. Como fica esse contexto? É melhor desistir de entender de políticas públicas e aceitar todos os sistemas apostilados e reproduzir com os alunos? (...)

1:54:03 - RACHEL: E a gente precisa dessa humanização porque esse aliar teórico e prático não acontece se a gente não tiver uma sensibilidade humana, se a gente não olhar para aquele aluno e saber que além de reconhecer as letras ele precisa ser olhado nos olhos, porque esse reconhecimento em você também é importante.

1:54:23 - RACHEL: Então será que nossa formação... Eu estudei todas as teorias, beleza. Na época da primeira guerra, segunda guerra, eu vi um post no facebook que falava - o facebook é ótimo para dar uma amostragem do pensamento geral - nós educamos para o trabalho, demos valores teóricos, mas não educamos para a humanização e a barbárie chegou.

1:43:56 - RACHEL: Exatamente. Será que a gente tem que educar somente pra as disciplinas ou temos que educar também contra a barbárie? Precisamos de uma educação sensível para pensar essas coisas juntas e para mim, essa formação está sendo maravilhosa (...)

1:55:31 - PATRÍCIA: Eu concordo com a Luciana, não estamos sendo preparados para o ensino público, mas ao mesmo tempo, concordo com a Rachel, acho que estudamos muito a política pública, mas a prática pública da sala de aula a gente não estuda.

1:56:00 - PATRÍCIA: Eu fui assaltada dentro de sala de aula, no estágio. Eu cheguei na faculdade e relatei para a professora e ela falou: “Ah... ”. Ela não teve nenhuma postura, imaginei que ela fosse fazer alguma coisa. Como eu estaria preparada para agir perante aqueles alunos que me roubaram? Como eu olhei para eles depois, o que eu ia fazer? Eu não estava preparada para isso? Por mais que eu pense, “Ah... eles são alunos do município etc”.

1:56:46 - PATRÍCIA: Eu me sinto incompleta para trabalhar com séries iniciais, porém acho que essa completude só chegará com a prática, eu sinto incompleta em relação à prática, em relação à teoria me sinto mais que completa, chegar na sala de aula, você vê qual teoria aplicar, vou ver uma situação e vinte teorias se encaixam na mesma situação e eu não vou saber o que fazer, porque são muitas teorias. Acho que o município se pauta nessa incompletude nossa, com um discurso do tipo: “Se ele não vai saber o que fazer, eu vou dar pra ele o que fazer, o professor vai lá, não precisa pensar é só reproduzir, porque os materiais estarão ali, abarcando tudo.

1:57:29 - RACHEL: Será que essas teorias têm que ser aplicadas? Desculpe a pergunta.

1:57:31 - PATRÍCIA: Não. Não, aplicar. Mas por exemplo, se eu tenho um aluno que não está conseguindo aprender; ele pode não está aprendendo porque ele tem algum déficit de aprendizagem ou porque ele tem desvio de visão, milhões são as teorias que vão explicar aquilo ali, qual a primeira teoria que eu vou investigar para descobrir o ponto daquele aluno?

1:58:00 - ANNA: E eu acho que isso só a experiência pode lhe dar. Eu brinco que eu completei 5 anos agora e todos foram cabaías.

1:58:13 - RACHEL: E eles sempre vão ser, porque você se forma todo dia, a cada dia.

1:59:20 - DESIRÉE: (...) se a gente vai ou não para as séries iniciais (temos essa formação, como tempos todas as outras, e de alguma forma, todas são incompletas), eu acho que não podemos perder determinadas coisas que aprendemos aqui, o professor como pesquisador... Não podemos naturalizar as coisas, nada deve parecer natural. Precisamos questionar e, no ensino público existem brechas, tem todas essas apostilas, mas eu conheço pessoas que trabalham na turma de projeto e ainda acha brechas, são elas e os alunos, ela faz a apostila mas eles pintam e bordam, os alunos fazem funk, já fizeram funk com o poema do Fernando Pessoa.

2:00:21 - DESIRÉE: E vamos lá, podemos fazer isso; observar as brechas e fazer o possível. Acho que nossa formação dá isso pra gente, podemos ser críticos e não podemos perder esse espírito, pois ele é fundamental.