

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

BRUNA NUNES DE SENNA DIAS

**TORNAR-SE PROFESSOR:
Sentidos negociados de docência no currículo de Pedagogia
da UFRJ**

Rio de Janeiro
Março de 2018

BRUNA NUNES DE SENNA DIAS

**TORNAR-SE PROFESSOR:
Sentidos negociados de docência no currículo de Pedagogia
da UFRJ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro na linha de pesquisa Currículo, Docência e Linguagem como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel

Rio de Janeiro

Março de 2018

CIP - Catalogação na Publicação

S478t Senna Dias, Bruna Nunes de
TORNAR-SE PROFESSOR: Sentidos negociados de
docência no currículo de Pedagogia da UFRJ / Bruna
Nunes de Senna Dias. -- Rio de Janeiro, 2018.
170 f.

Orientadora: Carmen Teresa Gabriel.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Formação de professores. 2. Currículo de
Pedagogia. 3. Docência. 4. Ensino. I. Gabriel,
Carmen Teresa, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação **"TORNAR-SE PROFESSOR: Sentidos negociados de docência no currículo de Pedagogia da UFRJ"**

Mestrando(a): **Bruna Nunes de Senna Dias**

Orientado(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec**

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

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 23 de março de 2018.

Banca Examinadora:

Prof(a). Dr(a). Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec - Presidente

Prof(a). Dr(a). Giseli Barreto da Cruz

Prof(a). Dr(a). Rosanne Evangelista Dias

AGRADECIMENTOS

A gratidão é a consciência de que ninguém vai a qualquer lugar significativo sozinho. A gratidão é o reconhecimento de que tudo o que sustenta a existência e a ela dá a luz, cor e sabor recebemos de Deus e das incontáveis mãos generosas de todos que compartilham conosco o dom maravilhoso da vida. (Ed René Kivitz).

Aos meus pais Rogério e Márcia que, por me cercarem de tanto amor e oportunidades, me permitiram chegar até aqui. Com meu pai aprendi o amor pelos livros e o hábito de ter sempre um lápis por perto pra sublinhar as partes mais importantes e fazer pequenas anotações. Crescer cercada de livros e ver meu pai concentrado em suas leituras foi um privilégio. Com minha mãe aprendi a não ter medo dos desafios e a acreditar que eu sou capaz de dar conta deles. Crescer cercada de estímulos positivos e ter uma mãe que sempre me incentivou a ir além foi um privilégio. É, portanto, a mistura bem acertada dos privilégios de ter um pai e uma mãe como os meus que me fizeram quem eu sou hoje. Eles merecem meus primeiros e eternos agradecimentos. Obrigada por tudo! Pelas orações e abraços, pelos pequenos mimos cotidianos, pelo investimento financeiro e por aguentarem livros e papéis espalhados por todos os cômodos da casa! Esse trabalho também é de vocês!

À minha orientadora Carmen por ter me acolhido com tanta generosidade. Por dois meses fiquei no mestrado sem ter um orientador, até que encontrei a Carmen e um mundo de novos aprendizados e oportunidades se abriu para mim. Com a Carmen aprendi que trabalhar com Educação é trabalhar duro, mas é também se deixar envolver em relações de afeto que suavizam a caminhada. Muito obrigada, Carmen! Não apenas por orientar esse trabalho, mas pelo carinho com que você me recebeu e por me dar muitas oportunidades de crescer enquanto pesquisadora em Educação.

À minha amiga Amanda Morganna que foi a responsável pelo meu ingresso nesse mundo da Educação. Amanda me incentivou a fazer Pedagogia quando eu estava perdida sem saber que graduação escolher. Depois ela me disse que eu deveria tentar o mestrado em Educação e me ajudou em todo o processo de seleção. O fato de eu estar aqui hoje é, em grande parte, tudo culpa da Amanda! Durante esses dois anos ela aguentou meus choros, aflições e dramas e foi uma amiga paciente com minhas mudanças de humor ao longo desse período. Muito obrigada, Amanda! Pelos conselhos, puxões de orelha, orações e incentivos! Em todo tempo ama o amigo, mas na angústia nasce um irmão!

Aos amigos do GECCEH por terem sido companheiros nessa caminhada. As dúvidas e leituras que compartilhamos nesse tempo foram fundamentais para minha formação!

Aos professores e funcionários do PPGE/UFRJ pelo compromisso e seriedade com que se dedicam à formação de novos pesquisadores em Educação. O convívio e diálogo com cada um de vocês, seja nos corredores ou na sala de aula, marcou minha trajetória.

Aos meus familiares e amigos que me ouviram falar desse trabalho incontáveis vezes e relevaram minhas ausências nos últimos meses. A saudade será compensada!

À Deus que me permitiu conviver com todas as pessoas que marcaram essa trajetória. Acredito firmemente que todos esses encontros e relações foram orquestrados pela Sua boa mão, que tem me sustentando e guiado ao longo de minha vida. Porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas!

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

Jorge Larrosa e Walter Kohan

SENNAS DIAS, Bruna Nunes de. **TORNAR-SE PROFESSOR: sentidos de docência negociados no currículo de Pedagogia da UFRJ**. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Este trabalho tem por objetivo investigar os sentidos de docência que são hegemônicos no currículo do curso de Pedagogia da UFRJ, partindo de uma postura epistêmica pós-fundacional que autoriza a perceber o currículo como espaço discursivo e prática de significação. Para tal, foi selecionado como empiria um conjunto de textos que inclui: as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (DCN), teses e dissertações sobre o curso de Pedagogia da UFRJ, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) dessa IES e também depoimentos de licenciandos desse mesmo curso. O curso de Pedagogia tem sido marcado desde sua criação por discussões a respeito da sua identidade que produzem efeitos sobre a definição do perfil profissional do pedagogo e/ou professor que ele pretende formar. Se inicialmente o curso era destinado a formar os técnicos em educação, desde 2006, pela homologação das DCNs, ele se destina legalmente a formar professores para a Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Curso Normal e outras áreas nas quais se façam necessários conhecimentos pedagógicos, além de continuar formando os demais profissionais para atuarem em espaços e funções educativas fora da sala aula. Dessa forma, o pedagogo, que era até então, formado para atuação em habilitação específica como especialista em educação, passou a ter uma formação que lhe dava diferentes possibilidades de atuação no mercado de trabalho. O texto legal estabelece que o curso de Pedagogia tem como finalidade a formação inicial para a docência, no entanto, apresenta um sentido para este termo que engloba atividades que não se limitam a atuação do professor em sala de aula mas envolve também atividades de pesquisa e gestão que se realizam dentro e fora do espaço escolar. É, portanto, diante desse cenário onde a formação de professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental foi incluída no curso de Pedagogia, sem, no entanto, se tornar o objetivo exclusivo do curso, que me interessa investigar o lugar atribuído à docência nesse contexto específico de formação. O argumento que busco desenvolver é que essa ambivalência de sentidos para o significante *docência* produz efeitos no processo de tornar-se professor dos licenciandos em Pedagogia que se traduzem na forma de lidar com os desafios dessa profissão apoiada nas leituras pós-fundacionais e reconhecendo portanto, a aporia da impossibilidade e necessidade de todo processo de significação, aposto na potencialidade política e epistemológica do investimento em um fechamento do sentido docência, ainda que provisório, que possa deixar transparecer os contornos da singularidade deste ofício e simultaneamente permita explorar as especificidades que marcam a formação de professores no curso de Pedagogia em torno do “ato de ensinar” (GABRIEL, 2015).

Palavras-chave: currículo de Pedagogia, formação de professores, docência, ensino e abordagem pós-fundacional

SENNA DIAS, Bruna Nunes de. **BECOMING TEACHER: Teaching meanings negotiated in the curriculum of Pedagogy of UFRJ**. Rio de Janeiro, 2018. Dissertation (Master in Education). Graduate Program in Education / Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This work aims to investigate the teaching senses that are hegemonized in the curriculum of the Pedagogy course of the UFRJ, starting from a post-foundational epistemic posture that authorizes to perceive the curriculum as a discursive and practical space of signification. To that end, a set of texts was selected, which includes: the Curricular Guidelines for the Pedagogy Course (DCN), theses and dissertations about the course of Pedagogy at UFRJ, the Political Project of the Pedagogy Course of this institution and also statements of graduates of this same course. The course of Pedagogy has been marked since its creation by discussions about its identity that have effects on the definition of the professional profile of the pedagogue and / or teacher he intends to form. If the course was originally intended to train technicians in education, since 2006, for the approval of the DCNs, it is legally destined to train teachers for Early Childhood Education, Elementary Years, Normal Course and other areas in which knowledge is needed pedagogues, in addition to continuing to train other professionals to work in educational spaces and functions outside the classroom. In this way, the pedagogue, who until then was trained to act as a specialist in education, started to have different possibilities of acting in the labor market. The legal text establishes that the course of Pedagogy has as its purpose the initial formation for teaching (in portuguese the term used is *docência*), however, it presents a meaning for this term (*docência*) that encompasses activities that are not limited to the performance of the teacher in the classroom but also involves research activities and management that take place inside and outside the school space. It is, therefore, before this scenario where the training of teachers for Early Childhood Education and Elementary School was included in the Pedagogy course, without, however, becoming the exclusive objective of the course, which interests me to investigate the place attributed to the specific context of training. The argument that I am trying to develop is that this ambivalence of meanings for the meaningful teaching (*docência*) produces effects in the process of becoming a teacher of the students in Pedagogy that translate in the form of dealing with the challenges of that profession. Based on the post-foundational readings and recognizing, therefore, the impossibility and necessity of any process of signification, bet on the political and epistemological potentiality of the investment in a closure of the teaching, even if provisional, that can reveal the contours of the singularity of this office and simultaneously allow to explore the specifics that mark the training of teachers in the course of Pedagogy around the "act of teaching" (GABRIEL, 2015).

Keywords: Pedagogy curriculum, teacher training, teaching, post-foundational approach.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – ARREMATAS INICIAIS: fixando sentidos para o diálogo	22
1.1 Currículo.....	24
1.2. Docência.....	30
1.3. Discurso.....	42
CAPÍTULO 2 – AJUSTANDO O OLHAR: ferramentas epistemológicas para uma análise sobre a formação de professores.....	47
2.1 Pós-fundacionalismo: ferramentas para uma leitura política do campo educacional	48
2.2. Demanda e identidade: ferramentas para a compreensão da questão da subjetividade.....	56
2.3. Pesquisa biográfica: ferramentas para análise do processo de subjetivação docente	62
CAPÍTULO 3 - O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Sentidos de docência em disputa	71
3.1 Trajetória do curso de Pedagogia: articulações entre formar o pedagogo e o professor	74
3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e docência: que sentidos estão hegemônicos?	86
3.2.1 Os caminhos até a homologação das DCNs para o curso de Pedagogia	87
3.2.2 Que sentidos de docência são hegemônicos nas DCNs para o curso de Pedagogia?	89
CAPÍTULO 4 – TORNANDO-SE PROFESSOR: processos de subjetivação docente no currículo de Pedagogia da UFRJ	105
4.1 O curso de Pedagogia na UFRJ: caminhos para a formação de professores	110
4.2 Estratégias metodológicas: escolha dos sujeitos entrevistados	128
4.3 Tornar-se professor: experiências e a construção das subjetividades	132
4.3.1 Trajetórias e motivações: caminhos até chegar no curso de Pedagogia	133
4.3.2 Currículo e expectativas: experiências no curso de Pedagogia	142

4.3.3 Futuro profissional: caminhos a seguir após o curso de Pedagogia	150
4.3.4 Pedagogo X Professor: articulações no curso de Pedagogia	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
REFERÊNCIA	162
APÊNDICE A	170

INTRODUÇÃO

De fato, dificilmente poderemos compreender o mundo social, no qual hoje vivemos, se não nos esforçarmos por reconhecer, antes de tudo, que a grande maioria de seus membros são escolarizados em diferentes graus e sob diferentes formas. Deste ponto de vista, pode-se afirmar que o ensino em ambiente escolar representa, em igual título o que a pesquisa científica, o trabalho industrial, a tecnologia, a criação artística e a prática política, uma das esferas fundamentais de ação nas sociedades modernas (...). Na verdade, do ponto de vista sociogênico, pode-se afirmar que, atualmente, o ensino escolar possui, inclusive uma espécie de proeminência sobre outras esferas de ação, já que o pesquisador, o operário, o tecnólogo, o artista e o político de hoje devem necessariamente ser instruídos antes de ser o que são e para poderem fazer o que fazem. (TARDIF e LESSARD, 2014, p.7).

Escolhi o trecho acima como epígrafe da introdução dessa dissertação por acreditar na importância e na proeminência do ensino escolar na sociedade contemporânea. Tardif e Lessard (2014) identificam a escola e o ensino escolar como uma das esferas fundamentais da sociedade, uma vez que a escola é o espaço primeiro de formação acadêmica que o sujeito experimenta antes de acessar outros espaços de educação formal. Ao assumir essa afirmativa como verdadeira reconheço não apenas o lugar de destaque da escola, mas também dos professores, uma vez que são estes profissionais que lidam mais diretamente com a condução da trajetória escolar dos alunos.

É, portanto, por reconhecer a relevância do papel social que desempenha o professor que apresento essa pesquisa que tem como foco de análise o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) buscando compreender como a formação de professores atravessa esse currículo e quais efeitos são produzidos nos licenciandos do curso no processo de se tornarem professores.

O curso de Pedagogia tem sido marcado desde sua criação por questionamentos e disputas quanto à sua identidade – forma-se o professor ou o pedagogo? – e tem mobilizado pesquisadores do campo da educação a investigarem a trajetória da(s) identidade(s) do curso, bem como de seus discentes e egressos (BRZEZINSKI, 1996; FONSECA, 2008; LIBÂNEO, 2006, 2010; SAVIANI, 2008; CRUZ, 2011). Se durante boa parte da história do curso de Pedagogia a formação de professores para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental não foi o seu objetivo principal, essa situação mudou oficialmente a partir de 2006, mediante a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia fixando como finalidade do curso a formação para a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, no curso Normal e em demais áreas que sejam necessários conhecimentos

pedagógicos. Contudo, a compreensão de docência expressa nesse documento engloba atividades profissionais que não dizem respeito a atuação exclusiva do professor, mas envolve também atividades de gestão e pesquisa dentro e fora do espaço escolar. A realidade dos professores formados no contexto do curso de Pedagogia no Brasil apresenta, portanto, dilemas e características próprias, em função da falta de especificidade da atuação docente, que não é tomada exclusiva e necessariamente como atuação do professor. Uma vez que o percurso formativo dos cursos de Pedagogia tem que dar conta de uma ampla possibilidade de atuação profissional de seus egressos é de se questionar que lugar a formação específica para atuação como professor ocupa em um curso que tem que dar conta de tantas atribuições e quais efeitos essa organização curricular produz nos processos de subjetivação profissional que os licenciandos constroem sobre si e sobre sua profissão.

Assim, dentre as variadas possibilidades de identificação profissional que são articuladas no currículo de Pedagogia – gestor de espaços escolares, gestor de espaços não-escolares, pesquisador do campo educacional tanto no contexto escolar como não escolar e professor – o objeto de análise privilegiado nesse trabalho está relacionado a investigação dos processos de subjetivação dos licenciandos em Pedagogia da UFRJ no que diz respeito à sua atuação como futuros professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. A opção por estudar o curso de Pedagogia da UFRJ não é aleatória. Estudar sobre o currículo do curso de Pedagogia da UFRJ é estudar sobre os caminhos que o primeiro curso de graduação em Pedagogia no Brasil vem seguindo ao longo dos anos desde sua criação na então Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A pergunta inicial que mobiliza essa pesquisa é: como se produzem as subjetividades docentes dos licenciandos em Pedagogia? Ou melhor, em quais processos de subjetivação docente o currículo de Pedagogia da UFRJ vem investindo? Essa pergunta inicial se desdobra em outras três que servirão para conduzir essa investigação.

1. Como o termo docência é significado no currículo de Pedagogia da UFRJ?
2. Que lugar a formação de professores ocupa no curso de Pedagogia da UFRJ?
3. Quais aspectos da formação e da atuação dos licenciados em Pedagogia são privilegiados no currículo da UFRJ?

A partir dessas perguntas os seguintes objetivos são traçados para essa pesquisa:

1. Mapear as disputas de sentido em torno do significante *docência* e dos demais que componham a sua cadeia de equivalência no âmbito das diretrizes curriculares

nacionais para o curso de Pedagogia bem como no currículo de Pedagogia da UFRJ.

2. Analisar como a formação específica para formação de professores atravessa a trajetória do curso de Pedagogia, em especial na UFRJ.
3. Interpretar que processos de subjetivação são mobilizados na fala dos licenciandos do curso de Pedagogia da UFRJ.

Para o alcance desses objetivos foi selecionado como empiria um conjunto de textos que inclui: as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (DCN), teses e dissertações sobre o curso de Pedagogia da UFRJ, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) dessa IES e também depoimentos de licenciandos desse mesmo curso.

Essa pesquisa se inscreve dentro das produções acadêmicas desenvolvidas no grupo de pesquisa no qual estou vinculada, o Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH) no âmbito do Núcleo de Estudos do Currículo (NEC/UFRJ). O GECCEH, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Carmen Teresa Gabriel, atualmente desenvolve a pesquisa intitulada *Currículo como espaço biográfico: conhecimento, sujeitos e demandas*, que tem como um dos seus objetivos investigar os processos de subjetivação docente e discente mobilizados em diferentes contextos de formação. O atual projeto do GECCEH é marcado por continuidades e ampliações dos estudos no campo do currículo e busca incorporar o diálogo com outros campos disciplinares abrindo novas pistas teórico-metodológicas para a exploração da produção das subjetividades dentro da postura epistêmica pós-fundacional, que tem pautado a produção do grupo e também se configura como a perspectiva teórico-metodológica privilegiada nessa dissertação. Assim, um dos diálogos que o grupo tem buscado investir é com a pesquisa pautada em uma abordagem narrativa-biográfica, reconhecendo essa perspectiva como possibilidade de investimento metodológico que abra caminho para outras formas de compreensão dos processos de subjetivação.

É, portanto, a partir dos pressupostos teóricos e epistemológicos que pautam a produção do GECCEH, sobretudo na atual pesquisa desenvolvida pelo grupo, que se insere este trabalho. O pós-fundacionalismo é a postura epistêmica privilegiada para enfrentar a questão da estruturação do curso de Pedagogia e está pautado nas produções de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e nas apropriações que diversos autores do campo da ciência política e do campo educacional fazem da obra destes teóricos (GABRIEL, 2013a, 2013b, 2014, 2015, 2017; LOPES e BORGES, 2015; LOPES e MACEDO, 2011; MARCHART, 2014, RETAMOZO, 2009, MENDONÇA e RODRIGUES, 2014). Essa abordagem se caracteriza

pela radicalização da crítica a posturas essencialistas que tomam a realidade como uma estrutura determinada e assentada em um núcleo central fixo. Essa postura epistêmica abre pistas para pensarmos não apenas a questão da estruturação social, mas também o lugar do sujeito nessa estrutura. Uma vez que reconhecemos que não há estruturas deterministas ou essencialistas, são colocadas em xeque as perspectivas que abordam a questão da subjetividade como uma questão metafísica ou com a expectativa de que os sujeitos alcancem uma identidade plena. A pesquisa biográfica (DELORY-MOMBERGER 2012, 2014; APPLE, 2015) aparece, portanto, como recurso metodológico potente para análise da questão dos processos de subjetivação dos licenciandos em Pedagogia da UFRJ, voltando o olhar para as narrativas que eles fazem de si mesmos e de sua trajetória de formação sem a preocupação de responder a um perfil ideal ou a uma identidade projetada e pré-concebida sobre *o que é o que não é* ser professor.

A análise aqui proposta não pretende empreender uma busca pela essência ou fundamento último da identidade do professor e do currículo de Pedagogia da UFRJ. Importa antes investigar as lutas de significação e as fixações de sentidos hegemônicas nesse currículo, bem como entrar na disputa política pelo fechamento contingente de sentidos de docência e formação docente. A abordagem teórica assumida nesse trabalho não nos autoriza a empreender uma busca pela essência das coisas, uma vez que essa perspectiva é marcada “por uma postura epistêmica radical na formulação da crítica às leituras essencialistas, metafísicas e deterministas do social” (GABRIEL, 2016, p.107-108). A crítica às perspectivas essencialistas, portanto, se faz pelo reconhecimento que os indivíduos não possuem uma identidade central essencial que os defina, nos permitindo assim “trabalhar no deslocamento das fronteiras definidoras” (GABRIEL, 2016, p.110).

Não é de hoje que as questões referentes à formação de professores para atuar nas primeiras experiências de escolarização, seja na educação infantil ou nas séries iniciais do ensino fundamental, me incomodam. Já na época da graduação em Pedagogia eu me via no dilema de estar me formando em um curso que me habilitava a ser professora e ao mesmo tempo me sentir assustadoramente despreparada para alfabetizar e lecionar conteúdos como língua portuguesa, matemática, história, geografia ou ciências. Eu ingressei no curso de Pedagogia porque queria ser professora, mas ao longo da graduação essa identificação profissional foi ficando cada vez mais fragilizada. É, portanto, um pouco dessa minha frustração pessoal que me mobiliza a investigar o curso de Pedagogia apostando na defesa de que esse curso precisa assumir integralmente a tarefa de formar professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, sobretudo porque as especificações da docência

– que reconheço aqui como sendo o ato de ensinar (GABRIEL, 2015) – que marcam essa formação demandam uma organização curricular e um formato de curso que levem em conta essas especificidades.

Todos aqueles que se debruçam sobre o tema da formação de professores entram em um terreno marcado por interesses e disputas variadas. Formar professores não é projeto que afeta somente os futuros profissionais em formação, mas toda uma geração posterior. E isso não é coisa pouca. Por isso, ainda que não possamos negar que as investigações nesse campo sejam fartas e amplas, sustento a convicção de que esse é um tema que precisa ser constantemente revisitado pelos pesquisadores em educação, sobretudo no tocante à formação dos professores que irão atuar no começo da vida escolar dos alunos. Recorro a um exemplo da culinária para ilustrar meu ponto da necessidade de novas pesquisas sobre a formação de professores. Tal qual um caldo ou uma sopa em uma panela que vão engrossando conforme o fogo fica mais forte e a água evapora e é preciso, então, adicionar-lhes mais água e vigorosamente mexer a panela para que não perca a consistência, penso que no que se refere à formação de professores precisamos sempre colocar mais água e continuar mexendo, ou seja, movimentando mais conhecimento, mobilizando mais empreendimentos de pesquisa. Caso contrário, corremos o risco de deixar que o fogo – as incertezas, dúvidas e hesitações que se apresentam atualmente – faça estagnar os avanços necessários na formação de professores e nos deixe a mercê daqueles que desqualificam a dimensão pública da educação e tem interesses exclusivamente mercadológicos na educação, e mais especificamente na formação de professores.

Pesquisar os processos de subjetivação dos licenciandos do curso de Pedagogia é, portanto, colocar-se no debate sobre a formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental em nível superior. A LDB 9.394/96, em seu artigo 62, estabelece que a formação de docentes para atuar na educação básica deverá ser feita em nível superior em curso de licenciatura plena. Contudo, reconhece como formação mínima para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental a formação de professores oferecida em nível médio nos chamados cursos Normais. A LDB 9.394/96 previa que passado um ano após sua publicação seria instituída a Década da Educação (artigo 87), e que até o fim da Década da Educação, que englobaria os anos de 1997 a 2007, só seriam admitidos os professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (artigo 87, §4º). Contudo, em 2013, o artigo que previa a admissão apenas de professores formados em nível superior a partir de 2007 foi revogado pela lei nº 12.796 de 2013, sem que houvesse esclarecimentos ou encaminhamentos quanto ao assunto, ficando a

questão em aberto e sendo ainda permitida, inclusive, em alguns concursos públicos para professores, a formação mínima feita em curso Normal de nível médio¹.

De igual modo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, homologada pela Resolução CNE/CP n. 2, 1º de julho de 2015, que normatiza a formação de professores para o nível superior, não estabelece nenhum prazo para a extinção de cursos de nível médio destinados a formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, fazendo menção desses cursos apenas quando reconhece que são profissionais do magistério da educação básica aqueles que possuem a formação mínima exigida pela LDB 9.394/96. Soma-se a isso o fato da LDB 9.394/96 reconhecer também, no artigo 63, os institutos superiores de educação, como espaço de formação docente para atuação na educação básica e estabelecer que os institutos superiores de educação devem manter cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para os primeiros anos do ensino fundamental.

A falta de clareza da legislação nacional vigente em definir quem forma o professor que irá atuar nos primeiros anos de escolarização das crianças abre margem para que o curso de Pedagogia permaneça imerso em uma crise de identidade. Dessa forma, apesar da LDB 9.394/96 propor alterações para a formação de professores a definição do espaço destinado a formação do professor de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental não está fechada. Investigar os processos de subjetivação mobilizados nos/pelos discentes do curso de Pedagogia em relação à uma cultura profissional nos possibilita abrir caminhos para entrar no debate sobre qual o lugar que o curso de Pedagogia ocupa na formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental em cursos de nível superior.

A importância de investigar os processos de subjetivação docente que são hegemonizados no/pelo currículo de Pedagogia reside também no atual momento que vivemos no Brasil onde os professores estão sofrendo constantes ameaças com relação ao seu fazer profissional. Em um cenário como o atual onde crescem propostas que defendem um “projeto de escolarização completamente destituído de qualquer caráter educacional” (PENNA, 2016, p.46) e que enxergam a educação como uma transação econômica e o

¹ Exemplo disso é o último edital da Prefeitura do Rio de Janeiro para provimento no cargo de professor de educação infantil, do quadro permanente de pessoal, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, edital SMA nº 81, de 22 de maio de 2015, que reconhece como qualificação mínima para o preenchimento da vaga candidatos que tenham: curso na modalidade Normal em nível médio, ou curso Normal Superior, ou licenciatura plena em Pedagogia, com habilitação para docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou específica para educação infantil.

professor como um prestador de serviço que apenas reproduz conhecimentos produzidos em outros espaços e por outros profissionais, é preciso mais uma vez reunir esforços para o reconhecimento e valorização dos professores atentando para as especificidades de sua formação, identidade e atuação profissional como um dos caminhos possíveis na luta contra iniciativas que visem a redução da educação e da ação do professor como uma atividade de manutenção do *status quo*.

Vale destacar ainda que figura também como ameaça aos saberes e a formação dos professores a lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que altera a LDB 9.394/96 e reconhece como profissionais da educação escolar básica aqueles que detenham notório saber em determinada área do conhecimento, sem a necessidade de prática de ensino em unidades educacionais, bastando a titulação específica para ministrarem conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional nos cursos de formação técnica e profissional no ensino médio. A abertura estabelecida em lei que reconhece e legitima a atuação de profissionais na educação básica que não tenham necessariamente formação para a prática de ensino pode abrir brechas no que diz respeito a atuação e formação de profissionais licenciados em curso de graduação, sendo necessário que entremos no debate e nas disputas sobre as especificidades da formação de professores.

No movimento de mapear a discussão que já tem sido feita sobre o currículo do curso de Pedagogia e sua relação com os processos de subjetivação construídos pelos licenciandos do curso, optei por buscar entre os trabalhos desenvolvidos em nível de pós-graduação *stricto sensu* quais teses e dissertações já se debruçaram sobre essa temática. Esse movimento de mapear o que já tem sido produzido foi conduzido de duas formas distintas. No primeiro momento foi feita uma busca nas teses e dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ) buscando quais desses trabalhos abordavam de alguma maneira o curso e/ou o currículo de Pedagogia da UFRJ. Uma vez que minha dissertação busca investigar os sentidos de docência hegemônicos no currículo de Pedagogia da UFRJ é importante reconhecer os trabalhos já produzidos nessa casa sobre o referido curso.

Essa busca teve como marcadores temporais os anos entre 2006 e 2016. A opção por buscar trabalhos a partir de 2006 justifica-se pelo fato de ter sido nesse ano estabelecida a DCNPed/2006 que atribuiu a docência como base da formação e da identidade dos discentes e egressos do curso de Pedagogia. Como o objetivo desse trabalho é investigar as cadeias de equivalência e diferença que são construídas em volta do significante *docência* bem como os processos de subjetividade docente mobilizados no currículo de Pedagogia após a

regulamentação de 2006 faz-se importante identificar os trabalhos sobre o currículo e/ou curso de Pedagogia escritos nos últimos dez anos desde homologação das DCNs.

O total de teses e dissertações defendidas entre 2006 e 2016 no PPGE/UFRJ é de 126 teses e 332 dissertações. A partir da leitura dos títulos e resumos desses trabalhos foram identificados ao longo desses anos duas teses e nove dissertações que abordam o curso e/ou o currículo de Pedagogia da UFRJ.²

As duas teses que abordam o curso de Pedagogia da UFRJ o fazem tomando como referência o currículo do referido curso. Pugas, (2013), partindo de uma postura epistêmica pós-fundacional, explora a relação com o conhecimento e as disputas pelas significações sobre a docência que são estabelecidas no contexto do currículo do referido curso, especificamente no que diz respeito a atuação dos pedagogos como professores nas séries iniciais do ensino fundamental. A outra tese que aborda o curso de Pedagogia da UFRJ é a pesquisa de Poppe (2016) que tem por objetivo problematizar os sentidos de docência no currículo do curso de Pedagogia da UFRJ a partir da análise de algumas monografias apresentadas como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da UFRJ defendidas entre o primeiro semestre de 2010 e o primeiro semestre de 2013.

No que diz respeito às dissertações que abordam o curso e/ou currículo de Pedagogia da UFRJ Fonseca (2008) analisa a reforma curricular realizada nesse curso em 1993 indicando que a partir dessa reforma o curso se destinou a formação de professores extinguindo a formação de especialistas em educação.

Soares (2009) investiga como o currículo do curso de Pedagogia da UFRJ, vigente a partir de 2008, incorporou as questões culturais, após o estabelecimento das DCNs. Menezes (2013) também investiga como esse currículo articula formação docente, diversidade cultural e pesquisa à luz do multiculturalismo em educação e investigado como os professores têm sido preparados para lidar com a diversidade cultural.

Corrêa (2010) busca compreender o letramento dos futuros professores em formação inicial nesta IES e como estes licenciandos são preparados para atuar como agentes de letramento no seu ofício docente. Matos (2013) investiga os sentidos de Educação Física produzidos e fixados nas disciplinas acadêmicas do curso de Pedagogia da UFRJ e como os

² Consta ainda no site do PPGE a dissertação de Anastácio (2016) com o título “Formação do pedagogo docente para ensino de matemática na UFRJ: diálogo entre a formação inicial e o estágio supervisionado”. No entanto, o arquivo com a dissertação não estava disponível no site até a última data de acesso em julho de 2017, de modo que a análise desse trabalho não entrou na revisão bibliográfica feita sobre as teses e dissertações a respeito do curso de Pedagogia da UFRJ.

futuros professores são preparados para lidar com essa componente dos currículos escolares para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Poppe (2011) discute os sentidos de prática que aparecem no atual currículo de Pedagogia da UFRJ, indicando que estão em disputa três categorias sobre os sentidos de prática: prática de ensino, prática teoricamente fundamentada e prática de pesquisa.

Guimarães (2015) busca analisar e compreender o processo de institucionalização da disciplina Trabalho-Educação nos cursos de Pedagogia nas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro. Marcel (2016) empreende uma investigação sobre os professores formadores na relação com futuros docentes no âmbito do curso de Pedagogia da UFRJ, tendo como objetivo compreender como se configura o *êthos* docente de professores formadores referenciais de prática. Campello (2016) aborda o curso de Pedagogia da UFRJ investiga a atuação das professoras supervisoras nas escolas onde os alunos realizam sua iniciação a docência dentro do contexto do PIBID UFRJ Pedagogia (anos iniciais do Ensino Fundamental) destacando os diferenciais da parceria universidade-escola básica nesse processo de formação.

Apesar de todos os trabalhos referenciados aqui estarem relacionados com o curso e o currículo de Pedagogia da UFRJ a interpretação que faço é que eles não problematizam o sentido de docência e de formação docente, que aparecem como associados diretamente à atuação e formação dos professores. Como se a relação entre docência e formação de professores estivesse dada ou naturalizada nos aspectos legais e na trajetória do curso de Pedagogia. Contudo, é por entender que essa relação não está naturalizada nos documentos curriculares que organizam o curso, tanto no nível macro da legislação nacional (DCNs) quanto no nível institucional da UFRJ que defendo a pertinência dessa pesquisa no intuito de investigar como a docência é significada nesses documentos e como ela aparece nas narrativas dos licenciandos em Pedagogia da UFRJ.

No intuito de ampliar a busca recorri ao Banco de Tese e Dissertações da CAPES³ para mapear outras pesquisas que têm sido produzidas a respeito do currículo de Pedagogia. A pesquisa foi feita usando a expressão exata “currículo de Pedagogia”⁴ e foram encontrados 25

³ A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) é uma fundação do Ministério da Educação (MEC) e atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil.

⁴ A ideia inicial era fazer uma pesquisa que associasse a expressão “currículo de Pedagogia” com o termo docência. Mas, uma vez que o resultado para a primeira busca usando apenas a expressão “currículo de Pedagogia” apresentou apenas 25 resultados, optei por não associar novo termo à busca, visto que isso acarretaria em uma redução dos trabalhos encontrados.

trabalhos⁵. Seguindo a mesma lógica já explicada anteriormente na busca de teses e dissertações do PPGE/UFRJ escolhi o recorte temporal entre os anos de 2006 e 2016. Assim, dos 25 trabalhos encontrados, entre teses e dissertações, 21 foram defendidos entre os anos escolhidos. Desse total, dez trabalhos eram de mestrado em educação, nove de doutorado em educação e dois de mestrado em outras áreas – um em educação física e outro em políticas sociais e cidadania. A partir da leitura dos títulos e resumos desses trabalhos foram identificados que 14 deles se aproximavam, de alguma forma, dos interesses desta pesquisa por abordarem questões referentes ao currículo de Pedagogia em articulação com o estabelecimento das DCNs e/ou com a formação inicial de pedagogos para a atuação futura como professores. Os trabalhos que julgamos não se aproximar da nossa investigação foram assim identificados por não atenderem a esses requisitos. No geral os trabalhos deixados de fora envolviam a trajetória de alguma disciplina acadêmica particular do currículo de Pedagogia e/ou a pesquisa com pedagogos já formados e em atuação profissional.

Das 14 teses e dissertações encontradas nessa busca e que se aproximam do interesse desta pesquisa três já haviam aparecido entre os trabalhos produzidos no PPGE/UFRJ, a saber: Soares (2009), Pugas (2013) e Poppe (2016). As outras 11 pesquisas encontradas entre as teses e dissertações disponíveis no portal da CAPES dividem-se em cinco teses e seis dissertações.

Dentre as teses encontram-se cinco trabalhos. Frangella (2006) analisa as articulações entre currículo e identidade no contexto de formação do curso de Pedagogia na habilitação Educação Infantil, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Limonta (2009) investiga os limites e possibilidades de formação no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás e as relações estabelecidas com as políticas educacionais para a formação de professores no ensino superior no Brasil. Andrade (2013) analisa como a ludicidade aparece no currículo de Pedagogia e qual a sua contribuição para a formação inicial de pedagogos-professores. Pinheiro (2014) investiga o currículo de Pedagogia a partir dos saberes docentes voltados para a educação inclusiva de crianças com necessidades especiais. Sousa (2016)

⁵ Se na busca pela expressão exata “currículo de pedagogia” aparecem apenas 25 trabalhos do total de teses e dissertações da CAPES, quando a busca é feita nesse mesmo portal com a expressão exata “curso de pedagogia” aparecem 2111 trabalhos referenciados. A discrepância entre o volume de trabalhos encontrados para cada uma das expressões exatas conduz a reflexão a respeito do quanto que o campo do currículo é reconhecido como campo de investigação da área de educação e como “*locus* de produção de conhecimento” (GABRIEL, 2014, p.172). Ainda sobre essa questão destaco que dos 25 trabalhos encontrados na busca através da expressão exata “currículo de pedagogia”, cinco trabalhos, 20% do total, foram produzidos no âmbito PPGE/UFRJ sendo este o programa com mais trabalhos referenciados nessa busca. Depois da UFRJ as duas universidades com mais trabalhos sobre o “currículo de pedagogia” são a Universidade do Estado da Bahia e a Universidade Federal da Paraíba, com dois trabalhos cada uma. Os demais trabalhos encontrados são cada um de uma universidade diferente.

investiga quais discursos sobre o conhecimento disciplinarizado da matemática são produzidos e fixados pelo currículo de Pedagogia de uma universidade específica e a sua relação com a formação matemática dos professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

No conjunto de dissertações foram encontrados seis trabalhos. Brustolini (2009) investiga quais aspectos do currículo de Pedagogia influenciam na formação de professores no tocante a educação do corpo das crianças. Tomaz (2010) analisa os discursos dos discentes de Pedagogia de uma determinada Instituição de Ensino Superior (IES) a respeito das práticas de avaliação dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Souza (2011) analisa os discursos sobre a formação de professores para a diversidade cultural destacando quais entendimentos estão expressos na política educacional quanto a currículo e diversidade. Bernardo (2012) investiga o contexto em que se construiu e organizou o currículo do curso de Pedagogia, quais transformações se realizaram ao longo do tempo e como estas questões são manifestas na formação do pedagogo em uma IES. Severo (2012) busca compreender qual a significação que os professores formadores do curso de Pedagogia, de uma determinada IES, têm da Pedagogia e como essa significação reverbera nas perspectivas de ensino desses professores formadores na formação inicial dos pedagogos. Ribeiro (2016) investiga os sentidos produzidos na formação de pedagogos para o ensino de história e cultura indígena.

Do que pude constatar da leitura dos resumos dos trabalhos aqui indicados é que, apesar das diferentes abordagens feitas ao currículo e a trajetória do curso de Pedagogia, as disputas em torno do significante docência não são evidenciadas nos trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e parece que este significante é tomado como sinônimo de ensino/atividade do professor em sala de aula sem ser problematizado. Diante das buscas aqui indicadas ratifico a relevância de investir na problematização do sentido de docência nos aspectos curriculares da graduação em Pedagogia destacando como as disputas em torno da significação desse termo aparecem na fala dos licenciandos desse curso na UFRJ e imprimem sentidos sobre tornar-se professor.

Reconhecendo, portanto, os aspectos referentes ao curso de Pedagogia aqui indicados e considerando a universidade como espaço passível de ser investigado e como local onde são “formuladas demandas, produzidos antagonismos e subjetividades políticas em meio a processos de identificação” (GABRIEL, 2014, p.179) esta pesquisa pretende investigar o processo de subjetivação profissional dos licenciandos em Pedagogia da UFRJ, especificamente no que diz respeito à sua formação para atuação como professores.

O desenvolvimento deste texto está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo abordo alguns arremates iniciais que julgo serem necessários para o diálogo e compreensão da argumentação que quero desenvolver. Assim, nesse capítulo inicial apresento a maneira como significo os termos *currículo*, *docência* e *discurso* entendendo que esses são conceitos fundamentais na investigação aqui proposta. No segundo capítulo me detenho a aprofundar a discussão teórico-metodológica detalhando aspectos da postura epistêmica pós-fundacional e da pesquisa biográfica. O capítulo terceiro está dedicado a análise da trajetória do curso de Pedagogia no Brasil bem como das DCNs para o curso de Pedagogia estabelecidas em 2006. Por fim, no quarto e último capítulo, investigo especificamente o curso de Pedagogia da UFRJ dedicando especial atenção aos aspectos da formação de professores que marcam esse curso por meio da análise dos resultados de algumas teses e dissertações que se debruçaram sobre o curso, da análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e da análise das entrevistas feitas com cinco alunas do curso de Pedagogia da UFRJ. Passemos então ao desenvolvimento do texto!

CAPÍTULO 1

ARREMATES INICIAIS

Fixando sentidos para o diálogo

Vivemos tempos de grandes incertezas, de dúvidas, de hesitações. Temos uma consciência forte da necessidade da mudança, mas frequentemente não sabemos qual o rumo a seguir. Falar de educação nos tempos que correm obriga-nos, a todos, a um exercício de grande modéstia e humildade. É difícil definir uma direção, mas, por isso mesmo, é essencial manter convicções. Contra o frenesim que por aí vai, temos que ganhar para o nosso lado a força da serenidade, o esforço da lucidez, a exigência do diálogo. (NÓVOA, 2004, p.1).

As palavras da epígrafe acima, datadas do início do século XXI, continuam, passadas mais de uma década, atuais. A consciência de que mudanças precisam ser feitas e o reconhecimento das incertezas sobre que direção tomar tem marcado os debates no campo educacional, sobretudo no que diz respeito à formação de professores. Contudo, ainda que o cenário atual brasileiro seja incerto, para não dizer assustador, com situações alarmantes como a desvalorização e desmantelamento da educação pública, seja ela básica ou superior, que acabam afetando diretamente a profissão docente, é preciso, mais uma vez, reunir esforços para o reconhecimento e valorização dos professores atentando para as especificidades de sua formação, identidade e atuação profissional. A serenidade, a lucidez e o diálogo, necessários para enfrentarmos os desafios educacionais que se colocam, e mais especificamente o desafio de formar professores, precisam estar sustentados em uma reflexão séria e profunda e, nesse sentido, reconheço que os esforços de pesquisa em educação são fundamentais. É essa convicção, retomando a epígrafe, que mobiliza esta dissertação sobre formação de professores no âmbito do curso de Pedagogia da UFRJ.

A inserção oficial da formação de professores para os primeiros anos de escolarização nos cursos de Pedagogia em 2006 não eliminou do curso a formação do pedagogo para atuação fora da sala de aula e também fora do espaço escolar. Dessa forma, o pedagogo, que era até então formado para atuação em habilitação específica como especialista em educação, passou a ter uma formação que lhe dava diferentes possibilidades de atuação no mercado de trabalho. É, portanto, diante desse cenário onde a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental foi incluída no curso de Pedagogia, sem, no entanto, se tornar o objetivo exclusivo do curso, que me interessa investigar o lugar atribuído à docência nesse contexto específico de formação. Mais especificamente, interessa-me

investigar a formação inicial docente dentro do contexto discursivo do currículo de Pedagogia da UFRJ.

Este primeiro capítulo tem por objetivo alinhar, sob forma de arremates provisórios, como proposto no título do capítulo, algumas questões teóricas iniciais que contribuam para sustentar minhas reflexões e argumentos ao longo do texto. Normalmente, os arremates são indicados ao final dos textos quando se pretende esboçar algumas conclusões. Contudo, optei aqui por trazer os arremates para o início por entender que sem uma delimitação, ainda que provisória e contingencial, dos termos, conceitos e concepções com que estamos trabalhando a compreensão do texto fica comprometida. Por isso, acredito que arremates iniciais são importantes para que possamos estabelecer minimamente um lugar comum, fixar sentidos que facilitem o diálogo entre quem fala (escreve) e quem escuta (lê). Mesmo tendo consciência do caráter não essencializante dessa delimitação de sentido e de que essa é uma “operação fadada ao fracasso, na medida em que nenhum sentido pode ser totalmente fixado” julgo que ela seja necessária porque “se não fixássemos minimamente o sentido das palavras não seria possível nos comunicarmos” (LOPES e MACEDO, 2011, p.10), tampouco participarmos das lutas em torno da significação de formação de professores nas quais apostamos.

Os arremates iniciais propostos nesse capítulo estão diretamente ligados a conceitos que aparecem com destaque ao longo desse texto que busca investigar a formação inicial **docente** dentro do contexto **discursivo** do **currículo** de Pedagogia da UFRJ. Dessa forma, os significantes que me interessam fixar um sentido são: **currículo**, **docência** e **discurso**. Essa definição de sentido, além de apresentar as ideias-chave dessa investigação, também é importante levando em consideração o âmbito maior em que se localiza esse trabalho que é a linha de pesquisa Currículo, Docência e Linguagem à qual estou vinculada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFRJ. Esses, portanto, são termos que ganham destaque tanto no aspecto micro dessa dissertação, como no aspecto maior da linha de pesquisa na qual esse trabalho está vinculado. Por isso, a relevância em - já de partida - apresentar como eu significo tais termos.

Vale destacar, mais uma vez, que, como já enfatizado na introdução, não opero aqui com uma lógica determinista nem essencialista de definição dos termos. A conceituação que faço a seguir de cada um desses significantes (currículo, docência e discurso) não é a única possível nem tampouco uma delimitação definitiva. A perspectiva epistemológica pós-fundacional na qual me baseio, e que será detalhada no segundo capítulo, se distancia de interpretações metafísicas que posicionam o sentido das coisas/palavras em um lugar fora delas, como se para cada coisa/palavra do mundo existe um sentido pronto e definido

esperando para ser descoberto. Afastando-me dessas concepções entendo que o significado das coisas/palavras emerge em meio a disputas políticas e que toda significação se configura em uma aposta sempre contingencial e precária. Essa aposta pode ganhar maior ou menor adesão da sociedade, pode estar mais ou menos sedimentada e hegemônica, mas ainda assim é uma aposta, uma escolha dentre outras possibilidades. Recorrendo às palavras de Gabriel (2017), ressalto que a ideia de aposta que trago aqui “significa fazer trabalhar constantemente a aporia da impossibilidade e inevitabilidade de fechamento de sentidos de qualquer processo de significação” (p.519). Reconhecendo assim a impossibilidade e ao mesmo tempo a necessidade de fechamentos é que faço minhas apostas de sentido, não de forma aleatória ou sem critérios, mas por entender que essas definições se tornam potentes na investigação e compreensão aqui proposta.

1.1 Currículo

Já de início destaco que a primeira delimitação que se faz necessária quanto à abordagem de currículo nesse trabalho é a de que se trata de uma investigação sobre o currículo acadêmico do curso de Pedagogia e não sobre o currículo escolar. Ainda que aspectos referentes à significação de currículo atravessem esses dois universos (acadêmico e escolar), e que teorizações sobre o currículo escolar possam nos auxiliar na compreensão do currículo acadêmico essa primeira delimitação é importante para que se tenha clareza do foco de análise desse trabalho.

Quando falamos de currículo podemos acionar diversos sentidos possíveis para significá-lo e diferentes formas de compreendê-lo. Currículo pode ser adjetivado como disciplinas/matérias acadêmicas que compõem as grades curriculares de muitos cursos de formação de professores; como a grade curricular onde estão dispostas as disciplinas/matérias que precisam ser cursadas para obtenção de um diploma, seja ele na educação básica ou superior; como os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) que estabelecem a organização do percurso formativo dos cursos; ou ainda como um campo de investigação na área de educação. Contudo, ainda que possamos pensar o currículo a partir das diferentes funções que podem ser atribuídas a ele, julgo que, mais importa destacar que lentes usamos para enxergá-lo e de que maneira nos aproximamos do objeto currículo, do que listar as adjetivações possíveis para definir o que é (ou pode ser) currículo. Identificar a forma como olhamos para o currículo é crucial na delimitação da maneira de como iremos proceder a sua investigação.

Ao longo do tempo as teorizações sobre currículo foram mudando, bem como a maneira de encará-lo. Não considero, portanto, que seja possível significarmos o currículo “apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente” (LOPES e MACEDO, 2011, p.19).

Cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio. Tais tradições não captam, de diferentes maneiras, um sentido para o termo. Elas o constroem, criam um sentido sobre o ser do currículo. (LOPES e MACEDO, 2011, p.40).

As teorizações tradicionais do currículo, consolidadas grande parte na obra de Ralph Tyler (1949), interpretam o currículo basicamente como uma questão técnica. Seu foco de atenção está voltado para uma definição clara dos objetivos educacionais e a organização do currículo está diretamente vinculada à especificação detalhada desses objetivos. Marcadas por não questionarem aos arranjos educacionais nem as formas dominantes de conhecimento, as teorias tradicionais tomam “o *status quo* como referência desejável” e assumem uma abordagem preocupada com as “formas de organização e elaboração do currículo.” (SILVA, 2015, p. 30).

A dinâmica curricular envolve, então, dois momentos integrados, mas distintos: a produção e a implementação do currículo. Admitindo-se o caráter científico de sua elaboração, os insucessos são, com frequência, descritos como problemas de implementação e recaem sobre as escolas e os docentes. (LOPES e MACEDO, 2011, p.26).

Criticada por não reconhecer a escola e o currículo como ferramentas de controle social, as teorizações tradicionais começam a ser questionadas dentro do contexto das grandes mudanças ocorridas na década de 1960, quando passaram, então, a despontar teorizações críticas do currículo que “efetua uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais” (SILVA, 2015, p.29). Em contraposição aos pressupostos das teorias tradicionais, as teorias críticas se destacam por uma desconfiança do *status quo* e pelo questionamento dos arranjos sociais e educacionais existentes. “Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.” (SILVA, 2015, p.30).

A elaboração curricular passa a ser pensada como um processo social, preso a determinações de uma sociedade estratificada em classes, uma diferenciação social reproduzida por intermédio do currículo. Ao invés de método, o currículo torna-se espaço de reprodução simbólica e/ou material. Surgem na agenda dos estudos curriculares questões como: por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos; quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença e que

outras são deslegitimadas por aí não estarem. Abre-se uma nova tradição nesses estudos, qual seja a de entender que o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto de escolarização. (LOPES e MACEDO, 2011, p.29).

Enquanto o currículo era tomado como um texto neutro, isento das opções políticas de seus autores, compreendido como expressão exata dos conhecimentos verdadeiros e sua abordagem girava em torno apenas de questões técnicas, a sua investigação se limitou a averiguar se suas prescrições estavam sendo cumpridas ou não. O currículo desse modo era “coisificado” e visto como algo natural que não carecia de problematização.

É no bojo das teorizações, nomeadas, críticas que o conhecimento veiculado pelos currículos começa a ser questionado e desnaturalizado a partir do reconhecimento de que o conhecimento não é alguma coisa que possa ser neutro e que sua seleção não está isenta de relações de poder. Se nas teorias tradicionais a preocupação era com o “como fazer”, uma vez que o conhecimento era dado como óbvio e inquestionável, as teorias críticas e também as pós-críticas⁶ não apenas questionam “o quê ensinar” como também submetem esse “o quê ensinar” a reiterados questionamentos.

Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê?”, mas “por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? (SILVA, 2015, p.16).

Contudo, ainda que as teorizações críticas e pós-críticas se aproximem no que diz respeito ao questionamento da seleção do conhecimento privilegiado e valorizado nos currículos, elas se distanciam no que diz respeito ao entendimento do lugar da estrutura na configuração social, ou no caso específico do campo do currículo, na configuração curricular.⁷ Se, nas teorizações críticas prevalecia o enfoque estruturalista que, em linhas gerais, interpretava a realidade social, ou educacional, como uma estrutura fixa com contornos deterministas, o que implicava em uma teorização curricular voltada para a denúncia da

⁶ A expressão “teorias pós-críticas” é usada no campo do currículo “para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas” (LOPES, 2013, p.9). Essas teorizações propõem um diálogo com e contra as teorias que têm pautado a análise do campo educacional até aqui e não se configuram como a negação absoluta de todas as teorizações anteriores a elas. As teorizações pós-críticas englobam posturas pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernas, pós-fundacionais e pós-marxistas. Porém “ainda que conectados, [essas posturas] se referem a estudos distintos, com questões e problemáticas próprias, para as ciências humanas e sociais, dentre elas a educação e o currículo” (LOPES, 2013, p.10). Essa questão será retomada no próximo capítulo.

⁷ É importante frisar que as correntes teóricas não se sucedem uma a outra numa perspectiva linear, “como se o currículo tivesse evoluído das teorias tradicionais para as teorias críticas de enfoque moderno e estruturalista para em seguida avançar para as teorias pós-críticas” (LOPES, 2013, p.9). Na verdade o que se percebe é que as correntes teóricas guardam certo hibridismo em suas formulações.

escola como mecanismo de reprodução e manutenção do *status quo*, as teorizações pós-críticas colocam em xeque a ideia de estrutura fixa e determinada, preconizando que toda realidade social (educacional) não está dada *a priori*, mas é fruto de um fechamento provisório e contingencialmente estabelecido. Trazendo para o campo curricular isso significa que todas as construções curriculares, tanto na organização quanto no conteúdo, estão colocadas em xeque, pois não são mais tomadas como expressão de uma verdade última e sim como fechamentos que, em determinado momento determinado grupo de pessoas decidiu fixar como/no currículo, mas que, no entanto, poderiam ser outros.

Entendendo que o currículo não é uma coisa, mas um processo, as teorizações pós-críticas caminham na direção de “superar a ideia de que o currículo é algo formal ou escrito a ser implementado numa realidade escolar” (LOPES e MACEDO, 2011, p.36). Na verdade, mais do que superar, essas teorizações enfatizam uma abordagem que busca “pensar o currículo para além das distinções entre os níveis formal, oculto e vivido. Não se trata apenas de integrar esses níveis, mas de pensar sem eles” (LOPES e MACEDO, 2011, p.37).

As teorizações pós-críticas, ainda que englobem uma gama variada de vertentes epistemológicas, se aproximam no entendimento de que “uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que currículo é.” (SILVA, 2015, p.14). Ou seja, o currículo não é uma coisa fixa, não é a expressão verdadeira do conhecimento validado para ser ensino, nem tem seu sentido determinado por alguma estrutura anterior às disputas de significação que o constituem.

Dessa forma, ao reconhecermos o currículo como “textos políticos produzidos em meio a disputas de significado” (FERREIRA, GABRIEL e MONTEIRO, 2014, p.84) nossa maneira de lidar com ele muda. Deixamos de caracterizá-lo como um documento estático, e passamos a identificá-lo como “*locus* de produção de conhecimento” (GABRIEL, 2014, p.172).

A aposta que faço nesse texto é, portanto, a de currículo como lugar de produção de conhecimento e como processo de significação, e não como coisa. Tomando, portanto, o currículo como lugar de produção de conhecimento, me distancio das concepções que interpretam o currículo como um objeto e das posições essencialistas que assumem que exista uma definição previamente fixada de conhecimento válido a ser ensinado que estaria como que “pairando no ar” esperando para ser capturado pelo currículo e, então, disponibilizado aos alunos. Currículo não é, pois, entendido aqui como “uma listagem de conteúdos naturalizados, não sendo, pois, objeto de problematização” (FERREIRA, GABRIEL e MONTEIRO, 2014, p.84). O currículo, esteja ele assumindo a função de grade curricular do curso de Pedagogia

da UFRJ ou de documento oficial que estabelece as diretrizes que regulam esse curso, não é tomado como um referencial teórico que deva ser assumido como verdade última ou como texto neutro e isento das opções políticas de seus autores.

Ao reconhecer o caráter político do currículo este estudo se inscreve no conjunto de trabalhos que vêm sendo produzidos no grupo de estudos ao qual estou vinculada, o GECCEH⁸, que interpretam o currículo como construção discursiva onde se disputam e se hegemonomizam determinados sentidos em detrimento de outros (MORAES, 2012; BARCELLOS, 2013; PUGAS, 2013; VELASCO, 2013; FRAZÃO, 2014; RAMOS, 2014; SANTOS, 2014; MARTINS 2015). Identificar o currículo como uma construção discursiva implica no esclarecimento do que entendo como discurso.

A concepção de discurso defendida nesse trabalho será detalhada na terceira seção deste capítulo, no entanto, a título de esclarecimento adianto que “discurso não é percebido como uma operação mental, ideal, em oposição à ação ou à realidade. Ele é relacional e da ordem do material. Uma categoria que une palavras e ações” (GABRIEL, 2013b, p.58). É, portanto, no discurso que se dão as disputas em torno da significação. O discurso não é apenas o registro dessas disputas, como se esses embates tivessem sido travados em outro espaço fora dele. O discurso é o próprio espaço de enfrentamento. Como afirma Gabriel (2014) isso “não significa negar a existência do objeto fora do discurso, mas, sim, afirmar que nada tem sentido a não ser no interior de um discurso” (p. 174).

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. (LOPES e MACEDO, 2011, p.41).

Nessa mesma linha de argumentação, reconheço o currículo como “prática de significação ou como espaço de enunciação no qual vários discursos se entrecruzam” (VELASCO, 2013, p.53). Sendo uma formação discursiva o currículo não apenas reproduz a realidade, mas a institui. Nas palavras de Frazão (2014) o currículo “nomeia e narra o real, intervindo sobre ele” (p.12). O currículo, portanto, “se apresenta como um terreno profícuo de disputas pela significação, uma tentativa de controlar os diferentes e infinitos fluxos de sentido presentes no campo da discursividade” (SANTOS, 2014, s/p).

Pugas (2014), que também fez uma análise sobre o currículo do curso de Pedagogia, interpreta o currículo acadêmico como um produtor de fronteiras culturais onde são

⁸ Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História.

disputados, produzidos e contrapostos diferentes processos de significação. Ao se distanciar das concepções mais tradicionais de currículo, que o tomam apenas como um documento prescritivo, a autora defende o currículo como um amalgama de processos, prescrições e subjetivações, corroborando o entendimento de currículo não como coisa, mas como lugar em que se produz conhecimento (GABRIEL, 2014).

Trago para essa dissertação esse mesmo entendimento de currículo que ultrapassa a concepção de que este seja exclusivamente um documento prescritivo. Como veremos adiante nos próximos capítulos, para compreender a relação entre o currículo de Pedagogia da UFRJ e a formação de professores nesse curso recorro às diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, a teses e dissertações sobre o curso na UFRJ, ao seu Projeto Político Curricular e a entrevistas pessoais com alguns dos discentes do curso, entendendo que essas superfícies textuais fazem parte do contexto discursivo do currículo do curso de Pedagogia e podem nos auxiliar na investigação aqui proposta.

Esse posicionamento comporta deslizamentos em relação a uma concepção mais tradicional de currículo, que tende a relacioná-lo apenas com prescrições oficiais ou ainda com as análises que acabam por fragmentá-lo a partir de classificações como “explícito”, “oculto”, “em ação”, “formal” entre outras. Currículo, no sentido que trato nesse texto, permite amalgamar processos, prescrições, subjetivações, de modo que tudo o que compõe o contexto discursivo do curso de Pedagogia estudado entre no jogo discursivo de suas definições. (PUGAS, 2014, p.254).

Concordo também com Silva (2015) ao afirmar que

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: o currículo se forja na nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (p.150).

Silva (2015) nos lembra que ao pensarmos sobre o currículo, sobre as disputas de poder que se materializam em sua construção e sobre a não neutralidade dos conhecimentos selecionados e veiculados pelo currículo não podemos nos esquecer que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, nossa subjetividade” (SILVA, 2015, p.15).

Reconhecer, portanto, o currículo como formação discursiva e também como documento de identidade é assumi-lo como mecanismo que está diretamente relacionado com os processos de produção da subjetividade dos sujeitos. Essa concepção vai ao encontro da estratégia metodológica privilegiada nessa investigação que busca trazer para a análise as narrativas produzidas pelos licenciandos como forma de compreender os seus processos de subjetivação docente do contexto discursivo do currículo de Pedagogia da UFRJ.

1.2 Docência

À primeira vista pode parecer redundante a explicitação do que quero defender aqui como docência, uma vez que esse significante aparece associado, na maioria das vezes, a atuação do professor. No Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, por exemplo, “docência” é significada como ação de ensinar, exercício do magistério e qualidade do docente. No mesmo dicionário o termo “docente” é indicado como sinônimo para professor. Contudo, como já venho sinalizando ao longo desse texto, não opero aqui com a ideia de que o significado das coisas/palavras/objetos seja intrínseco ou natural a elas, como se já estivessem fixados de forma pré-determinada. Pelo contrário, reconheço que os significados estão em constante disputa de sentido e que sua definição, ainda que possa estar solidamente hegemônica, é sempre precária e contingencial. Por isso, considero que é de extrema relevância firmar aqui a definição de docência que trabalho nesse texto e que se coloca também como uma aposta que faço de investimento na formação de professores. Ademais, a análise a respeito da formação de professores, tal qual se propõe essa investigação, demanda que detalhemos as especificidades que marcam essa profissão.

A delimitação do sentido de docência também se faz necessária nesse trabalho uma vez que o sentido de docência expresso na legislação que regulamenta o curso de Pedagogia no Brasil reforça a ideia de imersão deste significante em um verdadeiro magma semântico. Como irei argumentar ao longo desse texto, a identificação de docência, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, como toda e qualquer atividade do pedagogo, seja ela dentro ou fora da sala de aula e até mesmo fora da escola, tende a fragilizar as especificidades ou singularidades da formação de professores. Dentro da pauta epistemológica pós-fundacional, que orienta a leitura sobre a formação de professores nesse trabalho, os fechamentos de sentido, ainda que provisórios e contingenciais, são reconhecidos como necessários para a constituição de uma ordem social. Se, no caso da formação de professores, essa delimitação não é estabelecida de forma a demarcar suas especificidades, compromete-se a sua constituição enquanto formação com singularidades próprias. Reconhecendo, portanto, a fragilidade no fechamento do sentido de docência que marca atualmente a legislação do curso de Pedagogia, assumo a importância de estancarmos os fluxos de sentidos infinitos, mesmo que de forma provisória e contingencial, para que possamos entrar na luta política em torno da formação de professores.

Assim, como forma de delinear o significado de docência que quero investir, destaco, em primeiro lugar, que me afasto das concepções que assumem a docência como vocação, missão ou alguma espécie de “chamamento divino”, que aproxima a atuação do professor a do sacerdote, baseada em algum tipo de dom natural, ou como gesto de caridade. Distanciando-me dessas ideias defendo e acredito na docência enquanto profissão entendendo, como nos sugere Nóvoa (2017), que para firmar a posição de professor é preciso afirmar a docência como profissão.

Afirmar a docência enquanto profissão é tarefa fundamental nos tempos que correm. Ainda que nos espaços acadêmicos e de pesquisa em educação seja corrente a defesa da profissionalidade docente, a ideia do professor-sacerdote ou da docência enquanto missão continua ganhando adeptos, sobretudo em função da perpetuação de um discurso veiculado pelas grandes mídias que insistem em afirmar que “professor já nasce com vocação para o ensino” ou que “professor não é profissão, mas dom”. O aspecto perverso por trás desse discurso é que retirar o professor do lugar de profissional e colocá-lo como “sacerdote” ou como “vocacionado” abre brecha para que qualquer salário e condições de trabalho sejam aceitos e facilita que os professores tenham seus direitos subtraídos por políticos e grandes empresários do mercado educacional, afinal quem cumpre sua vocação o faz em qualquer condição. Além disso, o entendimento de docência como vocação compromete e fragiliza os cursos de formação de professores, uma vez que o que passa a contar é o dom natural para o ensino. Dessa forma, me alinho com os posicionamentos que defendem a “necessidade de pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária” (NÓVOA, 2017, p.1130).

Abordando o processo histórico da profissionalização docente em Portugal, Nóvoa (1995a) afirma que foi ao longo dos séculos XVII e XVIII que a profissão docente teve sua origem vinculada às comunidades religiosas, importantes nesse primeiro momento não apenas na constituição de um corpo de saberes e técnicas, mas também na elaboração de um conjunto de normas e valores específicos que marcaram o início da profissionalização dos professores. Em meados do século XVIII a emergência dos estados-nacionais desencadeou o processo de secularização e estatização do ensino e o Estado passou a regular a seleção e nomeação dos professores.

No século XIX o avanço das técnicas pedagógicas e a necessidade de garantir a reprodução das normas e valores da profissão marcam o início do processo de uma formação de professores específica e longa. Nóvoa (1995a) argumenta que essa formação específica e longa dos professores foi decisiva no processo da profissionalização docente.

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do *corpo de saberes* e do *sistema de normas* da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos *conhecimentos pedagógicos* e de uma *ideologia comum*. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a génese de uma cultura profissional. (NÓVOA, 1995a, p. 18).

Nóvoa (1995a) destaca que os movimentos de associação dos professores, que começaram a despontar nessa mesma época, também foram importantes para a consolidação de uma identidade profissional e estão diretamente relacionados com o status elevado que os professores desfrutavam no início do século XX. Não era apenas a validação do Estado, através da autorização para lecionar, que delineava os contornos da carreira docente, mas esta se constituía também através do movimento associativo docente, que marcava “uma unidade intrínseca, construída com base em interesses comuns e na consolidação de um espírito de corpo” (NÓVOA, 1995, p. 19).

O processo de profissionalização docente é marcado, portanto, segundo Nóvoa (1995a), por duas dimensões: um conjunto de conhecimentos e técnicas necessários para o desenvolvimento da atuação dos professores e um conjunto de normas e valores que dizem respeito à constituição de uma identidade docente. Estes dois aspectos estão diretamente ligados com a secularização do ensino e o investimento em uma formação de professores longa e específica.

A década de 1920 é tida como um momento significativo para a profissionalização docente, pois é nesse período que “os professores se sentem pela primeira vez confortáveis no seu estatuto socioeconômico” (NÓVOA, 1995a, p.21). Contudo, Nóvoa (1995a) assinala que atualmente o que tem se configurado é um cenário de crise na profissão docente que se expressa tanto no mal estar dos professores com a profissão quanto pelo “sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos” (p.22).

A partir dessa reflexão sobre o processo histórico de profissionalização docente Nóvoa (1995a) aponta para as mudanças que precisam ser empreendidas para a superação da crise da profissionalidade docente, dentre as quais destaco: a necessidade da docência figurar como atividade principal dos professores e não como um complemento de renda ou como um emprego de passagem e a necessidade de repensar os modelos e espaços da formação docente investindo em projetos de formação que levem em consideração que os professores produzem saberes próprios e não apenas aplicam saberes produzidos por outros.

Em sua análise Nóvoa (1995a) destaca que a afirmação da profissionalidade docente é uma trajetória marcada por disputas, conflitos, hesitações e recuos, e argumenta que “o campo educativo está ocupado por inúmeros atores (Estado, Igreja, família, etc.) que sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projetos” (p.21). Além do enfrentamento com outras instâncias sociais Nóvoa (1995a) aponta que a afirmação profissional dos professores também tem de lidar com as discordâncias e dissensões entre seus próprios pares. Tudo isso contribuiu para o processo de desprofissionalização docente e nos convoca a repensar e reafirmar a docência como profissão.

Lopes e Borges (2015) apontam que a ideia da docência como vocação, dominante no Brasil até 1960, se sustentava com base nos discursos religiosos e estatais que tendiam a estabelecer o perfil ideal do professor: “aquele que faz o ‘bem’, autônomo, consciente, responsável, guardião da ordem” (LOPES e BORGES, 2015, p.491). As autoras apontam que mesmo com o enfraquecimento da influência religiosa e o fortalecimento do controle estatal a expectativa que o professor estivesse a favor da manutenção do *status quo* se manteve. A ideia de docência como profissão ganha força no Brasil na década de 1980 com a ampliação dos sistemas de ensino e o fortalecimento dos movimentos sociais. O professor passa então a ser identificado como “agente de mudanças” num período em que o país saía da ditadura militar.

O discurso docente tende a se afastar da ideia de missão e o professor passa a ser reconhecido como profissional qualificado pelo conhecimento técnico-científico e pela racionalidade prática, às quais, em um registro de luta política, se agrega a ideia de agente de mudança social. (LOPES e BORGES, 2015, p.492).

Lopes e Borges (2015) destacam que o deslocamento de sentido de docência de vocação para profissional implica que a identidade do professor deixe de estar vinculada a ideia de dom, ou chamamento divino, e passe a “responder aos imperativos corporativos, normativos e também morais determinados por princípios construídos socialmente ou na interação entre o eu e a sociedade” (p.493). Contudo, para as autoras, essa mudança de sentido sobre docência não alterou a lógica de que o professor deve ser alguém que dê conta de responder a uma determinada identidade estabelecida para ele. Importa sublinhar que para Lopes e Borges (2015) tanto as concepções de docência baseadas na vocação como as concepções pautadas na profissionalidade estariam assim assentadas em modelos de identidade social e de sujeito individual fixos.

Ainda que construídas por trajetórias e propósitos bem distintos, ressaltamos que tanto a ideia de “vocação” como a ideia de “profissional docente” estão regidas por princípios aprioristas que se viabilizam por meio de modelos identitários fixos de sociedade e de sujeito individual, vinculados ao pensamento sociológico. A sociedade, um fim a que se almeja chegar, quer num modelo como no outro, está previamente definida. (LOPES e BORGES, 2015, p.493).

Lopes e Borges (2015) argumentam em favor da não existência de uma essência ou uma completude no sujeito que fixe sua identidade de modo definitivo. As autoras destacam que o descentramento da ideia de identidades individuais e sociais essencializadas e fixadas definitivamente reverbera também na formação de professores e desconstrói discursos assentados no que elas chamaram de “fantasia essencialista” (p.493). O reconhecimento da impossibilidade do estabelecimento de identidades previamente fixadas ou essencializadas leva as autoras a afirmarem que a formação, em qualquer nível de ensino, é um projeto impossível, uma vez que “a equivocidade e o fracasso [são] constitutivos do educar e colocam em suspensão a usual concepção racional e aplicável do conhecimento” (LOPES e BORGES, 2015, p.491).

Na medida em que a possibilidade de um sujeito centrado, consciente e com uma identidade fixa é questionada, torna-se impossível estabelecer uma relação intersubjetiva com o outro de forma a ter controle sobre o processo de identificação do sujeito educado e saber previamente a quem formamos. Qualquer projeto de formação torna-se impossível, qualquer política está fadada ao fracasso, porque a formação será sempre diferente da prevista/planejada. (LOPES e BORGES, 2015, p.494).

As autoras recorrem ao quadro teórico pós-fundacional para justificarem sua ideia de que, por não ser possível uma definição prévia e essencializada da identidade do sujeito, todo processo de formação está fadado ao fracasso e é impossível.

No registro teórico pós-fundacional, esse projeto identitário é impossível, porque se mostra impossível conceber identidades plenas. Mesmo quando nomeamos identidades formadas, quando tentamos estabilizar seus sentidos e organizar processos para garantir sua formação, essas identidades nos escapam. O trabalhador, o profissional em qualquer área, o professor reflexivo, o docente engajado politicamente, o ser humano educado são posições de sujeito fixadas sempre por atos de identificação e são passíveis de ser desestabilizadas por múltiplos processos de subjetivação (Stavrakakis, 2007). (LOPES e BORGES, 2015, p.496).

Não desconsidero a afirmação de Lopes e Borges (2015) de que é impossível fixarmos previamente e de forma essencializada a identidade dos sujeitos, como se um indivíduo pudesse ser moldado de acordo com a forma que outro lhe impusesse. Não nego também que “discursos com rastros essencialistas reverberam nas políticas curriculares, quer sejam da educação em geral como da formação de professores” (p.493). Não podemos estabelecer

previamente a identidade daqueles a quem formamos nem controlar todos os aspectos do processo de formação. A formação de um sujeito, seja ela em que nível for, tomará rumos próprios que extrapolam o planejamento de qualquer projeto formativo.

Contudo, mesmo reconhecendo o caráter contingencial de toda e qualquer significação e afirmando a impossibilidade de uma fixação de sentido unívoca e determinista Lopes e Borges (2015) apontam para a necessidade de estabilizações, mesmo que precárias e temporárias, para que possamos nos comunicar e agir politicamente.

É impossível significarmos a formação e o currículo de uma vez por todas, mas ainda assim é preciso. Faz-se necessário porque somos convocados a dar significado ao mundo, porque somos mobilizados pela busca de estabilizar o caos da existência, de encontrar pontos de aproximação. (LOPES e BORGES, 2015 p. 499).

Lopes e Borges (2015), baseadas na ideia de contextualização radical de Laclau (1990), afirmam que a necessidade de estabelecer fixações de identidade não tem relação com algum tipo de essência dos sujeitos ou dos objetos, mas “que depende das condições de existência” (p.499). Assim, ao invés de trabalhar na direção da formação de um sujeito com identidade fixada operam com projetos de identidades não fixos e contextuais.

Entretanto, apesar de argumentarem a respeito da necessidade da estabilização de alguns sentidos para a formação docente, sem que isso signifique reafirmação de perspectivas deterministas e essencialistas, Lopes e Borges (2015) não delineiam qual delimitação de sentido para a formação docente elas apostam. As autoras apenas afirmam que

A ausência de certezas tende a ser considerada desmobilizadora. Ao contrário, defendemos que a ausência de certezas é nosso antídoto contra o autoritarismo e pode ser a alavanca de diferentes formas de mobilização. É o antídoto contra os projetos que se afirmam como únicos, as racionalidades que desconhecem dinâmicas contextuais, os projetos que pretendem traçar diagnósticos e soluções para a formação docente pela via do cálculo ou pelas regulações intensivas, as soluções supostas como salvadoras de todos a qualquer preço. A ausência de certezas pode ser a base de uma política na qual nos responsabilizamos pelo trabalho que fazemos. (LOPES e BORGES, 2015, p.503-504).

Compartilho com as autoras do entendimento de que não há certezas absolutas às quais possamos nos agarrar nem uma essência determinista a respeito da identidade docente ou de qualquer identidade social. Reconheço como elas “o caráter de não completude dos processos de subjetivação” (LOPES e BORGES, 2015, p.504). Entretanto, julgo que para nos mobilizarmos em um projeto de formação docente precisamos demarcar a posição e o sentido de docência que vamos apostar. Do contrário, como nos responsabilizar por qualquer processo formativo se não fixarmos minimamente um sentido para essa formação?

Gabriel (2015) defende a pertinência da compreensão da especificidade da docência referindo-se às demandas formuladas pelos professores pelo “*reconhecimento do trabalho realizado*” (p.427), e questiona: como é possível reconhecer o trabalho realizado pelos professores sem estabelecer os limites que definem a docência? Como os professores podem se sentir reconhecidos quando os limites de suas atividades não são reconhecidos? Mesmo indicando a necessidade da definição dos limites da docência Gabriel (2015) ressalta que:

(...) a determinação da especificidade ou da singularidade do trabalho docente não se estabelece em sua positividade tampouco concerne à alguma essência metafísica. Ela é relacional, se define em meio a um sistema de diferenças implicando, pois, em uma tomada de posição em meio às lutas pela significação *do que é* e *do que não é* trabalho docente. Esse entendimento pressupõe um investimento em determinados sentidos de docência em detrimento de outros em meio aos processos de sedimentação e de estabilidade desse significante (p.428 – grifo original).

Gabriel (2015), que tal como Lopes e Borges (2015) também assume a leitura epistêmica pós-fundacional para sustentar sua leitura do social, não desconsidera o caráter circunstancial de toda delimitação de sentido, mas reconhece a necessidade de se investir em um determinado sentido de docência e assume o “ato de ensinar como especificidade do trabalho docente” (p.428).

Roldão (2007) também expressa a necessidade de se ter clareza da natureza da função do professor, o que a autora assume como característica importante na defesa da profissionalidade docente. Essa autora defende que a especificidade que define a atuação do professor é a função de ensinar, mas esclarece que “ensinar não é apenas, nem, sobretudo, ‘passar’ um saber” (ROLDÃO, 2007, p.36). A autora afirma que se ensinar fosse tomado apenas como “passar um saber” teríamos que assumir que a médio prazo essa função se extinguiria. Levando em conta a facilidade de acesso à informação e seu volume cada vez mais crescente, que impede que tudo seja “passado” aos alunos, a tarefa de “passar um saber” perderia sua necessidade social.

Dessa forma, mais do que “passar um saber”, Roldão (2007) reconhece a função de ensinar, caracterizadora da profissionalidade docente, como uma tarefa dedicada a “fazer com que outros adquiram saber, aprendam e se apropriem de alguma coisa” (p.36).

E é aí que nós, professores, somos uma profissão indispensável, e talvez cada vez mais indispensável, porque não basta pôr a informação disponível para que o outro aprenda, é preciso que haja alguém que proceda à organização e estruturação de um conjunto de ações que levem o outro a aprender. Isso é, a meu ver, o que define ensinar, o que marca a diferença desta atividade, a sua especificidade e necessidade social. (ROLDÃO, 2007, p.36).

Valendo-me das contribuições de Gabriel (2015) e Roldão (2007) aposto no entendimento do ato ou função de ensinar como um fechamento possível para o sentido de docência. E, assim como as autoras citadas, reconheço que estabelecer os limites definidores da atividade docente contribui para a afirmação da docência como profissão. Contudo, julgo necessários dois esclarecimentos a respeito do fechamento de docência como *ato de ensinar*. Apostar na delimitação de sentido de um significante sempre nos conduz à necessidade de outros fechamentos posteriores.

O primeiro esclarecimento que faço é o de que o *ato de ensinar* defendido aqui vai além da noção de *aprendizagem* denunciada por Biesta (2013). O autor destaca que “ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem” (BIESTA, 2013, p.32). Roldão (2007) situa o ato de ensinar para além de “passar um saber” e o interpreta como a tarefa de levar alguém a aprender. Ainda que essa ideia seja potente para iniciar o debate sobre a especificidade da docência ela parece se aproximar de concepções marcadas pelo humanismo⁹ e por um essencialismo metafísico que acredita ser possível uma relação direta entre educação, racionalidade e formação humana. Biesta (2013), contudo, nos instiga a avançar mais um pouco na reflexão sobre o ato de ensinar e destaca a ascensão do conceito de aprendizagem em detrimento do conceito de educação nas últimas décadas. Para Biesta (2013) a ampla aderência aos conceitos de aprendizagem no discurso educacional contemporâneo não é fruto de um processo único, mas “resultado de uma combinação de tendências e desenvolvimentos diferentes e parcialmente até contraditórios” (BIESTA, 2013, p.34). Essa nova linguagem da aprendizagem é, portanto, o “resultado não intencional de uma série de diferentes desenvolvimentos” (BIESTA, 2013, p.52), que não são necessariamente todos ruins.

Ainda em diálogo com este autor, cabe destacar que para Biesta (2013) o que está em jogo nessa nova linguagem da aprendizagem é uma concepção da educação em termos de

⁹ Refiro-me ao humanismo aqui como tratado por Biesta (2013) ao reconhecê-lo como uma concepção que julga “possível conhecer e articular a essência ou natureza do ser humano e usar esse conhecimento como um fundamento para nossos esforços políticos e educacionais” (p.20). Biesta (2013) constrói sua argumentação contra o humanismo destacando seu caráter desumano e denunciando suas deficiências. O problema com o humanismo para Biesta (2013) é que ele estabelece uma “norma de humanidade” (p.22), mas deixa de fora aqueles que não se encaixam na norma. “De um ponto de vista educacional, o problema com o humanismo é que ele especifica uma norma do que significa ser humano *antes* da real manifestação de ‘exemplos’ de humanidade. O humanismo especifica o que a criança, o estudante ou o ‘recém-chegado’ deve se tornar antes de lhes dar a oportunidade de mostrar quem eles são e quem eles desejam ser. O humanismo parece assim incapaz de estar aberto para a possibilidade de que os recém-chegados possam alterar radicalmente nossa compreensão do que significa ser humano.” (BIESTA, 2013, p.22).

transação econômica. Nesse sentido o aluno/aprendente seria o consumidor e o professor e/ou a instituição de ensino o provedor que deve saciar as necessidades do aprendente. A própria educação passa a ser considerada uma mercadoria fornecida pelo professor e consumida pelo aluno/aprendente. “Essa é a lógica que existe por trás da ideia de que as instituições educacionais e os educadores individuais devem ser flexíveis, que devem responder às necessidades dos aprendentes” (BIESTA, 2013, p.38). Biesta (2013) não nega a importância de se flexibilizar as formas de ensino para garantir mais acesso à educação. O que o autor está problematizando é o fato de a educação ser compreendida em termos econômicos onde o aluno/aprendente é o cliente e a tarefa do educador é satisfazer as necessidades desse cliente.

Pensar na educação como uma transação econômica, como um processo de satisfazer as necessidades dos aprendentes – algo que se tornou possível pela nova linguagem da aprendizagem –, é, portanto, antes de mais nada problemático, porque se compreende mal o papel de aprendente e o papel do profissional da educação na relação educacional. Esquece-se de que uma razão principal para engajar-se na educação é precisamente descobrir o que realmente se deseja ou precisa. Esquece-se também de que os profissionais da educação têm um papel crucial a desempenhar no processo da definição das necessidades, porque uma parte importante de sua competência profissional reside nesse ponto; um papel que precisamente os distingue dos vendedores, cuja única tarefa é entregar mercadorias aos clientes. (BIESTA, 2013, p.41).

O impacto que a nova linguagem da aprendizagem tem causado sobre o discurso e a prática da educação é a desvalorização da competência profissional do professor, uma vez que os alunos/aprendentes, enquanto clientes, sabem o que necessitam e demandam que seus desejos sejam atendidos. Contudo, como afirma Biesta (2013), ainda que os pais saibam o que desejam da escola em que enviam seus filhos eles são fazer uma lista de como queriam que fossem divididos os tempos e as aulas na escola. “Cabe ao julgamento e à competência profissional do professor tomar decisões sobre o que essa determinada criança realmente precisa” (BIESTA, 2013, p.40).

Além de desvalorizar a competência profissional do professor ao transpor para as mãos dos alunos (ou das famílias) o lugar de decisão sobre o que aprender, essa nova linguagem da aprendizagem também é problemática porque assume que as únicas questões que podem ser propostas são questões técnicas, uma vez que as questões relativas aos conteúdos e objetivos da educação já estão definidas por aquilo que os alunos/aprendentes querem ou desejam aprender, comprometendo dessa forma a discussão democrática sobre os conteúdos e objetivos da educação.

Talvez haja áreas importantes em que realmente deve caber ao aprendente individual decidir sobre o conteúdo e o objetivo da aprendizagem. Meu ponto aqui não é dizer que apenas algumas aprendizagens devem ser

consideradas legítimas e respeitáveis. Mas quero argumentar que as questões sobre o conteúdo e o objetivo da aprendizagem devem ser vistas em primeiro lugar como questões educacionais importantes, na medida em que adquirir uma compreensão do que se quer ou precisa é em si mesmo uma experiência importante de aprendizagem. Portanto, estou também dizendo que essas questões devem ser vistas como questões sociais e interpessoais, e não simplesmente como questões de preferência individual. Questões sobre quem somos e quem desejamos nos tornar por meio da educação, embora de imensa importância para nós mesmos, são sempre questões sobre nossas relações com os outros e sobre nosso lugar no tecido social. Numa escala mais ampla, as questões sobre o conteúdo e o objetivo da educação são, portanto, questões fundamentalmente *políticas*. (BIESTA, 2013, p.42 – grifo original).

Para Biesta (2013) a relação educacional não pode ser interpretada como uma relação econômica entre provedor e consumidor. O autor defende que a especificidade das relações educacionais está marcada por três conceitos centrais: confiança sem fundamento, violência transcendental e responsabilidade sem conhecimento. A confiança sem fundamento implica no reconhecimento de que os resultados da aprendizagem não são plenamente previsíveis e de que o risco de que a aprendizagem mude o indivíduo, apresente novas possibilidades e tome rumos inesperados faz parte da estrutura do processo educacional. A violência transcendental aponta para uma postura do professor que operacionaliza situações em que os alunos sejam chamados a dar respostas e soluções particulares para as questões que lhes são colocadas. Ao propor aos alunos perguntas difíceis como “de que modo você agiria nessa situação?” ou “o que você acha sobre isso?” o professor de certa forma viola a soberania desses alunos. No entanto, Biesta (2013) afirma que é essa violência que “torna possível a vinda ao mundo de seres únicos e singulares” (p.50)¹⁰. Já a responsabilidade sem conhecimento assume que a primeira responsabilidade do professor é com a subjetividade do aluno como ser único e singular. Essa responsabilidade não significa que os professores tenham que saber tudo sobre seus alunos ou que tenham que controlar e saber previamente qual será o resultado de sua intervenção educacional, mas sim que ser professor é se responsabilizar por algo, ou alguém, que não podemos conhecer completamente.

Alonguei-me nesse primeiro ponto, tendo como referencial as contribuições de Biesta (2013), porque elas ajudam a esclarecer que entendimento do ato de ensinar pretendo investir neste estudo. Não se trata, portanto, do entendimento do ato de ensinar como tarefa de

¹⁰Vale aqui destacar que Biesta (2013) se refere ao currículo quando fala dos mecanismos que o professor aciona para criar situações onde os alunos sejam chamados a dar suas respostas pessoais, e então, tenham a oportunidade de vir ao mundo. “O que significa proporcionar essas oportunidades? Requer, em primeiro lugar, a criação de situações às quais os aprendentes sejam capazes e tenham a permissão de responder – um currículo, por exemplo, porém não um currículo como o conteúdo que precisa ser adquirido, mas como a prática que permite respostas particulares” (BIESTA, 2013, p.48).

fazer alguém aprender dentro de uma lógica essencialista onde o aluno precise dar conta das expectativas de formação desenhadas para ele, nem tampouco como uma ação vinculada a uma lógica de mercado onde o professor age em função da demanda do aluno-cliente. O ato de ensinar que quero investir passa pela defesa da profissionalidade docente e do professor como profissional capaz de conduzir o processo educativo dos alunos pautado na confiança sem fundamento, na violência transcendental e na responsabilidade sem conhecimento.

O segundo esclarecimento que gostaria de fazer quanto ao ato de ensinar é de que o sentido que dou ao ato de ensinar não está relacionado a concepções tecnicistas onde o “trabalho docente se reduz à transmissão de saberes produzidos em outras esferas discursivas” (GABRIEL, 2015, p.428). O ato de ensinar, defendido aqui como especificidade do trabalho docente, tem a ver com o reconhecimento da sua relação com o conhecimento escolar¹¹ como constitutiva da singularidade da docência e da produção da subjetividade dos professores. Relação essa que não se constrói em uma lógica de aplicabilidade onde o professor é visto e formado para ser reprodutor de conhecimentos produzidos em outro lugar, mas sim na defesa de que o professor é também produtor de conhecimentos.

Ferreira, Gabriel e Monteiro (2014), reconhecendo o professor como produtor de conhecimento, se afastam de “fixações de sentidos de docência que tendem a significá-la, por exemplo, como um ‘ofício sem saberes’”(p.87). Para as autoras a prática docente não é oposta a teoria nem figura com uma espécie de vazio epistemológico. A prática docente é ela mesmo também um lugar teórico, “significada como espaço de produção e de mobilização de saberes” (FERREIRA, GABRIEL e MONTEIRO, 2014, p.87) articulando aquilo que é ensinado com os conhecimentos mobilizados para o ensino.

Isso significa que, em nossos estudos, o sujeito posicionado como docente seleciona e mobiliza uma multiplicidade de fluxos de sentidos de conhecimento que circulam em contextos de formação específicos. Eles participam ativamente, portanto, do processo de produção dos conhecimentos validados e legitimados para serem ensinados nesses espaços. (FERREIRA, GABRIEL E MONTEIRO, 2014, p.88).

Ainda que o debate teórico no contexto discursivo no campo do currículo venha, em grande medida, enfraquecendo a capacidade analítica do conceito de conhecimento escolar,

¹¹ O conhecimento escolar é entendido aqui como um “conhecimento com configuração cognitiva própria, relacionado, mas diferente do saber científico de referência” (MONTEIRO, 2001, p.123). Ele é, portanto, criado a partir das necessidades do processo educativo escolar na interface entre os conhecimentos de referência e cotidianos. O conhecimento escolar não se caracteriza como mera simplificação do saber científico nem como sinônimo de um conteúdo hegemônico universal. Sua “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, 2015, p.439). O conhecimento escolar, portanto, tem uma lógica particular e “pode ser objeto de estudo científico através de uma epistemologia própria” (MONTEIRO, 2001, p. 126).

me aproximo aqui das formulações que, sem desconsiderar as críticas e questionamentos formulados sobre esse conceito, reconhecem que o conhecimento escolar ainda é “bom para pensar” e investem em novas formas de significá-lo, afastando-se tanto de uma interpretação que defende sua centralidade naturalizada quanto das que apostam em sua completa superação (GABRIEL e FERREIRA, 2012).

Apostar nesse tipo de relação com o conhecimento escolar com constitutiva da formação e atuação docente parece investimento potente na luta por retirar a docência do lugar de subalternidade a que ela historicamente tem sido relegada (GABRIEL, 2015). A noção de subalternidade aqui utilizada está ligada às formulações de Retamozo (2009)¹² ao afirmar que toda ordem social é marcada por assimetrias que levam a desigualdades e geram posições subalternas. Se pensarmos em uma escala de hierarquização os sujeitos em posição de subalternidade estariam abaixo daqueles que ocupam posições hegemônicas. Assim, tomando a realidade educacional como uma ordem social assimétrica, é possível identificar uma hierarquização entre os profissionais que lidam com o conhecimento, ficando os professores numa posição subalterna/desprestigiada em relação a outros.

No que diz respeito à docência e considerando a estruturação desigual, hierárquica e excludente do sistema de conhecimento hegemônica no sistema escolar, é possível afirmar que esta tem ocupado uma posição de subalternidade. Historicamente identificada como um ofício sem saberes, a docência tende a ser vista como um "lugar menor", de menos prestígio quando comparada a outras posições que se relacionam igualmente com o conhecimento científico como, por exemplo, a pesquisa. (GABRIEL, 2015, p.436).

A docência figura, portanto, em muitos discursos como lugar menor e os professores são tomados como sujeitos que se relacionam com o saber apenas como consumidores ou transmissores de algo que já lhes chega pronto. É por reconhecer que diferentes discursos atravessam a compreensão do que seja a docência, gerando impactos não apenas na regulamentação e valorização dos profissionais que já estão no mercado de trabalho, mas também nos programas de formação docente, que argumentei a favor de uma delimitação do sentido e da especificidade da docência.

Como sinalizei aqui defendo a importância de reconhecer a dimensão profissional da docência e de assumir o ato de ensinar como sua especificidade. O ato de ensinar, como procurei argumentar, não é tomado por mim como um desdobramento de perspectivas baseadas em uma racionalidade técnica (GABRIEL, 2015) ou como expressão de uma “nova linguagem da aprendizagem” (BIESTA, 2013). De igual modo, ao assumir o ato de ensinar

¹² A noção de subalternidade será melhor trabalhada detalhada no segundo capítulo .

como especificidade do trabalho docente não estou investindo em um sentido de docência que reduza a formação de professores “apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas” (NÓVOA, 2017, p.1131). Não desconsidero que os professores sejam desafiados diariamente a ter que lidar com demandas que não estão diretamente ligadas ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares. A dinâmica escolar é atravessada por questões relacionadas a violências de todos os tipos, consumo de drogas e álcool por crianças e adolescentes, gravidez precoce, situações de pobreza e miséria e muitas outras (LELIS, 2012). Não nego a dimensão interativa da docência (TARDIF e LESSARD, 2014) e reconheço que “diante dessa realidade os professores vêm sendo levados a desenvolver estratégias de ensino e interação que considerem o trato com as novas características da clientela” (LELIS, 2001, p.44). Contudo, dentro dos limites que são colocados para uma pesquisa de mestrado, optei por me deter aqui na especificidade da docência enquanto ato de ensinar, sem, entretanto, desconsiderar que a complexidade do trabalho docente comporta também a análise de outras dimensões. Assumir o ato de ensinar como marca da profissionalidade docente, apostando em sua relação incontornável com o conhecimento escolar, é, portanto, o investimento que faço na luta por uma ordem social/realidade educacional democrática onde os professores saiam do lugar de subalternidade e sejam reconhecidos pela singularidade de sua atuação profissional. Afinal, como nos adverte Nóvoa (2004) “estamos perante a necessidade de reforçar os professores como conhecedores, isto é, como produtores de conhecimento” (p.9).

1.3 Discurso

Na última seção desse capítulo apresento o entendimento de discurso que é privilegiado nesse trabalho. A definição de discurso que opero aqui está diretamente relacionada com a postura epistêmica pós-fundacional assumida como quadro de inteligibilidade dessa investigação. Alguns pressupostos dessa abordagem epistemológica serão apresentados no capítulo seguinte, contudo, como destaquei na abertura deste primeiro capítulo, considero importante destacar a significação desse termo – discurso –, dada a sua recorrência e relevância nesse trabalho. Conforme Gabriel (2014) destaca é a partir da noção de discurso que são formuladas as demais ferramentas conceituais do quadro teórico pós-fundacional.

Essa preocupação é tanto mais necessária quando consideramos que esse termo vem sendo incorporado pelo campo educacional a partir de diferentes

matrizes teóricas (...) mas também pelo fato de esse termo, tal como entendido na perspectiva pós-fundacional, apontar para uma mudança paradigmática na construção do olhar sobre as coisas e sujeitos desse mundo. (GABRIEL, 2014, p.173).

A mudança paradigmática que Gabriel (2014) aponta está ligada a desconstrução da ideia de que a fala/palavra/linguagem funciona como expressão verdadeira da realidade, como se o real pudesse ser capturado por meio daquilo que é dito, por meio do discurso. Trata-se, portanto, de uma crítica à noção de discurso enquanto representação da realidade que está inserida no âmbito maior da crítica radical feita pelo pós-fundacionalismo a todas as leituras essencialistas e deterministas do Social. Ao questionar as interpretações metafísicas de leitura do mundo essa abordagem epistêmica também trouxe para o debate questões do campo da linguagem, e colocou em xeque concepções pautadas na lógica da representatividade que tomavam o discurso como representação do real (GABRIEL, 2017).

A concepção de discurso, incontornável na perspectiva pós-fundacional, “não é uma simples soma de palavras, mas uma consequência de articulações concretas que unem palavras e ações, no sentido de produzir sentidos que vão disputar espaço no social” (MENDONÇA e RODRIGUES, 2014b, p.50). Discurso, portanto, não se limita nem a palavras nem a uma descrição “verdadeira” da realidade ou dos fatos como eles são, visto que não há nenhuma descrição da realidade que possa ser mais ou menos verdadeira.

Nessa perspectiva antiessencialista/pós-fundacional, não há distinção entre práticas discursivas e não discursivas, o que não significa negar a existência do objeto fora da linguagem, mas, sim, afirmar que nada tem sentido a não ser no interior de um discurso (GABRIEL, 2014, p. 174).

Dizer que não existe distinção entre práticas discursivas e práticas não discursivas significa dizer que palavras e ações estão intimamente ligadas uma a outra e que não temos como dissociá-las. Quando fiz referência à noção de currículo adotada neste trabalho, destaquei uma definição de discurso que vale a pena ser retomada: “discurso não é percebido como uma operação mental, ideal, em oposição à ação ou à realidade. Ele é relacional e da ordem do material. Uma categoria que une palavras e ações” (GABRIEL, 2013b, p.58). Tomar o discurso como sendo algo da ordem do material e que une palavras e ações é assumir que não existe a possibilidade de acesso a qualquer sentido de mundo fora do discurso e que as disputas pela significação das coisas ocorrem dentro do âmbito do discurso, e não fora dele. Dessa forma, o discurso não é entendido apenas como uma descrição da realidade. Pelo contrário, é por meio do discurso que produzimos uma noção particular dessa realidade. Por exemplo, uma tempestade é algo que de fato acontece no mundo, mas a interpretação que daremos a essa tempestade e a maneira que iremos nos relacionar com esse evento, se a

identificaremos como uma manifestação do poder divino ou como mais um fenômeno da natureza, irá depender da forma como construímos nosso campo discursivo. Quando um determinado grupo de pessoas toma a tempestade como uma manifestação divina isso não significa que essa é a verdade sobre o evento tempestade, mas que dentro do campo discursivo desse grupo ela é assim significada. A tempestade passa a ser uma manifestação divina por meio do discurso articulado por esse grupo. Isso não significa que foram eles que, pela sua palavra, fizeram a tempestade acontecer, mas que foi a sua palavra que deu a ela o caráter divino. A maneira como esse grupo irá se relacionar com a tempestade, as atitudes que irão tomar com relação a ela estarão, pois, relacionados aos significados que eles construíram. O mesmo raciocínio vale se pensarmos em outro grupo de pessoas assume a tempestade como mais um fenômeno da natureza. É o discurso desse grupo que a constitui como fenômeno da natureza.

O sentido social de determinado fenômeno, ou que Laclau chama de o ser de tal fenômeno, se constrói a partir da sua inscrição em unidades mais amplas de significação. A isto chamaríamos de formação discursiva. Uma formação discursiva é sempre um conjunto articulado, mas heterogêneo, de discursos, ou seja, de sistemas de regras de produção de sentido. (BURITY, 2014, p.66).

Essa concepção de discurso e de construção de sentido vai, portanto, ao encontro da postura antiessencialista do pós-fundacionalismo, pois, não está preocupada em alcançar a verdadeira essência ou o verdadeiro significado da tempestade, visto que não existe nenhum sentido *a priori*. Pelo contrário, mais importa reconhecer como cada grupo significa essa tempestade dentro da sua estruturação discursiva. Essa compreensão nos leva a conclusão de que “toda configuração social é uma configuração significativa” (LACLAU, 2005, p.114 *apud* GABRIEL, 2013a, p.47). Burity (2014), explicando a discordância de Laclau a respeito das concepções que tomam o discurso como descrição da realidade, afirma que Laclau

(...) insiste não só sobre a importância da dimensão da significação, mas também sobre o caráter constitutivo da realidade que a significação possui, a tal ponto que é inconcebível, na sua perspectiva, que nós possamos ter qualquer acesso que seja à realidade que não seja sempre já mediado pelo sentido, ou mais precisamente, constituído simbolicamente. (BURITY, 2014, p.62).

Trazendo esse entendimento de discurso para o contexto específico dessa investigação podemos pensar na maneira como a noção de currículo foi sendo abordada por diferentes teorizações ao longo do tempo. Cada uma dessas teorizações, ao expressarem suas interpretações a respeito do currículo, não estavam traduzindo aquilo que o currículo era essencialmente, mas sim como elas o significavam dentro de uma formação discursiva

específica. Vale aqui resgatar as palavras de Silva (2015) que nos lembra que uma definição de currículo não revela a essência do currículo, “uma definição [de currículo] nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é” (p.14).

Entender o currículo de Pedagogia, portanto, como uma prática ou construção discursiva é reconhecer que nele estão amalgamadas palavras e ações, que não o limita apenas a uma grade curricular ou a uma lista de conteúdos, mas faz dele uma realidade material na medida em que, por meio do currículo, são veiculados sentidos de *docência*, *aluno*, *escola*, *conhecimento* e outros, que irão impactar diretamente a formação de professores. Esses sentidos veiculados pelo currículo não são mais ou menos verdadeiros, mas, são sentidos que se relacionam a uma determinada formação discursiva produzida socialmente. Reconhecer que tais sentidos pertencem a uma formação discursiva específica, assumir que eles não são únicos e que outros sentidos são possíveis é importante para que possamos identificar que sentidos queremos continuar investindo ou não, e para que não tenhamos uma postura ingênua ou acomodada diante das fixações de sentidos que estão hegemônicas no campo educacional. Mesmo que bem sedimentado todo fechamento de sentido é provisório e contingencial e pode ser desestabilizado, abrindo caminho para novas apostas.

Biesta (2013) sinaliza que a questão da linguagem, ou discurso, como venho abordando aqui, justamente importa para a educação porque a linguagem/discurso não apenas descreve a realidade, mas influencia diretamente na constituição dessa realidade. Mais do que apenas um “espelho da realidade (...) a linguagem é uma prática, é algo que fazemos” (BIESTA, 2013, p.29).

Assim como a linguagem torna possíveis alguns modos de dizer e fazer, ela torna outras maneiras de dizer e fazer difíceis e às vezes até impossíveis. Essa é uma razão importante pela qual a linguagem importa para a educação, porque a linguagem – ou as linguagens – existente para a educação influencia em grande medida o que pode ser dito e feito, e também o que não pode ser dito e feito. (BIESTA, 2013, p.29-30).

É, portanto, ciente de que a linguagem influencia naquilo que pode ser dito ou feito que me dediquei nesse primeiro capítulo a delinear que sentidos de currículo, docência e discurso quero apostar nessa investigação, reconhecendo que tal aposta é um investimento potente no enfrentamento da questão da formação de professores no curso de Pedagogia. Encerro esse capítulo me valendo das palavras de Nóvoa (2004) ao dizer que “temos que ser capazes de construir verdades, verdades provisórias é certo, mas verdades que nos permitam construir uma ação séria e coerente” (p.8). Meu objetivo nesse capítulo não foi o de construir

verdades absolutas, mas “verdades provisórias” que nos auxiliem no debate e nos ofereçam ferramentas para pensarmos uma formação de professores séria e coerente.

CAPÍTULO 2

AJUSTANDO O OLHAR

Ferramentas epistemológicas para uma análise sobre a formação de professores

Apostar em uma perspectiva de fazer pesquisa no campo educacional significa considerar que ela pode lhe oferecer uma caixa de ferramentas potente para pensar suas inquietações/indagações, bem como as questões formuladas do lugar de pesquisadora do campo educacional. (GABRIEL, 2013b, p.56).

No capítulo anterior apresentei alguns arremates iniciais necessários para a construção e compreensão do meu objeto de pesquisa. Neste segundo capítulo me proponho a apresentar o enfoque teórico-metodológico assumido nesse trabalho. Como tenho sinalizado ao longo da introdução e do primeiro capítulo, as lentes que tomo para orientar minha leitura durante essa investigação estão pautadas na abordagem discursiva pós-fundacional. Recorro a essa perspectiva epistêmica como quadro de inteligibilidade nessa pesquisa por apostar, como indicado na epígrafe, que ela me oferece uma “caixa de ferramentas potente” para pensar minhas inquietações quanto à formação de professores no curso de Pedagogia.

A delimitação de sentido do que entendo por currículo, docência e discurso, feita anteriormente, já é ela mesma fruto dessa aposta epistemológica e de uma forma de olhar o campo educacional, mais especificamente o campo do currículo e da formação de professores. A própria formulação das perguntas e objetivos desse trabalho indicam qual “perspectiva para ver” (SARLO, 1997 *apud* GABRIEL, 2013a, p.45) tem sido armada para construir essa investigação. Contudo, reconhecendo a abrangência da abordagem pós-fundacional e a complexidade da articulação de seus termos e conceitos na leitura política da realidade social, considero que se faz necessária uma explicitação mais detalha desse quadro teórico.

Além da explicitação da teorização pós-fundacional apresento também nesse capítulo uma discussão teórica a respeito da pesquisa biográfica, tomada nessa investigação como opção metodológica de condução das entrevistas que fiz a alguns discentes do curso de Pedagogia da UFRJ¹³. Aposto no diálogo desses dois quadros teóricos por reconhecer que suas respectivas “caixas de ferramentas” nos ajudam a investigar o processo de subjetivação docente para além das perspectivas essencialistas, deterministas e humanistas que operam com uma lógica de sujeito enquanto ser com uma identidade fixa e preestabelecida.

¹³ O detalhamento do percurso metodológico de seleção dos alunos entrevistados, bem como a análise das entrevistas será apresentado no quarto e último capítulo.

Este capítulo está organizado em três momentos. Inicialmente apresento o diálogo com a postura epistêmica pós-fundacional explicitando alguns dos seus pressupostos e sua potencialidade heurística para pensarmos a pesquisa em educação, e em particular os questionamentos que deram origem a essa pesquisa. Em seguida invisto na articulação entre demanda e identidade, ainda dentro do quadro pós-fundacional, explicitando a questão da constituição da subjetividade e a sua relação com a produção de demandas capazes de desestabilizar a ordem assimétrica da estruturação social. Por fim, a última seção explora o diálogo com a pesquisa biográfica por reconhecer que essa abordagem fornece ferramentas para análise do processo de subjetivação docente e pistas teórico-metodológicas potentes para desenvolver uma pesquisa na pauta pós-fundacional.

2.1 Pós-fundacionalismo: ferramentas para uma leitura política do campo educacional

Ao longo da escrita desse texto tenho utilizado termos e conceitos como: *discurso*, *fixação de sentido*, *posições subalternas*, *fechamentos provisórios*, *hegemonia*, entre outros que constituem a cadeia de inteligibilidade da postura epistêmica pós-fundacional pautada nas produções e na leitura política do social de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe.

Apesar da produção de Laclau e Mouffe estar ligada às teorizações do campo da ciência política, as ferramentas conceituais formuladas por esses cientistas políticos para pensar a constituição da ordem social têm sido tomadas por pesquisadores de diferentes campos para pensarem seus respectivos objetos de pesquisa.

Marchart (2014) aponta para alguns estudos produzidos por diferentes autores a partir da teoria do discurso de Laclau e Mouffe. São eles: “o estudo do discurso do *Apartheid*, o discurso da nova direita britânica sobre raça e sexualidade, o populismo peronista, o populismo europeu de ultradireita, a ideologia verde, o discurso *gay* na Hong Kong colonial” (p.10), entre outros. A essa lista de Marchart (2014), que aponta para a variedade de temáticas que recorrem a essa postura epistêmica em suas análises, acrescento as pesquisas no campo educacional que também recorrem à teoria do discurso pós-fundacional como caixa de ferramentas para investigar questões relativas à educação. Ao longo do primeiro capítulo trouxe para o diálogo a contribuição de alguns autores que, para pensarem seus objetos no campo da educação, tomam como perspectiva epistemológica o pós-fundacionalismo (GABRIEL, 2013b, 2014, 2015; LOPES e BORGES, 2015). Neste segundo capítulo recorro a esses autores e a outros que também dialogam com as produções de Laclau e Mouffe para explicitar alguns dos pressupostos dessa abordagem.

A teoria do discurso pós-fundacional, contrapondo-se a “uma forma de fazer ciência comprometida na busca de fundamentos finais”, caracteriza-se como “uma prática científica que justamente põe em xeque toda possibilidade de estabelecimento de fundamentos últimos” (MENDONÇA e RODRIGUES, 2014a, p.27). Assumir esse pressuposto epistemológico implica no reconhecimento imediato de que nenhuma ordem social é eterna ou está solidamente fixada a ponto de não poder ser desestabilizada.

Diante dos esforços de investigação em pesquisa educacional e das múltiplas possibilidades de entradas teóricas nesse campo considero que a abordagem epistêmica aqui privilegiada configura-se como postura potente na análise e enfrentamento das problemáticas referentes à educação. Diante de determinadas circunstâncias que marcam a realidade educacional contemporânea, e que parecem, por vezes, impossíveis de serem revistas, como: a desprofissionalização docente (NÓVOA, 1995a, 2017), a subordinação da educação às lógicas do mercado e de transação econômica (BIESTA, 2013), a permanência de discursos que condenam a escola como instituição anacrônica e desatualizada (MASSCHELEIN e SIMONS, 2017) e a desvalorização da docência compreendida como lugar subalternizado (GABRIEL, 2015), a postura epistêmica pós-fundacional, “ao abrir mão de certezas e verdades apoiadas em fundamentos metafísicos” (GABRIEL, 2013a, p.46), nos instiga a continuar investindo em novas formas de pensar e fazer a educação. A forma como as coisas foram organizadas até aqui não está definitivamente estabelecida, e dessa forma a mudança é sempre possível. Em certo sentido, isso alimenta a esperança de que mesmo práticas educacionais marcadamente antidemocráticas, reacionárias ou excludentes podem ser revisitadas e transformadas. “Se não há regras obrigatórias do jogo, as regras podem ser mudadas, o jogo pode ser outro e o futuro – como projeto que decidimos hoje – passa a estar em pauta” (LOPES, 2013, p.20).

É, portanto, reconhecendo a potencialidade heurística dessa abordagem epistemológica, que não apenas serve como lente para a leitura da realidade social e educacional, mas também como convite a que continuemos investindo em outras formas de pensar e fazer, que tomo seus pressupostos como quadro de inteligibilidade para análise da formação docente no contexto discursivo do curso de Pedagogia da UFRJ.

A abordagem pós-fundacional está inscrita dentro do contexto maior das teorizações pós-estruturalistas que, ainda que não sejam teorias voltadas exclusivamente para pesquisas no campo do currículo, têm sido usadas por diferentes pesquisadores dessa área. Essas teorizações que tendem a ser nomeadas no campo do Currículo como “teorias pós-críticas” têm sido compreendidas como o conjunto das teorizações que questionam os pressupostos das

teorias críticas. Contudo, ainda que essa característica comum seja bastante significativa, as teorizações pós-críticas não devem ser tomadas como um conjunto de teorizações homogêneas e unívocas (LOPES, 2013).

Trata-se de uma expressão vaga e imprecisa que tenta dar conta de um conjunto de teorias que problematizam esse cenário pós-moderno: cenário de fluidas, irregulares e subjetivas paisagens, sejam elas étnicas, midiáticas, tecnológicas, financeiras ou ideológicas (Appadurai, 2001). Esse conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas. Quando digo que se trata de uma expressão vaga e imprecisa não quero dar a impressão de que esta é uma expressão errada ou equivocada. Na contemporaneidade, ser vago e impreciso tem utilidade. Talvez uma das principais marcas dos próprios estudos pós-críticos seja a de admitir a convivência com a imprecisão e a ambiguidade. A clareza, tal como a certeza, pode ser mitificadora, pode remeter ao essencialismo na significação. (LOPES, 2013, p. 10).

É, portanto, dentro desse contexto de teorias pós-críticas e do “aprofundamento das características pós-modernas nos tempos em que vivemos” (LOPES, 2013, p. 8), que está inserido o pós-fundacionalismo. Contudo, vale destacar que, se algumas leituras pós-modernas são marcadas pela “pura dispersão” (LOPES, 2013) e pela constatação de que na ausência de certezas e verdades não é possível chegar a nenhum consenso, o pós-fundacionalismo, ainda que concordando com a impossibilidade de fechamentos fixos e distanciando-se das leituras essencialistas ou deterministas da ordem social, “não rejeita os fundamentos nem aposta na dispersão das diferenças e dos contextos isolados” (LOPES, 2013, p.16), mas “opera com a valorização do caráter contingencial, precário e provisório de toda sedimentação, de toda fixação dos fundamentos” (LOPES e BORGES, 2015 p.490). Nesse sentido, o prefixo “pós” não deve ser assumido como sinônimo de “anti” como se a postura pós-fundacional fosse anti-fundacional. “Como Laclau e Mouffe (1985) sinalizam de forma que me parece muito procedente, o prefixo «pós» refere-se ao abandono dos axiomas essencialistas” (LOPES, 2013, p.11). Nessa mesma direção, Gabriel (2014), afirma:

Em diálogo com Olivier Marchart (2009), entendo por essa expressão [pós-fundacional] “uma constante interrogação das figuras metafísicas fundacionais, tais como a totalidade, a universalidade, a essência e o fundamento” (Marchart, 2009, p.14, tradução livre). Importa sublinhar que a perspectiva de ver e ler o mundo pós-fundacional aqui defendida, como nos alerta esse mesmo autor, não se confunde com um antifundacionalismo, por meio do qual caberia um “tudo vale”. O que está sendo problematizado não é a possibilidade de operar com fundamentos mas sim o seu estatuto ontológico. (GABRIEL, 2014, p. 173).

Portanto, o pós-fundacionalismo não refuta a ideia de que haja um fundamento, mas sim a ideia que esse fundamento seja significado como algo absoluto e definitivo. Assim, a especificidade dessa postura epistêmica reside no reconhecimento da impossibilidade e da

necessidade dos fechamentos pautado na crítica radical às leituras essencialistas, metafísicas e deterministas do social. Ela opera com o entendimento da “heterogeneidade como constituinte do social, reafirmando que os elementos que configuram o social não preexistem, mas se constituem por meio dele” (GABRIEL, 2016, p.112), e se sustenta em oposição à lógica iluminista que enxerga a realidade social “como uma totalidade engessada e pautada em um fundamento ou essência que se situa fora do jogo da linguagem” (GABRIEL, 2016, p.110).

Como tenho indicado ao longo desse texto a postura epistêmica aqui privilegiada assume que o acesso ao mundo não é possível sem a intervenção da linguagem. A linguagem, enquanto construção discursiva, é aqui compreendida como sendo da ordem do material e não apenas uma operação mental, uma vez que é por meio dela que se produz, que se estrutura, qualquer ordem social. A ideia de discurso, portanto, aparece como questão incontornável na leitura política do social na perspectiva pós-fundacional. A realidade social, seja ela qual for, só se constitui em meio às disputas travadas no campo do discurso.

Assumir tal compreensão de discurso e sua centralidade na constituição de qualquer ordem social acarreta em algumas implicações para pensarmos o objeto de pesquisa proposto nessa investigação, a saber, a formação de professores no contexto do curso de Pedagogia da UFRJ. Tomando a realidade educacional brasileira como uma ordem social construída discursivamente é possível nos questionarmos sobre que sentidos de docência têm sido hegemonizados dentro desse contexto discursivo. Se ajustarmos a lente de análise para o contexto discursivo do currículo de Pedagogia da UFRJ é possível fazermos a mesma análise, tomando esse contexto também como uma ordem social estruturada discursivamente. Dessa forma, reconhecendo a realidade educacional brasileira e o currículo do curso de Pedagogia da UFRJ como ordens sociais discursivas que se entrecruzam podemos inclusive refinar a análise buscando compreender se os sentidos hegemonizados no contexto macro (realidade educacional brasileira) também são hegemonizados no contexto micro (currículo de Pedagogia da UFRJ). Esse será o objetivo do terceiro capítulo ao me debruçar sobre a legislação que regulamenta o curso de Pedagogia no Brasil e do quarto capítulo, quando irei abordar o curso de Pedagogia da UFRJ, especificamente.

O entendimento que o acesso a qualquer ordem social é mediado pelo discurso nos leva à necessidade de explicitar como a perspectiva pós-fundacional aborda a questão da configuração, ou da estruturação, da ordem social, seja ela qual for. Nessa perspectiva, como já sinalizado, a ordem social não é uma realidade fixa fundamentada em fechamentos definitivos, mas sim “uma operação hegemônica por meio da qual são produzidas fronteiras entre o que se inclui e o que se exclui (excesso)” (GABRIEL, 2015, p.429). A ordem social é,

portanto, marcada pelas fronteiras que a limitam, ainda que essas fronteiras sejam contingentes, temporárias e provisórias. Dessa forma, a ordem social é uma construção sempre falida porque o Social como um todo não pode ser representado completamente, existe sempre e necessariamente um excesso do Social que permanece fora da ordem social. Assim, “a ordem social deve ser entendida como uma construção histórica, contingente e discursiva mediante uma operação hegemônica” (Retamozo, 2009, p.113). O termo Social, grafado com a inicial maiúscula, se configura como o espaço ilimitado das possibilidades de realização da ordem social. É, portanto, aquilo que excede o estabelecimento de qualquer ordem social. Retamozo (2009) define o Social como “espaço indeterminado e potencialmente infinito de práticas humanas sedimentadas” (p. 112). Marchart (2014), seguindo a mesma ideia, resume o Social como “reino das diferenças discursivas” (p.11). Assim,

(...) ao defender a inexistência de fundamentos últimos e a contingência de toda ordem social, o pensamento pós-fundacional significa o “social” como um campo infinito que só existiria como tentativa de instituir discursivamente esse objeto impossível que é a “sociedade”. (GABRIEL, 2013b, p.59).

Aproximando essa teorização do objeto de análise privilegiado nessa pesquisa, tanto a realidade educacional brasileira como o currículo do curso de Pedagogia da UFRJ podem ser interpretados como ordens sociais estruturadas precárias e contingencialmente, impossíveis de se realizarem plenamente. Não são estruturas fixas, mas configurações falidas, uma vez que existem excessos que extrapolam seus limites (o Social). Assim, se essas instâncias não são estruturas fixas, mas construções discursivas, os sentidos de docência que circulam nesses contextos também não estão dados *a priori*, mas representam atos de poder, uma hegemonização de sentido em meio a outras possibilidades infinitas que foram excluídas dessa significação. Cabe então, diante de tal constatação, interrogar quais são os sentidos de docência que estão sendo hegemonizados e se, diante do reconhecimento desses sentidos, queremos continuar investido neles ou apostar em novas fixações para a docência.

Dizer que uma ordem social é estruturada mediante uma operação hegemônica nos conduz a outro conceito incontornável na abordagem pós-fundacional: o conceito de hegemonia. É por meio da hegemonização de sentidos particulares, que justamente por serem hegemonizados ganham contornos de “universal”, que se constitui uma ordem social. Toda hegemonização de sentido é, portanto, um ato político, uma decisão de investir em determinados fechamentos e não em outros. “O conceito de hegemonia seria assim a mola propulsora da ação política conforme afirma Laclau e Mouffe (2004)” (GABRIEL, 2015,

p.431). No entanto, essa universalização de um sentido particular é sempre uma ação contingente e configura-se em um momento de fechamento temporário e deixa de fora uma série de outras possibilidades de sentidos particulares. “A brecha entre o universal e o particular é irreparável – o que equivale dizer que o universal nada mais é do que um particular que em algum momento se tornou dominante, que não há nenhuma possibilidade de alcançar uma sociedade reconciliada” (LACLAU, 2011, p.54).

O universal, portanto, não existe por si mesmo, é sempre um particular que foi hegemonizado. Laclau (2011), mesmo reconhecendo que o pressuposto de uma “universalidade vai cada vez mais sendo posto de lado como um sonho totalitário ultrapassado” (p. 54), não deixa de enfatizar que apelar para o “puro particularismo”, sem que sejam fixados minimamente alguns fechamentos comuns para a ordem social, “é uma aventura autodestrutiva” (p.54). A argumentação de Laclau (2011) nos coloca diante de um problema. Se, a ideia de um universal absoluto parece perder cada vez mais espaço, a aposta no “puro particularismo” também não parece saída viável para o enfrentamento das questões contemporâneas postas em relação a estruturação da ordem social. Tomar o particularismo puro como única regra nos coloca diante do dilema de ter que aceitar todos os tipos de autodeterminação, mesmo aqueles reacionários e antissociais, e acaba, por fim, nos reconduzindo a perspectivas essencialistas que desconsideram as relações de poder que marcam a estruturação da ordem social. Estamos então, mais uma vez diante da afirmação de que é necessário apostar em alguns fechamentos. Trazendo essa reflexão para a problemática explorada nessa pesquisa, no que diz respeito à formação de professores, deixar a questão sobre o sentido de docência e sua especificidade como prática social aberta para qualquer sentido, fazendo valer a ideia de um “puro particularismo”, implica em aceitar projetos antidemocráticos, autoritários e destituídos de caráter educativo (PENNA, 2016).

Como tenho argumentando até aqui, uma ordem social só é estruturada por meio de uma operação hegemônica que fixa sentidos, ainda que provisoriamente. Essa operação hegemônica é discursivamente construída através de um processo relacional e diferencial. Nesse movimento entram em cena a lógica da equivalência e a lógica da diferença, “sendo uma condição de possibilidade da outra” (GABRIEL, 2013a, p.48). A lógica da equivalência se caracteriza pelo movimento de aproximação dos elementos por meio da redução das diferenças entre eles, sem excluí-la completamente, pois dessa forma eliminaria a dimensão relacional da estruturação da ordem social. A lógica da diferença, pode ser compreendida como sendo a “lógica do limite” (GABRIEL, 2013b, p.59), é o movimento oposto de afastamento e ruptura da cadeia de equivalência produzida pelo movimento de aproximação

na lógica da equivalência. É esse movimento de ruptura e estancamento da equivalência que se torna possível a significação. Não fosse pela cessação do movimento de aproximação dos elementos (operação essa mobilizada pela lógica da equivalência) nenhuma significação seria viável, uma vez que todos os elementos seriam equivalentes entre si. A possibilidade de significação reside, portanto, na limitação da proliferação de sentidos.

O reconhecimento que toda ordem social é discursiva e produzida a partir das lógicas de equivalência e de diferença, que apesar de distintas são interdependentes (GABRIEL, 2013a, p.48), está relacionado com os conceitos de hegemonia e antagonismo. Se o hegemônico, como indicado anteriormente, é o particular que se universaliza através da lógica da equivalência, o antagonico se constitui nos sentidos que são deixados de fora pela lógica da diferença, é aquilo que “impede o fluxo contínuo e infinito de equivalências entre sentidos, possibilitando a fixação hegemônica de um sentido resultante, por sua vez, de uma operação metafórica” (GABRIEL, 2013b, p.59). O processo de hegemonização é, portanto, na postura epistêmica pós-fundacional, um movimento duplo, pois ao universalizar um sentido particular fixando-o temporária e provisoriamente esse processo também produz simultaneamente os antagonismos que excedem à cadeia de equivalência do sentido hegemônico. Os antagonismos estão sempre trazendo à tona a lembrança do caráter contingencial do sentido hegemônico.

Até aqui tenho apresentado alguns conceitos importantes na abordagem pós-fundacional para que possamos compreender como essa teorização compreende a constituição da ordem social a partir da hegemonização de fechamentos contingentes em meio à infinitude do Social. O entendimento de que a ordem social é fruto de uma operação hegemônica que ao estabelecer um sentido deixa automaticamente outros de fora conduz a necessidade de explicitar a distinção que esse quadro teórico faz entre *a* política e *o* político.

A política caracteriza-se como a tentativa de estabilização e fechamento dos sentidos que estão em disputa. É o lugar da hegemonização dos sentidos e do estabelecimento das fronteiras de uma ordem social específica. A política é, portanto, esse momento de produção da sociedade por meio de uma operação hegemônica que fixa sentidos. A fixação do sentido de docência, tanto na legislação nacional quanto no contexto do curso de Pedagogia da UFRJ é, portanto, uma operação política de hegemonização de sentido pelo estabelecimento de fronteiras e definição do que é e do que não é docência.

No entanto, a fixação de sentidos e os fechamentos que produzem uma determinada ordem social ainda que estejam sedimentados e estabilizados não são construções engessadas. Toda ordem social é marcada por seu caráter contingencial. Ainda que essa contingência

possa estar por vezes esquecida ou arquivada ela não pode ser apagada. A lembrança da contingência é o momento de abertura do político. O político é, portanto, o momento da erupção da contingência, do reconhecimento das rachaduras, ou fissuras, que comprometem e inviabilizam os fechamentos definitivos de qualquer ordem social. Esse reconhecimento da situação originária só é possível porque a constituição da ordem social dá por meio de uma “operação de exclusão de alternativas sociais (outras ordens sociais) igualmente possíveis” (RETAMOZO, 2009, p.113).

O momento do político é quando os antagonismos, ou seja, aqueles sentidos que não foram hegemônicos, emergem fazendo com que o caráter circunstancial de toda hegemonização social seja reativado, ou lembrado. O político é, pois, o momento da crise quando sentidos hegemonicamente fixados são desestabilizados e os antagonismos ganham força reativando as lutas em torno da significação através do “rompimento, deslocamento, da ordem das coisas estabelecidas por meio da introdução do antagonismo e da contingência” (GABRIEL, 2015, p.432).

Dizer que o político é o momento da erupção da contingência onde os antagonismos ganham força leva a necessidade de aprofundar a explicação a respeito dos antagonismos. O antagonismo pode ser entendido como o excesso que é deixado de fora na constituição da ordem social/sociedade, ou seja, o conjunto de sentidos que não foram alçados à categoria de universal e ficaram fora do fechamento discursivo constituinte da ordem social configura-se no antagonismo.

A partir dessa ótica, antagonismos revelam os limites ou fronteiras políticas de uma formação social, porque eles mostram os pontos onde a identidade não pode mais ser estabilizada em um sistema de diferenças significativo, sendo contestada por forças que se situam no limite daquela ordem. (HOWARTH, 2000, p.5 *apud* GABRIEL, 2015, p. 431).

Assim, todo discurso é marcado por aquilo que compreende sua cadeia de equivalência, mas também por aquilo que o excede, constituindo o seu antagônico. O reconhecimento que o sentido de um discurso não é fixado apenas pela equivalência de elementos, mas também pela exclusão de elementos permite afirmar que “o antagonismo é necessário para a construção ou para a estabilização transitória de todo significado” (GABRIEL, 2015, p. 431).

Ao longo dessa primeira seção me propus a abordar algumas das ferramentas da postura epistêmica pós-fundacional que orientam a leitura política do social e aproximá-las do campo educacional investindo no entendimento da realidade educacional também como construção discursiva estruturada por meio de uma operação hegemônica. Na seção seguinte

explorarei outras ferramentas dessa abordagem teórica que auxiliam na compreensão da questão da subjetividade.

2.2. Demanda e identidade: ferramentas para a compreensão da questão da subjetividade

Na seção anterior procurei apresentar os principais conceitos para uma leitura política do social através das ferramentas pós-fundacionais, buscando relacioná-las com meu objeto de pesquisa nessa investigação. Nesta seção irei abordar como esses conceitos se relacionam com as concepções de demanda e identidade dentro desse quadro teórico e quais são suas implicações para essa pesquisa.

Como destacado na seção anterior a operação hegemônica que constitui uma ordem social é sempre contingencial e temporária. Mesmo que os fechamentos hegemônicos estejam solidamente sedimentados eles não são nunca definitivos e podem ser desestabilizados pelos antagonismos que foram deixados de lado na operação hegemônica. Retamozo (2009) afirma que a operação hegemônica que constitui toda ordem social é marcada por uma multiplicidade de relações sociais parcialmente estruturadas e com *status* muitos diferentes que compõem, reproduzem e transformam o mundo social. Essa estruturação parcial produz em seu interior diferenças, exclusões, nomes e lugares que se naturalizam historicamente. Assim, como sinaliza Retamozo (2009), a operação hegemônica produz desigualdades, assimetrias e relações de submissão e exploração.

A estruturação da sociedade contém assim uma pluralidade de diferenças (posições de sujeito no dizer de Laclau e Mouffe, 1985), algumas das quais implica definir lugares dominantes e, portanto, o seu reverso, lugares subalternos. Neste sentido, a ordem social contemporânea está atravessada por uma multiplicidade de subordinações. (Retamozo, 2009, p.113).¹⁴

Contudo, se a configuração da ordem social é marcada por lugares de subordinação ou subalternos isso não significa dizer que surjam automaticamente atos de protesto e mobilizações para acabar com essas relações sociais. O reconhecimento de que existam posições subalternas não garantem que essas relações sociais produzam atores políticos que se coloquem contra ela. Retamozo (2009) destaca a diferenciação que Laclau faz entre antagonismo e subordinação, que será potente para pensar o lugar construção das demandas dentro de uma ordem social desigual. Retamozo (2009) explica que subordinação se refere a determinadas posições de sujeito que são dominadas por outras. Essa situação de

¹⁴ O texto original de Retamozo (2009) está em espanhol e todas as traduções foram feitas por mim.

subordinação pode ou não ser colocada em questão por aqueles que ocupam os lugares subalternizados. Quando, porém, os sujeitos em posições subalternizadas formulam uma demanda que vislumbre a alteração do seu *status* social, então, a condição de subalternizado é substituída pela condição de antagônico, uma vez que a demanda questiona as construções hegemônicas e reativa o caráter contingencial da estrutura social. As demandas aparecem como “um lugar de mediação entre uma situação estrutural de subordinação e a construção de possíveis antagonismos” (Retamozo, 2009, p.113). O antagonismo é, portanto, uma produção que se origina no interior de uma ordem social quando se identificam situações consideradas injustas ou indesejáveis e se apresentam no espaço público como demanda insatisfeita.

Se, o momento da política é da o condensação e fixação de sentidos hegemônicos discursivamente, a emergência do antagonismo é a manifestação da lembrança da contingência e da reativação da ideia de que tudo pode ser diferente. É a abertura do momento político, que revela “os limites de toda objetividade” (Laclau e Mouffe, 2004, p.14 *apud* Retamozo, 2009, p.114) e possibilita a reconfiguração da ordem social pela reativação da lembrança da contingência, apontando para a impossibilidade de constituição de uma sociedade assentada em pressupostos definitivos e imutáveis. Enquanto a política funciona como tentativa de silenciamento dos antagonismos é a demanda que traz os antagonismos à tona.

Para Retamozo (2009) a “elaboração da demanda é um aspecto fundamental e logicamente prévio ao antagonismo” (p.114). A demanda é, portanto, aquilo que faz a mediação entre uma situação de subordinação e o lugar do antagonismo. Ela “se produz em um interstício da ordem social como uma ‘falta’ e pode converter-se em veículo de efeitos dislocatórios” e se configura como o reconhecimento “de uma situação particular ou uma relação social como injusta, não desejável e possível de ser transformada” (RETAMOZO, 2009, p.114). Contudo, o fato da demanda interpelar a ordem social não significa automaticamente que esta ordem social está colocada em xeque, uma vez que esta “tem seus mecanismos de absorção, cancelamento e deslocamento para fazer com que o efeito da demanda não afete os centros nevrálgicos do ordenamento” (RETAMOZO, 2009, p.115).

A epistemologia das demandas sociais proposta por Retamozo (2009) está vinculada a análise dos movimentos sociais, mas reconheço que esta abordagem é também ferramenta potente nas investigações do campo educacional, pois possibilita “uma leitura do político que leva em consideração tanto a estruturação da ordem social (processos de objetivação) quanto as subjetividades (processos de subjetivação)” (GABRIEL, 2013b, p.63).

Para Retamozo (2009) a estrutura da ordem social e a subjetividade são dois espaços fundamentais de investigação da produção da demanda. Assim, além do conteúdo das demandas abre-se outro âmbito de investigação que diz respeito a composição das instituições e suas diferentes repostas às demandas sociais. A historicidade e a estrutura da demanda merecem atenção, pois abrem a possibilidade de entrada na subjetividade coletiva.

A construção da demanda está sobrecarregada de sentidos históricos que sevem como sua condição de possibilidade (e em determinadas ocasiões podem oferecer-nos pistas sobre suas limitações) e operam tanto na produção do sujeito como na abertura de campos de experiência (RETAMOZO, 2009, p.118).

O reconhecimento de que toda ordem social é contingencial e estruturada por meio de operações hegemônica sempre falhas conduz a conclusão de que toda ordem social está passível de entrar em crise e que mesmo as estruturas que contam com operações hegemônicas sedimentadas e amplamente legitimadas não estão isentas de deslocamentos e rupturas. Essa compreensão ajuda a pensar nas articulações entre sujeito e estrutura. Reconhecer que toda ordem social se sustenta em um fechamento sempre provisório e passível de desestabilização retira da estrutura seu caráter determinista e desloca os sujeitos do “lugar de condenados a repetição” (RETAMOZO, 2009, p.115).

A construção da demanda envolve a intervenção da subjetividade coletiva para operar sobre uma relação social particular e significá-la como lugar de antagonismo. Esta configuração da demanda é eminentemente social e, no plano que nos interessa, o processo de construção subjetiva é coletivo. Deve-se notar aqui que a referência à subjetividade coletiva não implica num tipo de subjetivismo, mas na necessidade de pensar sobre as configurações dos sentidos coletivos articulados para tornar uma situação inteligível (significativa) de uma certa maneira. Neste aspecto, a subjetividade coletiva é um processo histórico-social factível de ser reconstruído mediante investigações rigorosas que visam investigar os códigos de significados mobilizados para fazer sentido. (RETAMOZO, 2009, p.116).

A construção da demanda está, portanto, ligada a processos de subjetividades coletivas, ou, em outras palavras, a construção de uma subjetividade coletiva é fundamental na elaboração da demanda. É preciso que haja algo, ou uma situação, que seja identificado por um determinado grupo como injusto ou incorreto para que então seja formulada a demanda. É preciso que esse grupo reconheça sua posição subalternizada e que, mediante o questionamento da ordem hegemônica, formule seus antagonismos. Todavia, se não há uma subjetividade coletiva que formule demandas as posições subalternizadas não irão se tornar antagônicas.

A docência, como busquei apontar no capítulo anterior, tem ocupado dentro do contexto discursivo educacional, historicamente, lugares subalternizados (GABRIEL, 2015).

Para que essa situação passe de subalternizada para antagônica é preciso que demandas sejam formuladas. Dito de outra forma, é preciso que os professores, formadores de professores e tantos outros que atuem nessa área, enquanto parte de uma subjetividade coletiva que reconhece a especificidade dessa prática social, formulem demandas que desestabilizem as hierarquias postas no campo educacional. Parece-me, portanto, que para que demandas possam ser formuladas dentro desse contexto específico é preciso investir em subjetividades coletivas que posicionem os sujeitos docentes de forma que eles assumam o lugar do antagônico. Essa investigação pretende, portanto, analisar como essas subjetividades são construídas no contexto discursivo do currículo de Pedagogia da UFRJ e que demandas são formuladas por seus alunos quando questionados sobre sua formação para atuação futura como professores.

A categoria de demanda, portanto, possibilita “uma leitura do político que leva em consideração tanto a estruturação da ordem social quanto as subjetividades, isto é, tanto as estruturas quanto os sujeitos que as reproduzem e/ou subvertem” (GABRIEL, 2015, p. 435). O conceito de demanda está, como aponta Gabriel (2015), estreitamente ligado ao conceito de subjetividade e se destaca como ferramenta potente na compreensão dos conflitos que afetam a estabilização da ordem social.

O estudo das demandas sociais, das subjetividades coletivas articuladas e a formação de sujeitos sociais se constitui em chave analítica para a investigação tanto da formação de movimentos sociais, como da instituição da ordem social, da sua reprodução e da sua mudança. (RETAMOZO, 2009, p.118).

Ao questionar o processo de subjetivação dos licenciandos de Pedagogia não estou pautada em uma lógica iluminista de um destino fixado ao qual a educação conduziria todos os que se rendessem a ela. A pergunta sobre como os alunos de Pedagogia da UFRJ tornam-se professores está diretamente relacionada à crítica que Biesta (2013) faz ao humanismo e a concepção de educação moderna centrada na ideia da existência de uma essência da natureza humana que seria alcançada através do processo educativo. Contrapondo-se a essa ideia, Biesta (2013) propõe que “tratássemos a questão do que significa ser humano como uma questão radicalmente *aberta*, uma questão que só podemos responder participando na educação, em vez de uma questão que precisamos responder *antes* de poder participar da educação” (p.19 – grifo original).

Se, no projeto de educação moderna prevalece a ideia de que é “possível conhecer e articular a essência ou natureza do ser humano e usar esse conhecimento como um fundamento para nossos esforços políticos e educacionais” (BIESTA, 2013, p.20), os

pressupostos pós-fundacionais desconstruem essa concepção. Uma vez que toda realidade é construída discursivamente e que não existe nenhuma ordem social estruturada com base em fixações essencialistas ou deterministas, também não se pode considerar a existência de identidades fixas ou baseadas em algum tipo de essência metafísica. Ao desconstruir a ideia de uma estrutura absoluta, a abordagem pós-fundacional também desconstrói a noção de sujeitos com identidades absolutas. Nenhuma identidade pode ser determinada por nenhuma estrutura porque ela não existe como um todo estruturado. Desse modo, as identidades não estão definitivamente fixadas, mas se caracterizam por estarem em constante movimento. “Algumas entram em crise, colapsam, outras surgem ou ressurgem renegociadas” (LOPES e MACEDO, 2011, p.218). Entretanto, apesar de não serem estruturas fixas, existem “mecanismos sociais discursivos de estabilização das identidades que dificultam a percepção da contingência das identidades” (LOPES e MACEDO, 2011, p.218).

Apesar de terem influência no mundo contemporâneo as concepções de identidade baseadas em essencialismos biológicos e as construídas a partir dos discursos sociológicos e históricos estão passando por uma crise que vem se desenvolvendo desde a segunda metade do século XX¹⁵. Lopes e Macedo (2011) destacam que a emergência de movimentos identitários locais é expressão da saturação das formulações identitárias únicas que excluem outras formas de identificação. Biesta (2013) aponta para a crise do humanismo e a “morte do sujeito” autônomo desenhado pela modernidade como característica desse processo de fragmentação identitária. Contudo, Biesta (2013) nos lembra que essa “morte do sujeito” não representa o fim da humanidade, “mas apenas o fim de uma determinada articulação *moderna* da subjetividade humana” (BIESTA, 2013, p.62 – grifo original). O fim de um tipo particular de subjetividade, não para substituí-la por outra, mas reconhecendo que nenhuma teoria/explicação *a priori* do sujeito pode ser formulada. Para Laclau (2011) é justamente o reconhecimento da morte desse sujeito moderno que possibilitou “um novo e difundido

¹⁵ O discurso biológico tem servido de embasamento para o essencialismo especialmente a partir da teoria da evolução. “A biologia define, então, o homem em termos biológicos, diferenciando-o de outras espécies por meio de uma essência natural diversa e dispersa” (LOPES e MACEDO, 2011, p.219). Essa chave de leituras as identidades tem produzido posturas conservadoras que substituem a identidade humana pela identidade do grupo. O discurso da sociologia e da história, apesar de não serem propriamente essencialistas, operam com a partir dessa mesma lógica. Em algumas correntes como o marxismo estruturalista a identidade do sujeito é fortemente marcada pela sua posição na estrutura social. É o lugar que o sujeito ocupa que faz com que ele aja dessa ou daquela forma. “Assim, por exemplo, membros da classe operária partilham de uma identidade de trabalhador (e uma cultura própria) em função de sua localização no sistema produtivo” (LOPES e MACEDO, 2011, p.220). A concepção de Estado-nação também produz fixações identitárias, criando e mantendo, “por coerção e convencimento, uma ilusão de pertencimento, pela via do nascimento” (LOPES e MACEDO, 2011, p.220).

interesse nas múltiplas identidades que estão emergindo e proliferando no mundo contemporâneo” (p.47).

Talvez a morte do Sujeito (com S maiúsculo) tenha sido a principal precondição para esse renovado interesse na questão da subjetividade. Talvez seja a própria impossibilidade de se remeterem as expressões concretas e finitas de uma subjetividade multifacética a um centro transcendente que permita concentrarmos nossa atenção sobre a multiplicidade em si. (LACLAU, 2011, p.47).

Assim, “a morte da morte do sujeito”; reemergência do sujeito em decorrência de sua própria morte; (...) o reconhecimento de que pode haver ‘sujeitos’ porque o vazio que ‘o Sujeito’ deveria preencher é, na verdade, irreparável” (LACLAU, 2011, p.49) pode ser entendida como o interesse renovado pela questão da subjetividade humana. A questão que se coloca no lugar daquela sobre “o que é o ser humano” é a “questão de onde o sujeito, como um ser único e singular, *torna-se presença*” (BIESTA, 2013, p.65). Esta, portanto, “não é uma questão de essência, mas de identidade” (NANCY, 1991, p.7 *apud* BIESTA, 2013, p.66). O sujeito moderno nunca foi pensado nos termos de “quem”, mas sim como “o que”, tal qual uma coisa. “Enquanto a questão sobre *o que* é o sujeito pede uma definição do sujeito em geral, a questão sobre *quem* é o sujeito pede uma identificação do que poderíamos chamar o *ser* do sujeito como um indivíduo singular” (BIESTA, 2013, p.66 – grifo original).

Propor a questão da subjetividade humana dessa maneira, como uma questão sobre onde o sujeito como um ser singular e único – como alguém um – se torna presença, permite que nos afastemos da determinação do sujeito humano como uma substância ou essência. Permite que focalizemos a unicidade e singularidade do evento de tornar-se presença sem ter que explicar “o que” existia antes que “ele” se tornasse presença. (BIESTA, 2013, p.67).

Para Biesta (2013) tornar-se presença é mais do que se apresentar ao mundo, mas “consiste em começar num mundo cheio de outros iniciadores, de tal maneira que não sejam obstruídos as oportunidades para que outros iniciem” (p.75).

É, portanto, dentro da estruturação discursiva da ordem social que os sujeitos se posicionam buscando dar sentido às suas experiências. “As identidades nomeadas talvez pudessem ser mais bem descritas como fixações de identificações contingentes dos sujeitos, que ocorrem em circunstâncias muito próprias” (LOPES e MACEDO, 2011, p.224).

O social, como estrutura aberta, permite aos sujeitos um conjunto infinito e não direcionado de identificações e é isso que temos entendido como sujeito descentrado. Trata-se de um sujeito cujas possibilidades de identificação não se esgotam nem chegam a se completar: ele não é isso ou aquilo (essencial), nem isso e aquilo em momentos e situações diversas (histórico), mas nem isso nem aquilo simplesmente porque isso e aquilo não existem de forma estabilizada. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 229).

Como tenho argumentado até aqui, qualquer ordem social é aberta e descentrada, e por isso não pode servir de fundamento para nenhuma identidade. Contudo, o fechamento provisório e contingencial que constitui uma ordem social permite produzir construções identitárias igualmente provisórias e contingenciais. Assim, ainda que os sujeitos não possuam uma identidade essencial eles “têm a possibilidade de identificações provisórias, negociadas, políticas” (LOPES e MACEDO, 2011, p.230). O que viabiliza que mesmo sujeitos descentrados sejam sujeitos políticos.

O pós-fundacionalismo é frequentemente criticado por aqueles que o interpretam como uma postura epistêmica despolitizada, uma vez que abre mão de certezas e projetos de sociedade definitivos (LOPES, 2013). Contudo, o fato dessa teorização defender que toda significação é um ato de poder contingencial fruto de uma opção em meio à infinidade de possibilidades, permite que o espaço de luta seja expandido e abre a oportunidade de “deslocar a fronteira, investir na produção de outros universais, de outros antagonismos, em meio a novas práticas articulatórias diferentes das até hoje hegemônicas” (GABRIEL, 2013a, p.49). Como nos lembra Lopes (2013), “o outro não é quem detém a razão, mas quem provisória e contextualmente detém o poder” (p.20).

Assim, reconheço que, longe de despolitizar as disputas em torno da formação de professores, a abordagem epistêmica pós-fundacional nos ajuda a desessencializar os sentidos de docência que circulam hegemonicamente e a analisar como esses sentidos são negociados, abrindo espaço para outras formas de leitura política da realidade social e outras apostas de sentido de docência, como o defendido nesse trabalho. O reconhecimento de que tanto a ordem social quanto os processo de identificação são fechamentos sempre provisórios e contingentes permite que entremos na luta política por sua significação, uma vez que as fronteiras de delimitação do significado estão sempre abertas.

2.3. Pesquisa biográfica: ferramentas para análise do processo de subjetivação docente

Em consonância com essa perspectiva teórica pós-fundacional, entendida como “uma verdadeira virada epistemológica na medida em que interfere e produz efeitos na própria definição dos *ser* das coisas e dos sujeitos” (GABRIEL, 2015, p.429), a pesquisa biográfica aparece como abordagem investigativa potente para pensar o processo de subjetivação docente dos alunos do curso de Pedagogia da UFRJ para além das compreensões essencialistas de identidade.

Nessa seção irei abordar as questões que ajudam a explicitar algumas características da pesquisa biográfica e suas aproximações com a abordagem epistêmica pós-fundacional. No quarto capítulo, quando abordarei as entrevistas realizadas com cinco alunas do curso de Pedagogia da UFRJ irei detalhar o processo metodológico de escolha dos entrevistados e a estruturação das entrevistas. Vale ressaltar que as pesquisas biográficas que recorrem às histórias de vida, seja de forma mais específica, privilegiando uma determinada experiência, ou de forma mais ampla abordando a trajetória de vida dentro de um espaço de tempo maior, se apresentam de várias formas e respondem a objetivos distintos. Trago, a título de exemplificação, duas investigações com encaminhamentos diferentes na pesquisa biográfica em educação para mostrar que tanto a forma, como as motivações e os sujeitos entrevistados em um pesquisa biográfica não seguem um padrão definido.

Souza (2006) recorre à pesquisa narrativa biográfica como dispositivo de investigação e de formação. Partindo das histórias de vida e das trajetórias de escolarização dos alunos matriculados em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia de uma determinada universidade o autor busca “entender através da trajetória de escolarização quais conhecimentos são e foram constituídos sobre a profissão e as representações da profissão no seu processo de formação escolar” (SOUZA, 2006, p.60). O autor ressalta que o caráter formativo de sua pesquisa se encontra na articulação entre memória escolar e dispositivos formativos no processo de formação de professores como aposta potente para “a formação inicial e para a superação de dispositivos modelos vividos nas experiências escolares sobre a formação e a profissão docente” (Souza, 2006, p.20). Lelis (2001) fez uso das narrativas biográficas de professoras das séries iniciais do ensino fundamental como caminho para problematizar representações apriorísticas da profissão docente “em termos dos saberes e habilidades que deve ser portadora, do grau de profissionalismo que deve alcançar” (p.41). A autora afirma que a escolha de trabalhar com narrativas biográficas “nasceu da insatisfação com um discurso sobre a desqualificação dos saberes e práticas do magistério, visto como incompetente tecnicamente e descompromissado politicamente na tarefa de ensinar setores das camadas populares” (LELIS, 2001, p.40).

No tempo e no espaço que se limitam uma dissertação de mestrado não seria possível uma análise detalhada das produções teóricas e empíricas que tem se pautado nessa abordagem na pesquisa educacional. Por isso, mesmo reconhecendo que muitos autores poderiam entrar nessa conversa sobre a pesquisa biográfica optei por me deter nas formulações propostas por Delory-Momberger (2012, 2014) por entender que elas facilitam o

diálogo com a postura epistêmica pós-fundacional e abrem pistas potentes para a investigação do processo de subjetivação docente.

Pensando sobre as diferentes formas que uma pesquisa biográfica pode ser organizada, Nóvoa (1995b) apresenta três objetivos distintos que essa abordagem costuma apresentar: teóricos, práticos e emancipatórios. A dimensão teórica está preocupada na investigação para a produção de conhecimento, a dimensão prática está mais preocupada com a questão da formação, já a dimensão emancipatória opera na perspectiva de investigação-formação.

Meu objetivo ao apostar na abordagem biográfica se localiza no aspecto teórico sem a pretensão de que essa seja uma pesquisa voltada para a formação dos sujeitos que dela participaram. Contudo, ainda a formação não tenha sido um objetivo direto dessa pesquisa, não posso deixar de reconhecer que ouvir as colocações das alunas entrevistadas serviu para me formar enquanto pesquisadora e professora. Da mesma forma, como será abordado na análise das entrevistas, ao serem questionadas quanto à sua formação para atuação futura como professoras algumas alunas entrevistadas, ao refletirem e formularem suas respostas, sinalizaram que determinadas questões ali postas nunca lhes havia passado pela cabeça e que por isso estavam sendo levadas a novas reflexões sobre sua formação e identidade profissional. O risco, e o privilégio, de se envolver em uma pesquisa que lida diretamente com outros seres humanos é que nessa troca vamos formando uns aos outros, ainda que essa não seja uma intenção declarada. Biesta (2013) afirma que “engajar-se em aprender sempre acarreta o risco de que a aprendizagem possa mudá-lo” (p.45). Paraphraseando o autor podemos afirmar que engajar-se em pesquisa sempre acarreta o risco de que a pesquisa possa nos mudar.

O relato, então, não é somente o produto de um “ato de contar”, ele tem também o poder de *produzir efeitos* sobre aquilo que relata. É nesse “poder de agir” do relato que se baseiam, aliás, as propostas de formação que se valem das “histórias de vida” para dar início a processos de mudança e de desenvolvimento nos sujeitos. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.529).

Os estudos biográficos ganharam força no âmbito da formação de professores na década de 1980 pela ênfase na pessoa do professor. Bueno (2002) afirma que a questão da subjetividade, “aspecto que aos olhos dos pesquisadores se mostrou esquecido ou mesmo relegado nos tratamentos anteriores” (p.13), despontou como eixo aglutinador das novas investidas de pesquisa no campo da formação de professores. Nóvoa (1995b) destaca que o interesse renovado pela vida e pela pessoa do professor começa a despontar nas pesquisas educacionais com a publicação do livro *O professor é uma pessoa*, de Ada Abraham, em

1984. A partir daí uma série de produções heterogêneas começaram a abordar os percursos formativos dos professores, suas biografias bem como seu desenvolvimento pessoal e profissional recolocando “os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação” (NÓVOA, 1995b, p.15). Demartini (2008) destaca que, especificamente no caso do Brasil, o retorno ao biográfico coincide com o combate à ditadura militar. A ênfase no sujeito como produtor de conhecimento atendia a demanda por novas formas de apreender o presente e o passado produzindo novos olhares para compreender aquilo que o poder em vigência tentava esconder e possibilitando que as vozes até então silenciadas fossem ouvidas. O “retorno ao biográfico e aos relatos de vida indica uma mudança no campo geral da investigação e da reflexão contemporânea nas ciências humanas” (DEMARTINI, 2008, p.41).

Nóvoa (1995b) e Bueno (2002) destacam que os esforços teórico-metodológicos, com enfoque biográfico, dedicados a investigar a questão da subjetividade dos professores estão ligados a uma insatisfação maior das ciências humanas e sociais “diante dos métodos convencionais de investigação pautados pela perspectiva de se construir uma ciência objetiva e globalizante” (BUENO, 2002, p.13). O investimento em pesquisa biográfica constituiu-se assim em uma forma de buscar por “uma renovação dos modos de conhecimento científico” (NÓVOA, 1995b, p.18). Bueno (2002) aponta que o interesse pelas questões subjetivas dos atores sociais não é exclusividade da pesquisa em educação, mas “expressão de um movimento mais geral, que diz respeito às mudanças paradigmáticas e às rupturas que se operaram no âmbito das ciências sociais no decorrer no século XX” (p.14). No entanto, cabe destacar que a emergência de uma nova abordagem científica que abriu caminho para que a subjetividade ganhasse espaço não elimina ou desqualifica outras formas de fazer pesquisa. Como tenho defendido aqui, não existem estruturas ou configurações definitivas e exclusivas. Isso vale para a ordem social, para a construção das identidades e também para as formas de fazer pesquisa.

É preciso ter claro que as mudanças que ocorrem e o desenvolvimento das chamadas abordagens qualitativas de pesquisa não fazem desaparecer de cena os métodos quantitativos e nem a preocupação de se construir, no âmbito das ciências humanas, teorias que possam dar conta da explicação de fenômenos mais gerais. (BUENO, 2002, p.15).

Bueno (2002), tomando a análise de Franco Ferrarotti (1988) sobre o método biográfico na obra intitulada *Sobre a autonomia do método biográfico*, destaca que para o autor dois tipos de materiais podem ser utilizados na pesquisa biográfica. O primeiro tipo de material seriam os materiais biográficos primários, entendidos como “as narrativas ou relatos autobiográficos recolhidos por um pesquisador, em geral através de entrevistas realizadas em

situação face a face” (BUENO, 2002, p.18). Já o segundo tipo de material usado na pesquisa biográfica seriam os materiais biográficos secundários, que dizem respeito às “correspondências, diários, narrativas diversas, documentos oficiais, fotografias, etc., cuja produção e existência não tiveram por objetivo servir a fins de pesquisa” (BUENO, 2002, p.18).

Em suas versões tradicionais, o método biográfico sempre deu maior preferência aos materiais secundários, por serem considerados mais objetivos. Mas para Ferrarotti, a condição fundamental para uma renovação do método biográfico passa pela inversão dessa tendência. Na defesa desse ponto ele é enfático, chegando mesmo a conclamar os pesquisadores a fazerem mais uso das narrativas autobiográficas, pois são elas que trazem e explicitam como toda a força a subjetividade do sujeito. (BUENO, 2002, p.18-19).

Uma das características que se destacam na pesquisa biográfica é, portanto, que ela “faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído” (NÓVOA, 1995b, p.18). Ou, em outras palavras “o projeto fundador da pesquisa biográfica inscreve-se no quadro de uma das questões centrais da antropologia social, que é a da constituição individual: como os indivíduos se tornam indivíduos?” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.523). Outra característica que marca a pesquisa biográfica é que ela não pretende apreender a realidade factual daquilo que foi vivido, mas sim “o campo de representações e de construções segundo as quais os seres humanos percebem sua existência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.525). De acordo com Delory-Momberger (2012) o objetivo da pesquisa biográfica é mostrar como os indivíduos elaboram suas experiências e dão significado aos acontecimentos de sua existência.

O espaço da pesquisa biográfica consistiria então em perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.524).

É importante detalhar o que a autora entende por atividade biográfica e experiência. Para Delory-Momberger (2014) a atividade biográfica se traduz como uma atividade constante de construção singular das situações que vivemos, fazendo de uma situação vivida uma experiência própria. Para a autora ao darmos sentido e forma às experiências vividas estamos constantemente biografando o que vivemos. “Para dar uma definição geral, chamo biografização o conjunto de operações e comportamentos por meio dos quais os indivíduos trabalham para dar-se uma forma própria na qual se reconhecem a si mesmos e se fazem conhecer pelos outros” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 699).

A noção de atividade biográfica para Delory-Momberger (2014) está fortemente ligada à noção de experiência, que pode ser entendida a partir da distinção entre experiência vivida e experiência adquirida. A experiência vivida seria a situação concreta imediata, como um curso de formação de professores, por exemplo, partilhado por diferentes sujeitos. A maneira como cada um irá metabolizar essa experiência é que vai fazer com que essa situação concreta – experiência vivida – se transforme em experiência adquirida, ou seja, uma apropriação singular que cada sujeito faria daquela situação concreta partilhada – experiência vivida. Seguindo esse exemplo, a experiência adquirida seria a maneira singular como cada sujeito metabolizaria a experiência concreta partilhada em um curso de formação de professores.

A maneira singular que cada pessoa responde a uma mesma experiência partilhada com outros sujeitos só pode ser compreendida através da lógica interna biográfica de cada indivíduo, ou seja, suas experiências anteriores e como elas configuram a apreensão do presente e do futuro. A opção pela pesquisa biográfica nessa investigação é a chave de entrada que escolhi para compreensão do processo de subjetividade docente dos alunos do curso de Pedagogia da UFRJ por entender que ao operar com suas experiências como categoria de análise é possível acessar, em parte, eventos que marcam o processo de tornar-se professor e que contribuem para a formação de uma identidade docente, não apenas ao longo de sua formação inicial, mas na interface com as outras experiências adquiridas desses sujeitos antes de ingressarem no curso de Pedagogia.

Levando em consideração as características apresentadas da pesquisa biográfica é possível traçar aproximações entre ela e a postura epistêmica pós-fundacional. A pesquisa biográfica, por não buscar a verdade de cada discurso ou uma possível verdade única, se aproxima da ideia que tratei nas seções anteriores desse capítulo quanto ao reconhecimento de que não é possível identificar nenhuma ordem social e nenhuma construção identitária de forma definitiva ou essencialista. A opção pela pesquisa biográfica passa, portanto, pelo reconhecimento de uma determinada concepção de ser humano que foge da racionalidade moderna do humanismo, como procurei abordar ao longo desse capítulo.

Delory-Momberger (2012) afirma que o objetivo da pesquisa biográfica “é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência” (p.524), bem como interpretar a maneira que esses indivíduos “contribuem para dar existência, para reproduzir e produzir a realidade social” (p.524). A tarefa, portanto, que a pesquisa biográfica se propõe a cumprir está atravessada pela interface do individual e do social, que para a autora só existem um por meio do outro e estão em um processo constante

de reprodução recíproca. A pesquisa biográfica está, portanto, preocupada em investigar os “modos de constituição do indivíduo enquanto ser social e singular” (DELORY-MOMBEGER, 2012, p.524).

A postura específica da pesquisa biográfica é mostrar como a inscrição forçosamente singular da experiência individual em um *tempo biográfico* se situa na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.524).

A singularidade da pesquisa biográfica é, então, o reconhecimento de que a experiência está inserida dentro de um tempo específico da vida de cada indivíduo. Nessa investigação me interessa entender como essa experiência de tornar-se professor dentro do contexto discursivo do currículo de Pedagogia da UFRJ é biografada pelos sujeitos entrevistados.

Os neologismos *biografar(-se)* e *biografização* salientam o caráter processual da atividade biográfica e remetem a todas as operações mentais, comportamentais e verbais pelas quais o indivíduo não cessa de inscrever sua experiência e sua ação em esquemas temporais orientados e finalizados. (DELORY-MOMBEGER, 2012, p.525).

O ser humano está constantemente se biografando, ou seja, inscrevendo sua experiência em esquemas temporais que organizam mentalmente os gestos, comportamentos e ações. Para acessar a biografização que o sujeito faz de sua experiência o pesquisador depende da abertura que o sujeito entrevistado oferece. Segundo Delory-Momberger (2012) os atos de biografização podem se manifestar de formas distintas a partir de aspectos mentais, comportamentais ou gestuais. Contudo, a autora aponta que o meio privilegiado de acessar os atos de biografização do sujeito “é, incontestavelmente, a atividade linguageira, a fala que o sujeito mantém sobre si próprio” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.525). A fala do sujeito sobre si e suas experiências pode ocorrer através de uma variedade de tipos de discurso, sejam eles descritivo, avaliativo, explicativo ou outros. Entretanto, o discurso narrativo é o que melhor se adequa aos objetivos da pesquisa biográfica, uma vez que “o narrativo, pelas suas características específicas, é a forma de discurso que mantém a relação mais direta com a dimensão temporal da existência e da experiência humana” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.525). Contudo, vale esclarecer que o relato do entrevistado está atravessado por formas discursivas de avaliar, explicar, descrever e etc. É nessa pluralidade discursiva “que se tornam potencialmente acessíveis os sistemas de tematização e de valorização utilizados pelo narrador” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.526).

Algo começa, se desenrola, chega a seu termo numa sucessão, superposição, empilhamento indefinido de episódios e peripécias, de provações e experiências. No cotidiano da existência, um grande número dessas

operações de configuração tem uma dimensão de automaticidade e não solicita ativamente a consciência por corresponder aos *scripts* repetitivos dos quadros sociais e culturais. Ainda assim, essas operações estão sempre presentes, assegurando a integração da experiência que advém na temporalidade e na historialidade próprias à existência singular. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.525).

A finalidade da entrevista em pesquisa biográfica é, portanto, “colher e ouvir, em sua singularidade, a fala de uma pessoa num momento X de sua existência e de sua experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.526). No tocante a essa pesquisa me interessa colher e ouvir alunos do curso de Pedagogia da UFRJ que estejam matriculados na disciplina de Estágio e Prática de Ensino, por entender que esse momento X de sua experiência tem efeitos significativos no processo de tornar-se professor (NÓVOA, 2006; PIMENTA e LIMA, 2017).

Ainda que a pesquisa biográfica esteja atenta para a singularidade do relato do entrevistado isso não significa que sejam desconsiderados os aspectos sociais e o contexto onde essa fala está inserida. Pelo contrário, a pesquisa biográfica reconhece que esses aspectos “externos” à fala do sujeito é também “dimensão constitutiva da individualidade” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.526). Assumir que toda fala é a “fala de uma época” implica em que o pesquisador tenha um conhecimento o mais aprofundado possível do entorno em que a fala do seu entrevistado está circunscrita

(...) não com o objetivo de distinguir, na fala dos seus entrevistados, o que seria da ordem do coletivo e o que seria da ordem do individual, para distinguir e separar o que seria exterioridade social e interioridade pessoal, e sim para darem-se os meios de apreender e compreender as biografias individuais, isto é, os espaços-tempos singulares que cada um configura a partir da conjunção da sua experiência (e da historicidade de sua experiência) e dos mundos-de-vida, dos mundos de pensar e agir comuns de que participa. (DELORY-MOMBERGER, p.2012, p. 526).

É, portanto, dentro dessa lógica que me dedicarei no capítulo seguinte à análise da trajetória histórica do curso de Pedagogia no Brasil dedicando especial atenção a como as questões referentes à formação de professores aparecem ao longo desse curso.

Chegando ao final desse capítulo, vale ressaltar mais uma vez as aproximações entre as abordagens trabalhadas aqui. Ao se preocupar sobre a questão de como os indivíduos se tornam indivíduos (DELORY-MOMBERGER, 2012), a pesquisa biográfica não está interessada em buscar a essência do ser humano, nem tentando desvendar qual seria o núcleo central que definiria a identidade do sujeito. Antes, importa compreender como as experiências vividas se tornam experiências adquiridas e como os sujeitos singulares biografizam suas experiências. A pesquisa biográfica também não está comprometida em usar o material das entrevistas como forma de ilustração, exemplificação ou confirmação de uma hipótese, nem

tem a pretensão de por meio da narrativa dos entrevistados alcançar com exatidão os eventos que marcam sua trajetória, nesse caso específico, de tornar-se professor. Como tenho sinalizado, a ideia de exatidão, tomada como acesso a uma significação plena e universal de sentidos, identidades e experiências, não faz parte do quadro de inteligibilidade com o qual opero nessa pesquisa.

Por essas suas características a pesquisa biográfica se aproxima das formulações postas pelo pós-fundacionalismo e nos abre a possibilidade de uma nova abordagem da questão da constituição do indivíduo levando em conta não uma identidade fixa e essencializada, mas sim processos de subjetivação. Reconheço assim que o diálogo entre essas duas abordagens é potente na investigação aqui proposta, pois nos abre pistas para investigar como os sentidos de docência hegemônicos no currículo de Pedagogia da UFRJ atravessam os processos de subjetivação docente experienciados por seus discentes. Se é verdade que o currículo produz identidades (SILVA, 2015; LOPES e MACEDO, 2011) fica então a pergunta sobre como essas identidades tem sido biografadas pelos futuros professores em formação inicial.

CAPÍTULO 3

O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Sentidos de docência em disputa

De modo que há, sim, uma disputa pelo que há, pelo que está acontecendo, pelo para-onde-vão as coisas, em suma, mais do que uma guerra de interpretação, uma disputa hegemônica pelo mundo em que vivemos. (BURITY, 2010, p.8).

Nos capítulos anteriores apresentei os conceitos e ferramentas que auxiliam nesta investigação sobre a formação de professores dentro do contexto discursivo do currículo do curso de Pedagogia. Ao definir a maneira como entendo currículo, seja ele tomado como a grade curricular que contempla as matérias/disciplinas de um curso específico ou como a legislação que serve de diretriz para a organização de um curso, aponte que o compreendo como processo, e não como coisa, como locus de produção do conhecimento e como prática de significação que institui e constrói sentidos *do que é* e *do que não é* considerado verdadeiro, *do que é* e *do que não é* considerado mais ou menos válido a ser ensinado/aprendido.

Procurei igualmente esclarecer que currículo não é a expressão exata da realidade, mas sim produtor de uma realidade específica que é construída discursivamente a partir da lógica da equivalência e da diferença, que incluem e excluem, respectivamente, sentidos das suas cadeias de significação e estruturam, ou hegemonomizam, ainda que precária e contingencialmente, uma ideia e um sentido de e para o currículo. Assim, ao pensarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, bem como o currículo acadêmico do curso de Pedagogia da UFRJ como construções discursivas é possível colocar em questão quais sentidos de docência estão sendo construídos, validados, ou, retomando um termo caro para a teorização pós-fundacional, quais sentidos de docência estão sendo hegemonomizados dentro desses contextos. Assumir essa forma de compreensão implica em reconhecer, como apontado na epígrafe, que mais do que uma “guerra de interpretações” sobre os caminhos da formação de professores estamos diante de uma “disputa hegemônica” em torno dessa formação. Disputa essa que se configura pelo duplo movimento de inclusão e exclusão de sentidos sobre *o que é* e *o que não é ser professor* e que impacta os processos de subjetivação docente vivenciados pelos alunos do curso de Pedagogia.

Como sinalizado na introdução desse trabalho, meu interesse pelo curso de Pedagogia está fortemente relacionado com minha experiência de formação pessoal em um

curso marcado por uma variada gama de possíveis atuações profissionais que não se limitam nem à sala de aula nem à escola. Contudo, meus dilemas pessoais quanto à minha formação no curso de Pedagogia parecem não ser exclusividade de alguém formada na segunda década do século XXI. Alguns autores já destacaram esse dilema identitário que marca o curso. Bissolli da Silva (2006) afirma que “a história do curso de Pedagogia no Brasil corresponde, essencialmente, à história da questão de sua identidade” (p.2). Brzezinski (1996) pontua que já na década de 1970 os educadores brasileiros envolvidos com a formação de profissionais da educação tinham como preocupação a questão da “reformulação ou a da extinção do curso de pedagogia que mais uma vez estava ameaçado por críticas à sua identidade” (p.17). Parece, portanto, que a questão da identidade do curso de Pedagogia está em pauta desde sua criação. Mesmo as diferentes legislações que se sucederam no tempo e regulamentaram o curso não estabeleceram um consenso a respeito do tema. Assim, o debate sobre as finalidades do curso de Pedagogia tem se alongado por anos, sobretudo no que diz respeito a formar o professor e/ou o pedagogo.

Este capítulo se propõe, portanto, a analisar a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, dando especial atenção a como a formação de professores aparece e atravessa esse curso. Antes, porém, de nos debruçarmos sobre a constituição do curso de Pedagogia no Brasil considero importante destacar que a discussão apresentada neste capítulo não se propõe a ser uma análise epistemológica da Pedagogia enquanto campo do conhecimento.

A discussão a respeito da cientificidade da Pedagogia se localiza, grande parte, em torno do seu reconhecimento como teoria científica da prática educativa, que seria assim constituída de conhecimentos próprios, ou como campo que se baseia em outras ciências, sendo assumida como uma tecnologia que aplica/usa o conhecimento de outras ciências (MANZZOTTI, 2001). A pergunta que vem norteando essa discussão é: teria a Pedagogia um conhecimento próprio ou não?

Gerações sucessivas de educadores têm enfrentado este embate, pelo menos desde a constituição formal da Pedagogia em meados do século XIX. Pode mesmo argumentar-se que o desejo de cientificidade marcou com a sua ambivalência toda a Pedagogia ao longo dos últimos cem anos (Hameline, 1980). (NÓVOA, 2001, p.75).

Franco (2012) afirma que a Pedagogia foi ao longo do tempo teorizada por diferentes correntes científicas e marcada por uma multiplicidade de abordagens conceituais que comprometeram o reconhecimento de suas especificidades e acabaram “descaracterizando seus *status* de ciência da educação” (p.166). Para Silva Júnior (2017) talvez estejamos até hoje tentando entender para que serve o curso de Pedagogia justamente porque carecemos

ainda de respostas para a pergunta sobre o caráter epistemológico da Pedagogia: “em que consiste a Pedagogia, campo do conhecimento que dá nome ao curso?” (SILVA JÚNIOR, 2017, p.7). O autor afirma que “na ausência de perguntas ordenadoras, o debate [sobre a finalidade do curso de Pedagogia] se estendeu por vários anos sem que uma racionalidade mínima pudesse pautá-lo” (SILVA JÚNIOR, 2017, p.7).

Os debates sobre a cientificidade da Pedagogia ganham contornos ainda mais acentuados na realidade educacional brasileira visto que o curso de Pedagogia, que historicamente formou pedagogos para atuação como técnicos ou especialistas em educação, bem como o professor da escola Normal, passou a assumir oficialmente desde 2006 a tarefa de formar o professor para as primeiras etapas da escolarização, sem, contudo deixar de formar também o pedagogo para atuar na gestão educacional dentro e fora das escolas. Tal sobreposição de possibilidades formativas no curso de Pedagogia tem alimentado o debate entre educadores ainda hoje. Grande parte das divergências entre aqueles que são favoráveis e os que foram ou são contrários à inserção da formação de professores no curso de Pedagogia esbarra na questão da cientificidade da Pedagogia e de sua articulação com a docência, fazendo perpetuar o dilema sobre se a Pedagogia está submetida à docência ou a docência está submetida à Pedagogia.

Assim, ainda que essa seja uma discussão válida e necessária, inclusive com implicações diretas na formação de professores, ela não se configura como foco de atenção da análise aqui proposta, que se destina a investigar os sentidos de docência hegemônicos na Pedagogia enquanto curso de graduação no ensino superior.

A discussão a respeito do estatuto epistemológico da Pedagogia no Brasil remonta a uma análise que é bem anterior a instituição do curso que leva o mesmo nome em 1939 (LIBÂNEO, 2010). Dessa forma, trazer aqui os caminhos e descaminhos que marcam essa questão suscitaria uma nova pesquisa com contornos diferentes dos que estão propostos para essa investigação. Não é meu interesse, portanto, me alongar nessa questão, mas considero importante ressaltar que reconheço a Pedagogia como “um campo de saberes sobre a educação, bem como todo o conjunto de práticas envolvidas nela” (VEIGA-NETO, 2012, p.275), e não desconsidero o seu caráter científico como campo de conhecimento que se dedica a analisar, compreender, investigar e intervir na realidade educacional (LIBÂNEO, 2010)¹⁶. Afinal,

¹⁶ Para o aprofundamento da discussão sobre a cientificidade da Pedagogia ver: Pimenta (org.) (2001), Franco (2012) e Saviani (2012).

É incontestável a importância, a necessidade e a viabilidade do trabalho pedagógico, que se desenvolve em diversos contextos, contribuindo para o encaminhamento de diferentes processos educativos e afirmando, sim, um domínio próprio da Pedagogia. (CRUZ, 2011, p.198).

Marcada essa delimitação, no que cabe especificamente nessa investigação, me interessa compreender que sentidos de docência têm sido hegemônicos no curso de Pedagogia após o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso, em 2006, que o instituiu como uma licenciatura destinada à formação de professores para a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, cursos de nível médio na modalidade Normal, cursos de educação profissional voltados para a área de serviço e apoio escolar e em outras áreas que sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Para que possamos compreender melhor como esse debate foi se construindo ao longo dos anos e como essas questões são atualizadas no debate contemporâneo julgo que se faz importante uma apresentação, ainda que não exaustiva, da trajetória do curso de Pedagogia sublinhando os principais debates que marcaram esse percurso no tocante à formação de professores.

Este capítulo está, portanto, organizado em duas seções. Na primeira seção detalho a origem do curso no Brasil, os dilemas que marcaram sua trajetória desde seus primórdios e as sucessivas legislações que foram alterando sua organização. Apesar de o meu interesse estar voltado para o curso de Pedagogia após a aprovação das diretrizes curriculares em 2006 entendo que, para que possamos compreender o contexto em que essa regulamentação emergiu, é preciso analisar a trajetória desse curso e sua relação com a formação de professores. Na segunda seção analiso a atual legislação que regulamenta o curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia. De forma a facilitar a organização e leitura do texto a segunda seção está dividida em duas subseções que abordam respectivamente, os caminhos até a homologação das DCNs em 2006 e os sentidos de docência que são expressos e hegemônicos nesse documento.

3.1 Trajetória do curso de Pedagogia: articulações entre formar o pedagogo e o professor

Muitos autores já se debruçaram sobre a constituição do curso de Pedagogia no Brasil, tais como: Brzezinski (1996); Bissolli da Silva (2006); Cruz (2011) e Saviani (2012). Nessa seção não pretendo fazer uma descrição exaustiva da origem e organização do curso visto que os autores citados, e outros, já se dedicaram a essa tarefa. Meu objetivo aqui é mais modesto e voltado para os objetivos dessa pesquisa. O exercício a que me proponho aqui se

aproxima mais do que Veiga-Neto (2012) sugeriu quando argumentou a respeito da necessidade de irmos aos porões.

Tomando como recurso a metáfora da casa proposta por Bachelard (2003), Veiga-Neto (2012) defende que ir aos porões seria o movimento de resgatar a historicidade e a contingência das práticas sociais, ou educacionais, que por vezes parecem estar naturalizadas. “As idas aos porões nos mostram que o mundo social tem história e é bem mais complexo do que nos fizeram supor as metanarrativas iluministas de totalidade” (VEIGA-NETO, 2012, p.268). O porão seria, na metáfora explorada por Veiga-Neto (2012), apenas uma das partes da casa. Além do porão o autor faz referência também ao piso intermediário, onde se efetivam nossas experiências imediatas e ao sótão, que seria o lugar da inovação e da imaginação.

Pelas raízes, plantadas no porão, nos alimentamos a fim de nos elevar para além das experiências imediatas. Incapazes de alçar voo e de conhecer onde estão fincados seus próprios pés, aqueles que habitam apenas os pisos em que se dão as experiências imediatas vivem limitados a si mesmos ou limitados pelos limites que os outros arbitrariamente lhes impõem. (VEIGA-NETO, 2012, p.270).

O porão, portanto, “guarda arquétipos que, sem sabermos que são construções contingentes, tomamos como verdades necessárias” (VEIGA-NETO, 2012, p.269). O risco de não irmos aos porões é que, ao nos limitarmos a circular apenas no piso intermediário ficamos confinados no espaço das experiências imediatas. Partindo dessa metáfora da casa que nos apresenta Veiga-Neto (2012), entendo que ir aos porões da constituição do curso de Pedagogia buscando compreender o lugar que a formação de professores ocupou ao longo de sua trajetória é importante para que possamos analisar as atuais diretrizes curriculares para o curso com outras lentes que não estejam apenas restritas ao piso intermediário da casa, e também para que não tomemos a realidade educacional, ou mais especificamente a maneira como a formação de professores é organizada e analisada, como uma verdade absoluta e incontornável.

Ter em mente como e onde estão enraizados os arquétipos que direcionam nossa ação e orientam a forma como encaramos o mundo e, mais especificamente no caso dessa pesquisa, a formação de professores dentro do curso de Pedagogia, é, como nos adverte Veiga-Neto (2012), o que abre possibilidade de ascender ao sótão da casa, de pensar e imaginar novas formas de ser e estar no mundo, ou, trazendo para o objeto privilegiado nessa investigação, novas formas de encarar a formação de professores. Assim, enquanto o porão tem contornos de análise o sótão é o lugar do agenciamento. Embora se complementem, análise e agência não são a mesma coisa. Veiga-Neto (2012) aponta que o agenciamento destituído de uma

dimensão analítica é “pura fantasia onírica” (p.272), e que por sua vez uma análise que não inspire o agenciamento é “academicismo vazio” (p.272). O movimento de ir aos porões, portanto, produz efeitos não apenas na forma como encaramos as experiências imediatas, mas também na forma como imaginamos outras possibilidades de constituição da realidade. Dessa forma, se o porão é o lugar “onde se enraízam os pensamentos” (p.272) o sótão é o lugar “onde se pode voar” (p.272), e “para nós que trabalhamos no campo da educação, qualquer desinteresse pela casa toda revela uma falta de sensibilidade e até mesmo uma não compreensão do papel social que temos em nossas mãos” (VEIGA-NETO, 2012, p. 272).

A metáfora de ir aos porões não deve, contudo, ser interpretada como a busca ou a defesa por uma fundamentação última ou verdadeira que sustente nossas ações. Como tenho sinalizado ao longo desse trabalho não é partir de uma perspectiva essencialista ou determinista que enxergo a realidade social e educacional. Recorro, pois, à ideia de ir aos porões, defendida por Veiga-Neto (2012), por entender que ela nos ajuda a reconhecer a importância de trazer à tona os caminhos que a formação de professores trilhou dentro do contexto do curso de Pedagogia. Além disso, essa perspectiva se coaduna com a postura epistêmica pós-fundacional privilegiada nesse trabalho, sobretudo no que diz respeito a problematizar os arquétipos enraizados no porão, ou, dito numa linguagem mais próxima do pós-fundacionalismo, a desessencializar os fundamentos que estruturam uma determinada ordem social. Ir aos porões, portanto, é a tentativa de desnaturalizar as formas como o curso de Pedagogia foi estruturado historicamente e reconhecer que suas formas de organização, suas finalidades e seus objetivos foram construídos ao longo do tempo mediante opções políticas que produziram fechamentos de sentido, sobre o que é ser pedagogo e o que é ser professor, que podem ser revistos e desestabilizados.

Dessa maneira, pretendo nesta primeira seção analisar como a questão da formação de professores aparece ao longo da trajetória do curso de Pedagogia no Brasil. Partindo da contribuição de diferentes autores que se debruçaram sobre essa mesma problemática abordo a origem do curso no Brasil em 1939 e as sucessivas legislações que regulamentaram o curso no passado até o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, ficando para a seção seguinte a análise da atual regulamentação que normatiza o curso.

O curso de Pedagogia foi criado em 1939, a partir do Decreto-Lei nº 1.190/1939 que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia na então Universidade do Brasil. A Faculdade Nacional de Filosofia se organizou em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia e contava ainda com seção de Didática tida como “seção especial” (SAVIANI, 2012, p.34).

As seções de Filosofia, Ciências e Letras eram compostas de cursos distintos, já as seções de Pedagogia e Didática eram compostas por apenas um curso cada uma, identificados pelo mesmo nome da seção correspondente. Os cursos oferecidos pela Faculdade Nacional de Filosofia tinham como possibilidade a dupla titulação em bacharel e em licenciado. Os primeiros três anos do curso correspondiam ao curso de bacharelado. Aqueles que desejassem o título de licenciado para atuarem como professores no antigo ensino secundário deveriam cursar mais um ano das disciplinas do curso de didática. Essa estruturação dos cursos de licenciatura ficou amplamente conhecida como esquema “3+1”.

É, portanto, dentro dessa organização que nasce o curso de Pedagogia no Brasil. O objetivo inicial do curso era formar os técnicos em educação para trabalharem com os aspectos burocráticos dos sistemas de ensino bem como os professores que atuariam no ensino secundário formando professores primários nas Escolas Normais. Os três primeiros anos do curso de Pedagogia eram destinados aos estudos dos fundamentos e teorias educacionais. O aluno que cursasse esses três anos adquiria o título de bacharel. Aqueles que desejassem o título de licenciados em Pedagogia deveriam cursar as disciplinas previstas no curso de Didática. O modelo adotado para a formação nos cursos de Pedagogia indicava que o curso era “destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio” (GATTI, 2010, p.1356). A separação em duas titulações distintas indicava que o bacharelado formaria o pedagogo para atuar como técnico em assuntos educacionais e a licenciatura formaria o professor para ministrar aulas no curso Normal. No entanto, como colocado na fala da Gatti (2010) a formação de professores figurava como formação complementar à formação dos pedagogos. Vale destacar que nessa primeira estruturação do curso de Pedagogia a formação de professores para atuarem nos primeiros anos de escolarização não estava contemplada no curso.

No que tange às possibilidades de atuação dos licenciandos em Pedagogia, a formação recebida ao longo do curso visava subsidiar a ação docente na Escola Normal, atendo-se essencialmente ao estudo teórico da educação. A estrutura curricular não incluía disciplinas que abordassem diretamente o conteúdo do curso primário, cujo professor seria formado no contexto da Escola Normal. (CRUZ, 2011, p.36-37).

As disciplinas que compunham o currículo do bacharelado estavam assim divididas, de acordo com Saviani (2012, p.35):

- 1º ano: Complementos da matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional.

- 2º ano: Psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar.
- 3º ano: Psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; filosofia da educação.

Analisando o currículo previsto para os três anos do bacharelado em Pedagogia, Saviani (2012) aponta que “psicologia educacional se destaca, pois é a única disciplina que figura em todas as séries. Em seguida posicionam-se história da educação e administração escolar, figurando em duas séries” (p.35). Aqueles que desejassem o título de licenciatura deveriam frequentar o curso da seção de Didática com duração de um ano e que era composto das seguintes disciplinas: didática geral; didática especial; psicologia educacional; fundamentos biológicos da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar. Dessas seis disciplinas apenas didática geral e didática especial não eram oferecidas no bacharelado em Pedagogia. Sendo assim, para obter a licenciatura em Pedagogia, bastava que o aluno cursasse as duas disciplinas de didática.

Nessa primeira organização do curso de Pedagogia já é possível vislumbrar as questões referentes à formação do professor e do pedagogo que historicamente têm marcado o curso. O curso de Didática, “criado com a intenção de trabalhar a formação pedagógica, necessária ao exercício da docência” (CRUZ, 2011, p.35) era composto, como vimos de seis disciplinas. Os alunos que cursavam o bacharel nas seções de Filosofia, Ciências e Letras e quisessem obter a licença para dar aula no ensino secundário deveriam cursar essas seis disciplinas do curso da seção de Didática. Contudo, os alunos do curso de bacharel em Pedagogia já contavam em seu currículo com quatro das seis disciplinas estabelecidas para a formação em licenciatura, ou seja, mais da metade da formação exigida para atuação como professor já era contemplada no currículo do bacharel em Pedagogia, ainda que essa formação não habilitasse o aluno como professor, mas sim como técnico em educação.

A finalidade do curso de Pedagogia parece marcada por imprecisões desde sua origem, uma vez que a formação do técnico em educação englobava mais da metade da formação prevista para os professores. Contudo, não se pode desconsiderar que é possível inferir a partir dessa distinção de bacharelado e licenciatura que a ideia que regia a primeira regulamentação do curso era a de que, ainda que a formação do bacharel e do licenciado em Pedagogia tivesse muitas similaridades, havia algo que diferenciava a formação do pedagogo enquanto técnico e do pedagogo enquanto professor.

Ao afirmar que o curso de Pedagogia já estava imerso em imprecisões desde sua origem não estou afirmando que poderia existir alguma forma “pura” de organização do curso

em que ele estivesse livre de ambiguidades e imprecisões. A postura epistêmica que pauta este trabalho nos ajuda a enxergar que toda estruturação social é marcada pela convivência com a imprecisão e a ambiguidade (LOPES, 2013). O que quero salientar é que já de início o curso de Pedagogia parece carecer de um fechamento hegemônico que marque que profissional o curso deseja formar. A ideia que parece vigorar nessa primeira constituição do curso de Pedagogia, e também nas demais licenciaturas, é a de que se somando algumas disciplinas ao currículo de bacharel é possível formar o professor. Se nas licenciaturas das seções de Filosofia, Ciências e Letras os alunos deveriam cumprir seis disciplinas da seção de Didática para então poderem atuar como professores, no caso dos alunos de Pedagogia o acréscimo de duas disciplinas era o que bastava para fazer do pedagogo um professor. Todavia, ainda que essa forma de organização dos cursos de licenciatura seja amplamente questionada por aqueles que se dedicam a investigar a formação de professores, no tocante ao curso de Pedagogia, mesmo com todas as críticas que possamos tecer ao esquema “3+1”, a respeito da formação de professores ficar reduzida ao acréscimo de algumas disciplinas no final do curso, o que me parece singular é que havia uma marcação que distinguia a formação do pedagogo da formação do professor.

Saviani (2012) destaca que o modelo do curso de Pedagogia instaurado em 1939 contribuiu para que fossem agravados com o tempo problemas que marcam o curso desde sua gênese.

Com efeito, supondo que o perfil profissional do pedagogo já estaria definido, concebeu um currículo que formaria o bacharel em pedagogia entendido como técnico em educação que, ao cursar didática geral e especial, se licenciaria professor. Mas quais seriam as funções técnicas próprias do pedagogo? Em que medida o currículo proposto para o bacharelado daria conta de formar esse técnico? E o licenciado em pedagogia poderia lecionar que matérias? (SAVIANI, 2012, p.36).

As perguntas colocadas por Saviani (2012) apontam para a questão controversa em torno da identidade profissional do egresso do curso de Pedagogia que já se apresentam na origem do curso. Se os licenciados nas seções de Letras, Ciências e Filosofia da Faculdade Nacional de Filosofia estavam habilitados para dar aulas das disciplinas que faziam parte do seu currículo de bacharelado, uma vez que “as disciplinas cursadas, de modo geral, figuravam no currículo das escolas secundárias” (SAVIANI, 2012, p.36), qual seria a alocação dos licenciados em Pedagogia se “as disciplinas cursadas figuraram escassamente nos currículos das Escolas Normais?” (SAVIANI, 2012, p.37). Se o licenciando em Pedagogia tinha que lidar com dificuldades na sua alocação no mercado de trabalho o mesmo ocorria com o técnico em educação, uma vez que, de acordo com Bissolli da Silva (2006), esse novo

profissional “não possuía funções definidas na medida em que não dispunha de um campo profissional que o demandasse” (p.13).

O licenciado em Pedagogia também não dispunha de um espaço de atuação que lhe fosse exclusivo. Nem mesmo nos cursos Normais os pedagogos tinham exclusividade no magistério, uma vez que a Lei Orgânica do Ensino Normal (8.530/1946) estabelecia que “para lecionar nesse curso era suficiente, em regra, o diploma de ensino superior” (BISSOLLI DA SILVA, 2006, p.14).

Essa estruturação do curso de Pedagogia permaneceu em vigência por mais de vinte anos. Em 1962, mediante o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 251/1962, o curso sofreu algumas reformulações na sua composição curricular sem, no entanto, sofrer grandes alterações. A maior diferença foi certa flexibilidade no currículo tornando possível que as disciplinas de licenciatura fossem cursadas junto com o bacharelado sem que houvesse a necessidade de esperar o quarto ano para frequentar as disciplinas de didática. Cruz (2011) e Saviani (2012) destacam que a possibilidade das disciplinas da licenciatura serem cursadas concomitantemente com as do bacharelado tendeu a extinguir o antigo esquema “3+1”.

Vale destacar que, no Parecer do CFE n. 251/1962, o conselheiro Valnir Chagas, seu autor, já sinalizava as fragilidades do curso colocando em questão, inclusive, sua manutenção ou extinção. Já nessa época despontavam debates quanto à identidade do curso de Pedagogia e, segundo Cruz (2011), era possível perceber “a tensão existente entre sua manutenção e extinção, sob o argumento de falta de conteúdo próprio” (p.38).

No texto do Parecer o conselheiro Chagas destaca as aspirações futuras de que o professor primário fosse formado em nível superior, extinguindo assim o curso Normal, e ficando a formação do pedagogo para funções não docentes destinada ao nível de pós-graduação. Valnir Chagas chega a afirmar que “o curso de Pedagogia terá então de ser redefinido; e tudo leva a crer que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário” (PARECER CFE n. 251/1962, p. 98 *apud* CRUZ, 2011, p.39). Apesar de esboçar essas possibilidades de mudanças o parecer destaca que “a referida hipótese só poderia ser levada em conta num momento posterior, justificando-se, ainda que em caráter provisório, a sua manutenção naquele início dos anos 60 do século XX” (SAVIANI, 2012, p.37). Dessa forma, apesar de esboçar mudanças significativas para o futuro do curso de Pedagogia e para a formação de professores o Parecer de 1962 se limitou a fixar um currículo mínimo e a duração do curso. Contudo, mesmo que essas propostas não tenham sido efetivadas, mais uma vez é possível reconhecer uma concepção de formação distinta entre o professor e o pedagogo para funções não docentes. Se em 1939 essa distinção era marcada por

duas disciplinas de didática, na proposta de Valnir Chagas ela se radicaliza em dois cursos distintos que se diferenciavam inclusive no nível de ensino em que estavam alocados.

A proposta de organização curricular para o curso de Pedagogia no início da década de 1960 manteve um caráter generalista sendo previstas para o bacharelado cinco disciplinas obrigatórias e duas optativas. As disciplinas obrigatórias eram: psicologia da educação; sociologia (geral e da educação); história da educação; filosofia da educação; administração escolar. Essas disciplinas poderiam se desdobrar em duas ou mais e, dessa forma, aparecer mais de uma vez ao longo do percurso formativo. Sociologia, por exemplo, é uma das disciplinas que deveria ser divididas em duas, figurando em duas disciplinas distintas: sociologia geral e sociologia da educação. “Diferentemente da regulamentação anterior, não se fechou a grade curricular com a distribuição das disciplinas pelas quatro séries do curso. Essa tarefa foi deixada para as instituições” (SAVIANI, 2012, p.38).

As disciplinas que correspondiam à licenciatura eram: psicologia da educação; adolescência e aprendizagem; elementos de administração escolar; didática e prática de ensino (SAVIANI, 2012). Mais uma vez, nesse novo currículo, tal qual o anterior de 1939, algumas disciplinas da licenciatura já eram contempladas no bacharelado em Pedagogia, reforçando a ideia de que a formação do professor, de alguma forma já atravessava a formação do pedagogo.

Bissolli da Silva (2006) destaca que ao estabelecer um currículo mínimo para o curso de Pedagogia a legislação de 1962 não resolveu os impasses com relação a definição do profissional que se desejava formar e qual seria seu campo de atuação.

O parecer n. 251/62 não faz nenhuma referência ao campo de trabalho do profissional que, indistintamente chama de “técnico de educação” ou “especialista de educação” e é de maneira muito vaga que, num ou noutro momento, se reporta a ele com as expressões “administradores e demais especialistas de educação”. “profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional” (...) Mas o interessante é apontar que os legisladores trataram a questão do curso de pedagogia começando por onde, muito provavelmente, deveriam ter terminado, ou seja, fixaram um currículo mínimo visando a formação de um profissional ao qual se referem vagamente e sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse. (BISSOLLI DA SILVA, 2006, p.17).

No final da década de 1960 a política educacional nacional foi reformulada pela Lei da Reforma Universitária de 1968 (5.540/1968) que estabeleceu as normas de organização e funcionamento do ensino universitário.

Esta reforma atingiu em cheio as Faculdades de Filosofia, cujas seções foram desagregadas para se tornar departamentos, institutos ou faculdades correspondentes às suas áreas de conhecimento. Assim é que a seção de Pedagogia deixa de existir para dar lugar à Faculdade de Educação,

responsável, a partir de então, pelo oferecimento do Curso de Pedagogia. Este curso também poderia ser oferecido por Departamentos de Educação, entendendo o Departamento como a menor fração da estrutura universitária, de acordo com a referida reforma. (CRUZ, 2011, p.40).

A reforma universitária de 1968 e a extinção das Faculdades de Filosofia para dar lugar às Faculdades ou Departamentos de Educação também acarretaram em mudanças no curso de Pedagogia. Em 1969, o curso foi mais uma vez reformulado pela Resolução do Conselho Federal de Educação n. 2/1969. Essa nova regulamentação estabeleceu que o curso de Pedagogia manteria a formação de professores para atuarem no curso Normal e passaria a “formar os especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação, que se constituíram, a partir de então, como um forte meio de identificar o pedagogo” (CRUZ, 2011, p.47). Além de estabelecer a formação dos diferentes especialistas essa regulamentação fixou que o graduado em Pedagogia receberia apenas o título de licenciado e não mais a dupla titulação em bacharelado e licenciatura vigente até então.

O aspecto mais característico da referida regulamentação foi a introdução das habilitações visando a formar “especialistas” nas quatro modalidades indicadas (Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar), além do professor para o ensino normal. Dir-se-ia que, por esse caminho, se pretendeu superar o caráter generalista do curso que levava à definição irônica do pedagogo como “especialista em generalidades” ou, jocosamente, como “especialista em coisa nenhuma”. Pelas habilitações procurou-se privilegiar a formação de técnicos com funções supostamente bem especificadas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho também supostamente já bem constituído, demandando, em consequência, os profissionais com uma formação específica que seria suprida pelo curso de pedagogia; daí a reestruturação desse curso exatamente para atender à referida demanda (SAVIANI, 2012, p. 44).

Contudo, a suposta demanda por profissionais com formação específica para atuação nas escolas e nos sistemas de ensino não correspondeu às expectativas. Saviani (2012) aponta para a não superação do caráter generalista do curso apesar do currículo estar organizado para a formação de diferentes especialistas. Segundo esse autor o curso “pretendeu continuar formando o generalista pela parte comum do currículo e, pela parte diversificada, formar também o especialista” (SAVIANI, 2012, p.44).

Dentre as habilitações específicas haviam oito possibilidades distintas previstas em lei, de acordo com Saviani (2012, p. 41).

1. Orientação educacional
2. Administração escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus

3. Supervisão escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus
4. Inspeção escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus
5. Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais
6. Administração escolar, para exercício nas escolas de 1º grau
7. Supervisão escolar, para exercício nas escolas de 1º grau
8. Inspeção escolar, para exercício nas escolas de 1º grau

O currículo nesse novo formato de curso passou a ser composto de uma parte comum, idêntica ao currículo anterior, sendo incluída aí apenas a disciplina de didática, e por uma parte específica de acordo com a habilitação que o aluno optasse. A inclusão da disciplina de didática na parte comum do currículo é justificada na resolução de 1969 por três motivos:

Ela, [a didática], se identifica com o ato de ensinar para o qual as outras matérias convergem; todos poderão lecionar, nos cursos normais, as disciplinas de suas habilitações específicas e, por fim, considerou-se que, invariavelmente, as universidades e escolas isoladas já a vinham incluindo em seus currículos plenos. (BISSOLLI DA SILVA, 2012, p.27).

Se na origem do curso de Pedagogia a diferença entre formar o técnico em educação e o professor eram as duas disciplinas de Didática na regulamentação de 1969 a disciplina de didática foi incluída na parte comum do currículo de Pedagogia sem, no entanto, marcar essa formação como uma formação de professores. Excetuando a habilitação que formava para o ensino das disciplinas pedagógicas nos cursos Normais, a formação de professores aparece mais uma vez como formação complementar (GATTI, 2010), visto que, ainda que os pedagogos formados nas demais habilitações pudessem dar aulas das suas disciplinas específicas nos cursos Normais esse não era o objetivo primeiro de sua formação. Apesar de não figurar como prioridade no curso de Pedagogia a formação de professores vai ganhando novos contornos. É interessante notar que mesmo o curso não tendo assumido nesse momento a formação de professores como sua finalidade principal a titulação que prevaleceu foi a de licenciado, que ao longo da história do curso estava associada com a formação de professores, e não a de bacharel, que estava vinculada a formação do pedagogo para funções não docentes. Assim, passou-se a formar o pedagogo em habilitações específicas em um curso de licenciatura. As distinções que marcavam a formação do pedagogo e do professor parece que vão perdendo força nesse momento, uma vez que dois elementos que marcavam essa distinção são assumidos na formação do pedagogo especialista: as disciplinas de didática e a titulação em licenciatura.

Scheibe e Durli (2011) sinalizam que, de acordo com a Resolução CFE n. 2/1969, os egressos do curso de Pedagogia tinham três possibilidades distintas de atuação profissional. Poderiam atuar como especialistas, de acordo com a habilitação específica que haviam cursado, como professor das disciplinas pedagógicas nos cursos Normais e também como professores primários, desde que tivessem alguns estudos mínimos no que diz respeito à instrução escolar primária. Saviani (2012) destaca que o exercício do magistério nas escolas de 1º grau estava facultado ao pedagogo desde que este tivesse a habilitação em Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais e tivesse cursado a disciplina de Metodologia e Prática de Ensino do 1º grau. Bissolli da Silva (2006) destaca que a ideia que sustentava essa possibilidade de atuação do pedagogo como professor primário era a de que “quem pode mais pode menos”, ou seja, quem forma o professor de 1º grau pode ele mesmo ser também o professor de 1º grau.

Nesse período, no que diz respeito ao aspecto legal, o curso de Pedagogia voltou-se para dois objetivos principais: formar pessoal docente para o magistério nos cursos normais e formar especialistas para atuação nas escolas de 1º e 2º graus. A preparação do professor primário em nível superior figurava como um “apêndice” das demais funções do curso, mas viável legalmente e possível de ser implantada no campo prático-institucional (SCHEIBE e DURLI, 2011, p. 94).

Ao assumir que aquele que forma o professor primário pode ele mesmo ser o professor primário se desconsidera que haja distinção entre as atuações docentes de quem forma o professor primário e de quem atua como o professor primário.

Outro aspecto que vale destacar da legislação de 1969 é a exigência de experiência em sala de aula para cursar as habilitações de orientação, supervisão e administração, “sob a alegação de que para o ato de ensinar convergem todas as atividades escolares” (BISSOLLI DA SILVA, 2006, p.34). Em 1972 essa exigência foi ampliada para todas as habilitações, sendo que a experiência como professor poderia ser anterior ao ingresso no curso ou a obtenção do diploma. A maneira como a formação de professores aparece nesse momento no curso de Pedagogia ganha contornos distintos daqueles que marcaram a origem do curso. Pela alocação das disciplinas de didática como parte comum do curso, pela extinção da titulação em bacharel e pela exigência de experiência em sala de aula para obtenção do diploma nas habilitações o que parece já ser esboçado aqui é a ideia, que será a bandeira levantada pelos movimentos de reformulação dos cursos de Pedagogia na década de 1980, de que a docência deveria ser a base de formação de todos os profissionais da educação.

A organização do curso em habilitações específicas acabou acarretando uma dificuldade do pedagogo se colocar no mercado de trabalho, uma vez que a divisão da

formação em especialistas exigia que as escolas tivessem que absorver pelo menos três profissionais distintos para ocupar uma parcela do trabalho realizado no espaço escolar. A formação do pedagogo em habilitações também foi amplamente questionada por aqueles que a interpretavam como expressão da divisão social do trabalho na escola que fragmentava a atuação dos profissionais da educação e dicotomizava a ação do especialista e a do professor.

No bojo das críticas ao curso de Pedagogia Scheibe e Durli (2011) afirmam que estavam em oposição nesse período duas concepções antagônicas. Uma, defendida pelo Conselho Federal de Educação na pessoa do conselheiro Valnir Chagas, propunha a extinção do curso de Pedagogia nos moldes em que ele estava organizado, e outra, defendida por algumas entidades e associações da área, que buscava a revitalização do curso conferindo a ele o objetivo de formar professores para atuarem nos anos iniciais de escolarização.

Assim, na década de 1980 cresceram os movimentos de renovação e redefinição do curso de Pedagogia e de defesa da docência como base da formação de todo educador. Ganha força o posicionamento dos educadores que buscavam a “identidade do curso de Pedagogia no elenco dos cursos de formação de professores” (AGUIAR et al., 2006, p. 824).

O debate crescente, construído ao longo do movimento de renovação do curso, foi progressivamente firmando a concepção de identificar a Pedagogia com a docência, na perspectiva de que o ensino deve ser a base de formação de todo educador. Desde o início da década de 80, a ANFOPE conduziu o movimento pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais de educação, levantando a bandeira de um Curso de Pedagogia baseado na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. (CRUZ, 2011, p. 50).

O crescimento desses movimentos de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação fez com que algumas Faculdades de Educação e universidades formulassem novas propostas curriculares para o curso de Pedagogia oferecendo habilitações voltadas para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Apesar de não figurar como uma das habilitações para as quais o curso de Pedagogia formava foram surgindo nesse momento propostas curriculares alternativas.

Muitas instituições, progressivamente, foram incorporando novas habilitações ao Curso de Pedagogia, voltadas essencialmente para a docência. Dentre elas, destacam-se a docência para educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e educação especial. (CRUZ, 2011, p.50).

Apesar das iniciativas de alguns cursos de Pedagogia de incorporarem no seu currículo a formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental a regulamentação oficial de 1969, que atribuía ao curso a formação em

habilitações distintas continuou vigente mesmo depois da aprovação da LDB 9.394/1996. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional requereu que a formação de professores fosse reelaborada ao estabelecer a exigência, no artigo 62, de que os professores para atuarem na educação básica deveriam ser formados em nível superior em cursos de licenciatura plena.

Nesse contexto, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação (SESU/MEC) publicou o Edital nº. 04, de 4 de dezembro de 1997, anunciando a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação e solicitando que as instituições de ensino superior encaminhassem propostas a seu respeito. (CRUZ e AROSA, 2014, p.34-35).

No tocante ao curso de Pedagogia a primeira Comissão de Especialista de Ensino (CEE) instituída pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação para elaborar as diretrizes curriculares para o curso foi nomeada em março de 1998. Contudo, a elaboração de diretrizes para o curso de Pedagogia se arrastou por quase uma década e só foi concluída em 2006 através da homologação da Resolução CNE/CP n. 1/2006 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia definindo esse curso como uma licenciatura destinada a formação inicial para a docência na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, em cursos de ensino médio na modalidade Normal, em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas onde sejam previstos conhecimentos pedagógicos

Contudo, assumir a docência como base da formação do pedagogo não trouxe consenso na comunidade acadêmica educacional e fez emergir novos e antigos debates sobre a questão do estatuto epistemológico da Pedagogia e da sua relação com a formação de professores. Na próxima seção irei me deter nessa regulamentação procurando apresentar que sentidos de docência são hegemônicos nesse documento.

3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e docência: que sentidos estão hegemônicos?

Na seção anterior apresentei em linhas gerais a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil desde sua criação até o momento em que, mediante a exigência legal que o professor da educação básica fosse formado em nível superior, bem como do crescimento dos movimentos de reformulação dos cursos de Pedagogia são empreendidos esforços oficiais para alterar a legislação que até então regulamentava e organizava o curso em habilitações distintas. Procurei mostrar como a questão da formação de professores foi atravessando o curso desde sua origem por entender que compreender os contornos que foram se delineando para a

formação de professor ao longo da trajetória do curso de Pedagogia nos dá subsídios para uma interpretação da atual configuração do curso que não fique limitada apenas no nível da experiência imediata, retomando a metáfora da casa de Veiga-Neto (2012).

Nesta seção meu objetivo é, portanto, analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais que regulamentam o curso de Pedagogia buscando compreender que sentidos de docência estão hegemonizados nessa legislação. Para uma melhor organização e leitura do texto essa seção está organizada em duas subseções. A primeira trata do processo entre a LDB 9.394/96 e a homologação das DCNs em 2006 e a segunda aborda que sentidos de docência são hegemonizados nesse documento.

3.2.1 Os caminhos até a homologação das DCNs para o curso de Pedagogia

A primeira proposta de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em maio de 1999 levando em conta os debates travados nas diversas instituições da área. Nessa primeira proposta de organização do curso de Pedagogia “procurou-se contemplar a tendência que já se delineava experimentalmente em muitos cursos, que indicava a docência como base de formação” (CRUZ e AROSA, 2014, p.35-36). As habilitações que tradicionalmente identificavam o curso “apareceram como possibilidades de formação, mas estava subjacente na proposta que as instituições formadoras remeteriam estas habilitações para o nível da pós-graduação” (CRUZ e AROSA, 2014, p.36). Contudo, a maneira como esse primeira proposta vinha delineando o curso ia de encontro a alguns artigos da nova LDB. O artigo 63 da LDB 9.394/96 ao estabelecer que os institutos superiores de educação mantivessem cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso Normal Superior, destinado à formação de professores para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental criou “um novo espaço de formação (...) [e] pôs em risco o novo modelo de curso de Pedagogia concebido pelo amplo movimento dos educadores” (CRUZ e AROSA, 2014, p.36). Além disso, o artigo 64 da nova LDB determinava que a formação dos profissionais da educação para atuarem na administração, planejamento, orientação, inspeção e supervisão educacional poderia ser feita na graduação em Pedagogia ou em cursos de pós-graduação, fixando assim uma finalidade para o curso de Pedagogia antes mesmo que suas diretrizes começassem a ser esboçadas.

Tais artigos contrariaram frontalmente a forma como o curso de Pedagogia estava sendo concebido pelas instituições de ensino superior e pelas

entidades envolvidas no movimento de sua redefinição, trazendo à tona mais uma vez a recorrente questão em torno da identidade do curso. Curso de Pedagogia para quê, se os docentes serão formados nos cursos normais superiores e os demais profissionais podem ser formados no âmbito da pós-graduação? (CRUZ e AROSA, 2014, p.37).

Assim, por conter divergência em relação a LDB 9.394/96 essa primeira proposta de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia não foi apreciada pelo Conselho Nacional de Educação. Entre idas e vindas de comissões e propostas para o curso de Pedagogia foi só em março de 2005 quando foi divulgada a primeira versão de uma proposta de resolução para ser apreciada pela comunidade educacional. Segundo Cruz e Arosa (2014) essa primeira versão “incorporou as perspectivas organizativas para o curso Normal Superior, limitando em vários aspectos as possibilidades formativas até então possíveis ao curso de Pedagogia” (CRUZ e AROSA, 2014, p.38). A proposta era que o curso de Pedagogia teria por tarefa formar essencialmente os professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, tal proposta suscitou muitas críticas por parte das universidades e das entidades da área que, conforme apontam Cruz e Arosa (2014), se ressentiam que o novo projeto de curso contrariava as aspirações históricas dos educadores, reduzia o curso de Pedagogia ao modelo proposto para o curso Normal Superior e desconsiderava a Pedagogia como espaço acadêmico de estudos avançados e sistemáticos dentro das universidades brasileiras. Diante das discordâncias com relação a esse parecer algumas mudanças foram feitas levando em consideração às solicitações do movimento dos educadores

Dentre as alterações, destaca-se a ampliação da formação do pedagogo, que passa a contemplar integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas em contextos escolares e não escolares. (CRUZ e AROSA, 2014, p.39).

Feita as referidas alterações o parecer foi aprovado por unanimidade no final de 2005. Contudo, mesmo com a aprovação unânime foi preciso reformular especificamente o artigo 14, que estabelecia que a formação dos profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica deveria ser feita em cursos de pós-graduação, contrariando assim o artigo 64 da LDB 9.394/96. Assim, no ano seguinte o Parecer CNE/CP n. 3/2006 reexaminou essa questão e manteve no curso de Pedagogia a formação desses profissionais junto com a formação de professores.

Em 2006, portanto, mediante a Resolução CNE/CP n. 1/2006, se estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCN). Depois de um “processo de gestação [que] foi bastante longo e difícil” (CRUZ e AROSA, 2014, p.34) as diretrizes

curriculares para o curso de Pedagogia entraram em vigor estabelecendo que o curso de Pedagogia teria por finalidade a formação para a docência em várias níveis e modalidades da educação básica. Assim, diante das mudanças que já vinham ocorrendo nos trajetos formativos nos cursos de Pedagogia, da mobilização em torno da defesa da docência como base da identidade de todos os profissionais da educação e do estabelecimento da LDB 9.394/96, que previa a formação dos professores da educação básica em nível superior, o curso de Pedagogia, que historicamente teve como objetivo formar o técnico em educação e posteriormente o especialista em educação, ambos para atuarem fora da sala de aula, ficando a formação docente figurando em grande parte como formação complementar (GATTI, 2010) passou a ter desde 2006 como finalidade oficial estabelecida por lei a formação inicial para o exercício da docência.

3.2.2 Que sentidos de docência são hegemônicos nas DCNs para o curso de Pedagogia?

Afirmar que o curso de Pedagogia passou a ser um curso de formação inicial docente suscita algumas perguntas sobre qual entendimento de docência é veiculado pela legislação que o regulamenta, qual relação é estabelecida entre o professor e o pedagogo e quais as atribuições profissionais espera-se formar nesse profissional. Diante dos questionamentos aqui levantados e seguindo o objetivo dessa pesquisa que é compreender os processos de subjetivação docente dentro do curso de Pedagogia me deterei na análise das DCNs¹⁷ do curso focalizando que sentidos de docência são hegemônicos nesse documento e quais expectativas de formação e atuação são esperados dos pedagogos formados nesse novo modelo de curso.

As DCNs para o curso de Pedagogia se constituem em um documento composto de 15 artigos. A título de melhor compreensão elaborei a tabela a seguir para apresentar em linhas gerais a disposição e organização dos artigos desse documento. Vale ressaltar que esta é uma interpretação possível e que outras sistematizações poderiam ser feitas, mas essa que aqui apresento me parece útil e coerente na investigação do objeto de pesquisa proposto nesta investigação.

¹⁷ Optei aqui por investigar apenas as DCNs para o curso de Pedagogia e não incluir a análise das DCNs para a formação de professores de 2015, visto que as DCNs para a Pedagogia continuam em vigência.

IDEIAS CENTRAIS DOS ARTIGOS DAS DCNS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA	
Artigo 1	Apresentação do documento
Artigo 2	Finalidade do curso de Pedagogia
Artigo 3	Aspectos e habilidades centrais para a formação do licenciado em Pedagogia
Artigos 4 e 5	Funções e aptidões esperadas no exercício profissional do licenciado em Pedagogia
Artigos 6, 7 e 8	Estrutura e organização do curso de Pedagogia
Artigos 9, 11, 12 e 13	Orientações para abertura de novos cursos, adequação de currículos antigos e alocação dos alunos na nova estrutura do curso de Pedagogia
Artigos 10 e 14	Indicação do fim das antigas habilitações do curso e garantia de formação para os profissionais da educação conforme disposto no artigo 64 da LDB 9.394/96
Artigo 15	Revogação da antiga regulamentação de 1969

Tomando como referência esta sistematização das DCNs minha análise terá como foco de atenção privilegiado os artigos de 1 a 5 por entender que eles abordam mais especificamente a questão da identidade do pedagogo e dão subsídios para a compreensão dos sentidos de docência que estão sendo hegemonzados nesse documento.

O artigo 1º define que o curso de graduação em Pedagogia é um curso de licenciatura e que esse documento se destina a definir os princípios, as condições de ensino e de aprendizagem e os procedimentos a serem observados no planejamento e avaliação do curso. Indicado, pois, que se trata de um curso de licenciatura o artigo 2º apresenta a finalidade do curso que se destina à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil, 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, além de outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. No parágrafo 1º deste artigo está expressa qual compreensão de docência rege esse documento.

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. (Resolução CNE/CP n. 1/2006, Art. 2º, § 1º).

A primeira definição de docência expressa nesse documento chama a atenção por não vincular ao sentido de docência significantes como *professor, escola, ensino e sala de aula*. A docência aparece identificada de forma genérica como ação educativa e processo metódico e

intencional que influencia conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia. Silva Júnior (2017) comentando esse trecho da legislação afirma que “não há nesse dispositivo a indicação de uma possível reciprocidade, ou seja, a de que a ação docente possa ser influenciada por conceitos, princípios e objetivos do saber pedagógico” (SILVA JÚNIOR, 2017, p.11). Delineia-se aqui então o que muitos estudiosos da área têm indicado como uma submissão da Pedagogia à docência (FRANCO, 2012; LIBÂNEO, 2006; PIMENTA, 2011), uma vez que é a docência que influencia os conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia.

Ainda no artigo 2º, após definir o que entende por docência, o parágrafo 2º expressa que tipo de atividade o curso de Pedagogia deverá propiciar, a saber: planejamento, execução e avaliação de atividades educativas, bem como a aplicação no campo da educação de contribuições de diversas áreas do conhecimento. Mais uma vez não é feita nenhuma menção nem de escola, nem de sala de aula. O espaço de atuação profissional para o qual o pedagogo está sendo formado é apresentado de forma generalizada como *espaço de atividades educativas* que se configura como local de aplicação dos conhecimentos produzidos em outras áreas do conhecimento.

O artigo 3º afirma que a consolidação do repertório profissional do estudante de Pedagogia se dará no exercício da profissão. Contudo, como já sinalizado no parágrafo anterior não fica claro que espaços seriam esses para atuação e consolidação profissional do pedagogo. O parágrafo único deste artigo aponta três aspectos centrais para a formação do licenciado em Pedagogia:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (Resolução CNE/CP n. 1/2006, Art. 3º, parágrafo único).

Os três pontos indicados como centrais estão voltados para três dimensões: escola, pesquisa e gestão. Nos dois últimos aspectos há alguma indicação, ainda que sucinta, a respeito de que tarefas o pedagogo realiza em cada uma dessas dimensões. No tocante a pesquisa o pedagogo deve analisar e aplicar resultados de investigações relativas ao campo educacional, quanto à gestão de sistemas e instituições de ensino a atuação do pedagogo se dá na participação e organização. Contudo, no que diz respeito a escola o que é dito é que o pedagogo deve conhecer essa organização sem que haja, no entanto, alguma delimitação a respeito das tarefas que o licenciado em Pedagogia deverá realizar nessa instituição específica. É possível inferir que, sendo a escola uma instituição de ensino e alvo de

investigações na área educacional, ela esteja contemplada nas atividades de gestão e pesquisa, conforme posto no parágrafo citado. Entretanto, cabe o questionamento se essas seriam as únicas formas de atuação do pedagogo na escola. Não seria ele, enquanto profissional formado para o exercício da docência responsável também por outras atividades que se desenvolvem no espaço escolar? Ao afirmar que o pedagogo deve conhecer a organização da escola parece que as DCNs circunscrevem a ação do licenciado em Pedagogia dentro escola na dimensão da pesquisa (conhecimento) e da gestão (organização), ficando de fora dessa cadeia de equivalência o *ato de ensinar* como ação desempenhada por esse profissional na escola. Vale destacar que essa é a primeira vez que o significante *escola* aparece no texto.

Se no artigo 3º nos deparamos com a falta de uma especificação a respeito da atuação do pedagogo na escola, que indique que funções o licenciado em Pedagogia poderá exercer nessa instituição de ensino, encontramos o mesmo tipo de problema no artigo 4º, que aborda a finalidade do curso de Pedagogia. No *caput* deste artigo o texto afirma que o curso de licenciatura em Pedagogia se destina a formar professores para exercerem funções de magistério em diferentes níveis e modalidades também indicados no artigo 2º. A diferença que marca a redação do artigo 2º para o artigo 4º é que, se no artigo 2º a expressão usada para designar a finalidade do curso de Pedagogia é a *formação inicial para o exercício da docência*, no artigo 4º a expressão usada é *formação de professores para exercer funções de magistério*. Essa é a primeira ocorrência do significante *professor*, sem que haja, no entanto nenhuma especificação do que seriam essas *funções de magistério* nem das ações que derivariam dela, apenas que elas serão exercidas em áreas que demandem *conhecimentos pedagógicos*.

Se até aqui a definição do profissional que se deseja formar no curso de Pedagogia e as especificações de sua atuação profissional aparecem marcadas por definições genéricas e imprecisas, o parágrafo único do artigo 4º, ao indicar o entendimento de atividade docente que rege esse documento, ajuda a aumentar ainda mais as dificuldades de delimitação da atuação profissional desse pedagogo-professor. Diz assim o parágrafo único deste artigo:

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (Resolução CNE/CP n. 1/2006, Art. 4º, parágrafo único).

As atividades docentes são, portanto, identificadas também como atividades de gestão e organização de sistemas e instituições de ensino. Contudo, se, ao abordar as funções de magistério exercidas pelos professores a legislação se limita a circunscrevê-las dentro da expressão *conhecimentos pedagógicos* sem detalhar no que consistiria tais conhecimentos e quais ações derivariam da *função de magistério*, quando trata a docência como atividade de gestão a legislação é bem mais detalhista na sua explicitação apontando para uma compreensão de docência que engloba, além das *funções do magistério*, atividades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de processos educativos dentro e fora da escola, bem como atividades de pesquisa, por meio da profusão e difusão de conhecimento científico-tecnológico no campo educacional, dentro e fora da escola¹⁸.

O significante *docência*, portanto, central na definição da identidade do pedagogo na DCNs para o curso de Pedagogia parece imerso em um magma¹⁹ semântico. A *docência* aparece como que assumindo dois papéis ou funções diferentes na caracterização do pedagogo. Ela aparece como sinônimo para toda e qualquer atuação profissional do licenciado em Pedagogia, seja ela em sala de aula na educação básica, em atividades de gestão em espaços escolares e não escolares, em atividades de pesquisa ou em outras atividades educativas fora da escola. Ao mesmo tempo a docência também pode ser compreendida como a atuação do professor ao exercer *funções de magistério* com base em *conhecimentos pedagógicos*. A docência não figura, portanto, como exercício específico do professor e tampouco parece estar assentada nas relações de ensino-aprendizagem entre professor e aluno. No entender de Libâneo (2006) a ideia de docência expressa nesse documento implica no reconhecimento de que “o planejador da educação, o especialista em avaliação, o animador cultural, o pesquisador, o editor de livros, entre tantos outros, ao exercerem suas atividades estariam exercendo a docência” (p. 845).

A definição do curso de Pedagogia que prevaleceu nas diretrizes curriculares é ainda alvo de debates entre aqueles que se debruçam sobre o tema. Os pressupostos expressos nessa regulamentação deixam espaço para dúvidas, ambiguidades e imprecisões com relação aos processos de identificação profissional dos licenciandos e egressos do curso de Pedagogia, sobretudo pela falta de explicitação de um fechamento, ainda que provisório, das

¹⁸ Não é o objetivo específico desse trabalho, mas vale ressaltar que as DCNs englobam como atividade de gestão as práticas voltadas para a pesquisa ao estabelecer que a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino compreende também a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional.

¹⁹ O significante magma é usado aqui para designar um conjunto confuso de elementos entrecruzados a ponto de não ser possível reconhecê-los e/ou dissociá-los, conforme o dicionário Houaiss.

especificidades da *docência* e da *atividade docente* que participam das disputas pela significação ou definição das atribuições do professor. Quando digo que ainda é alvo de debates não estou operando com um entendimento de que seria possível um momento em que não houvesse debates quanto a organização do curso. Se, como tenho sinalizado ao longo desse texto, entendemos o curso de Pedagogia como um contexto discursivo e uma ordem social precariamente estruturada não é, então, possível pensarmos que exista algum momento em que haja uma organização fixa, plenamente assimilada pela comunidade educacional e livre de conflitos. Ao afirmar que o curso ainda é alvo de debates estou me referindo ao fato de que as significações em torno das finalidades do curso continuam em disputa por um fechamento hegemônico.

Aguiar et al. (2006) ao defenderem a docência como a base da identidade do curso de Pedagogia, se opõem à divisão do curso em habilitações específicas e afirmam que as DCNs marcam um novo tempo para a formação de profissionais de educação no curso de Pedagogia ampliando o horizonte de atuação desses profissionais. A respeito do sentido de docência expresso nessa legislação os autores afirmam que:

A docência nas DCN-Pedagogia não é entendida no sentido restrito do ato de ministrar aulas. O sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula à ideia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares (...) Tomados sob essa perspectiva o trabalho docente e a docência implicam uma articulação com o contexto mais amplo, com os processos pedagógicos e os espaços educativos em que se desenvolvem, assim como demandam a capacidade de reflexão crítica da realidade em que se situam. (AGUIAR et al., 2006, 830).

Aguiar et al. (2006) demonstram ao longo do seu texto ampla concordância com as DCNs para o curso de Pedagogia defendem que o exercício da docência é um dos pilares do curso. Contudo, afirmam que isso não implica que o curso deva ser organizado a partir do campo das metodologias de ensino e dos conteúdos relativos aos saberes específicos da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e demais níveis e modalidades que o pedagogo pode atuar. Aguiar et al. (2006) investem em um sentido de docência bastante ampliado e que parece não expressar as especificidade de formação do professor para atuar em níveis e modalidades de ensino tão distintas como os propostos para a formação do pedagogo. O entendimento de docência que os autores mobilizam, e que se coaduna com as formulações propostas nas diretrizes curriculares, é a de que “*exercício da docência* desenvolve-se no contexto mais amplo da educação, da escola e da própria sociedade, e, sendo assim, a formação para tal exercício profissional deve fornecer elementos para o domínio desse contexto” (AGUIAR et al., 2006, p.832).

No movimento contrário de Aguiar et al. (2006), Libâneo (2006) afirma que ao estabelecer que o curso de Pedagogia tem por finalidade formar o professor nos diferentes níveis de ensino as DCNs reduzem a Pedagogia à docência sem, no entanto, determinar com clareza o que se compreende por *docência*. Em momento anterior o autor já havia deixado clara sua postura ao defender que “o curso de Pedagogia deve ser distinto do de Licenciatura” (LIBÂNEO, 2001, p.109) e acrescentou que

(...) o curso de Pedagogia é o que forma o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional não diretamente docente que lida com fatos, estruturas, processos contextos, situações referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações. A caracterização do pedagogo *stricto sensu* torna-se necessária, uma vez que lato sensu, todos os professores são pedagogos. Por isso mesmo, importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico, implicando atuação em um amplo leque de práticas educativas, e trabalho docente, forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola. (LIBÂNEO, 2001, p.109-110).

Assim, da mesma forma que os desacordos entre os pesquisadores da área geraram impasses e embates no processo de escrita das DCNs resultando, inclusive, em um longo processo até sua homologação, o entendimento de que o curso de Pedagogia deva ser um curso de formação inicial para o exercício da docência também não está hegemônica entre aqueles que atuam no campo educacional.

Pimenta (2011) afirma que a atual organização do curso de Pedagogia reduz o curso “à formação de professores [e] acaba por esvaziá-lo da Pedagogia e da formação de pedagogos” (p.7). Ao fazer sua crítica as DCNs Pimenta (2011) afirma que a formação do pedagogo passou a ser descaracterizada, ficando a formação deste profissional subsumida a formação do professor. Para esta autora a teoria pedagógica estaria perdendo seu lugar nos cursos de Pedagogia e a formação dos pedagogos estaria “dominada pelos estudos disciplinares das áreas das metodologias” (p.8).

Para Libâneo (2010) dizer que a docência é a base da identidade de todo educador é um “equivoco lógico-conceitual” (p.13). O autor destaca que a Pedagogia, enquanto teoria que reflete a partir e sobre as práticas educativas, não se limita apenas ao espaço escolar, uma vez que “as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não-formais, informais” (LIBÂNEO, 2010, p.14).

Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas. A ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. (...) O pedagógico e o docente são termos inter-relacionados, mas conceitualmente distintos. Portanto, reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de pedagogia. (LIBÂNEO, 2010, p14).

Para este autor a Pedagogia seria, portanto, mais ampla e abrangente do que a docência. Não sendo possível, então, assumir a docência como base da Pedagogia, mas sim a formação pedagógica como suporte para a docência, uma vez que segundo ele “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (LIBÂNEO, 2006, p. 850).

A crítica às diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia orbita em grande parte na ideia de que trazer a formação de professores para o curso de Pedagogia teve como consequência o descarte de parte da fundamentação pedagógica do curso e esvaziamento da discussão teórico-prática da Pedagogia. Libâneo e Pimenta (2011) dão o tom de algumas críticas feitas à nova organização do curso de Pedagogia.

Com efeito, o princípio que se tornou o lema e o apelo da Anfope é conhecido: a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador, todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum: são todos professores. Conforme já afirmamos, esse princípio levou à redução da formação do pedagogo à docência, à supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou do pedagogo não diretamente docente), ao esvaziamento da teoria pedagógica devido à descaracterização do campo teórico investigativo da Pedagogia e das demais ciências da educação, à retirada da universidade dos estudos sistemáticos do campo científico da educação e, em consequência, da formação do pedagogo para a pesquisa específica na área e o exercício profissional. (LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p.29-30).

Essas críticas a respeito da perda de espaço no currículo do curso de Pedagogia das teorias pedagógicas também aparecem sob a forma de reclamação da predominância das disciplinas ditas metodológicas que estariam, segundo essa visão, tomando o lugar das disciplinas ditas teóricas.

A sobrecarga no currículo de disciplinas ligadas à formação de professores das séries iniciais do antigo 1º grau levou à diminuição do peso das disciplinas teóricas (fundamentos da educação, currículo, avaliação, teorias da educação) e, especificamente, das disciplinas que identificavam mais o exercício profissional do pedagogo. (LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p.30).

As citações acima expressam algumas das críticas feitas à forma como o curso de Pedagogia está organizado. Contudo, ao expressarem sua discordância com a atual legislação os autores citados apontam também para os sentidos de docência com os quais operam. Afirmar que o curso de Pedagogia, ao assumir a finalidade de formar professores, perde densidade teórica no que diz respeito ao campo dos estudos pedagógicos e esvazia-se de uma reflexão epistemológica sobre a Pedagogia indica, no meu entendimento, uma concepção de docência que corre o risco de se aproximar da ideia que apresentei no segundo capítulo de

uma posição subalternizada da docência dentro do campo educacional (GABRIEL, 2015). Libâneo e Pimenta (2011) ao destacarem que na atual configuração do curso de Pedagogia o que se tem é a “redução da formação do pedagogo à docência” parecem estabelecer uma hierarquia entre os profissionais da educação de maneira que formar o pedagogo seria uma tarefa mais ampla e formar o docente seria uma tarefa mais restrita.

O ponto que quero destacar é que se as DCNs operam com uma noção de docência imersa em um magma semântico que não apresenta as especificidades de formação e atuação dos professores, carecendo, portanto, de um fechamento que marque a profissionalidade docente enquanto *ato de ensinar*, o que me parece é que as críticas feitas à forma genérica como essa legislação se refere à docência acabam por incorrer em uma significação de docência que não contribui para sua valorização, mas perpetuam sentidos de docência como posição subalternizada dentro da ordem social assimétrica que é a realidade educacional.

Libâneo e Pimenta (2011) ao afirmarem que trazer a formação de professores para o curso de Pedagogia implicou no esvaziamento da teoria pedagógica e na retirada da universidade dos estudos sistemáticos do campo científico da educação parecem indicar que a formação do pedagogo enquanto especialista era o que garantia o lugar das teorias pedagógicas no espaço universitário. Contudo, como vimos, a trajetória do curso de Pedagogia foi marcada por articulações e aproximações com a formação professores desde sua origem, mesmo que durante muito tempo essa não tenha sido a finalidade principal do curso. Não é possível, portanto, pensar em um momento em que o curso estivesse “essencialmente” voltado para as questões epistemológicas do campo pedagógico e livre das questões “menores” e mais “técnicas” que marcam a formação docente. Dessa forma, o que parece sobressair é uma crítica as DCNs que, ainda que sejam necessárias e relevantes em muitos aspectos, traduzem elas mesmo um sentido de docência que coloca a formação e atuação do professor como posição inferior em relação a formação e atuação do pedagogo especialista, uma vez que ao se tornar o objetivo do curso de Pedagogia a docência acaba levando o estigma de “reduzir”, “esvaziar” e “empobrecer” o curso de alguma forma.

Franco (2012) também tece suas críticas a atual regulamentação do curso de Pedagogia nos seguintes termos:

Os cursos de formação de pedagogos, a partir da legislação atual e por força desta, são obrigados a considerar que o pedagogo é o professor ou de educação infantil ou de séries iniciais do ensino fundamental. Os estudiosos da ciência Pedagogia sabem que a similaridade professor-pedagogo não é correta. De modo geral, pode-se dizer que, ao professor, a tarefa prioritária será a de ensinar; já ao pedagogo, a tarefa primordial será a de discutir/refletir e organizar as condições para que o ensino possa realizar-se

de maneira adequada, com alunos aprendendo, buscando o conhecimento, e com professores felizes e saudáveis. (FRANCO, 2012, p.30).

Ao questionar a similaridade entre pedagogo e professor as críticas de Franco (2012) também se aproximam de uma ideia de docência onde o professor estaria hierarquicamente abaixo da atuação do pedagogo especialista. A autora defende que ao professor caberia ensinar, contudo, a concepção de ensinar que a autora apresenta se aproxima dos discursos que identificam a docência como uma tecnologia que se limita a aplicação de técnicas e práticas, como se o ato de ensinar prescindisse de uma reflexão teórica, ou como se essa reflexão fosse privilégio de outro grupo de profissionais da educação que não os professores. É o pedagogo, de acordo com a argumentação de Franco (2012), o profissional que possibilita que o ensino se realize de maneira adequada. É ele quem discute, reflete e organiza as condições para que o ensino se realize e é mediante sua atuação que os alunos aprendem e que os professores podem se sentir “felizes e saudáveis”. Ora, se o pedagogo é o responsável para que o ensino ocorra de maneira adequada e o professor é aquele que ensina está posta uma relação hierárquica onde o professor para realizar sua função deve submeter-se à reflexão do pedagogo não apenas para que os alunos aprendam, mas também para que ele possa sentir-se feliz e saudável.

A formação de professores, portanto, dentro do contexto discursivo do curso de Pedagogia está ameaçada em dois sentidos. Se, por um lado, nas DCNs a docência está imersa em um magma semântico que identifica como atividade docente toda e qualquer ação que se realize no campo educacional e desconsidera as especificidades de formação e atuação do professor em sala de aula no espaço escolar, por outro lado, as críticas feitas a essa legislação parecem não contribuir para a valorização e reconhecimento da docência como atuação específica do professor que não é menor, mas diferente de outras atuações no campo educacional.

O que tenho procurado defender aqui é que para retirarmos a docência desse lugar genérico e subalternizado que ela parece estar é preciso investir em um fechamento de sentido que marque sua especificação dentro do campo educacional. A aposta que faço, como abordado ao longo do texto, é a da especificidade da docência como ato de ensinar. Reafirmo que tomar o ato de ensinar como especificidade da docência não implica no reconhecimento dessa função como expressão da racionalidade técnica, que se limitaria a aplicar conhecimentos e determinações produzidos em outras esferas do conhecimento e por outros profissionais. Nos tempos que correm e em meio aos desafios de ser professor em nossa contemporaneidade marcada por diversos descentramentos e desestabilizações requer-se cada

vez mais do professor uma atuação profissional que vá além de uma reprodução mecânica de conhecimentos produzidos por outros.

A compreensão da concepção de docência expressa nas DCNs para o curso de Pedagogia também é expressa no seu artigo 5º que apresenta as funções que os egressos do curso de Pedagogia estarão aptos a realizar. Na leitura que faço desse artigo, organizado em 16 incisos, identifico que as aptidões para as quais o pedagogo deve ser formado abrangem quatro dimensões distintas: comportamento pessoal e interpessoal, gestão, pesquisa e ensino e aprendizagem.

Os incisos I, V, VIII, X, XI expressam determinados tipos de comportamento e postura que mais do que expressar o que o pedagogo faz, volta-se para adjetivar sua atuação. O pedagogo deve atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária, além de reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos alunos. Com relação a comportamentos interpessoais o pedagogo deve promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade, respeitar e demonstrar consciência da diversidade nos diferentes âmbitos onde ela se apresenta e desenvolver trabalho em equipe por meio do diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento.

Os incisos XII e XIII versam sobre a atuação do pedagogo voltada para a gestão. A redação destes dois incisos é quase idêntica e se resume na elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e programas educacionais dentro e fora do espaço escolar.

Reuni os incisos IX, XIV, XV, XVI como itens que estão voltados para a pesquisa porque todos eles, de alguma forma, dão ênfase a uma postura investigativa que o pedagogo deve assumir na identificação de problemas socioculturais e educacionais, na utilização de instrumentos para a construção do conhecimento e no estudo, aplicação e avaliação de documentos legais que regulem a educação.

Por fim destaco os incisos II, III, IV, VI e VII que abordam questões relativas ao ensino e a aprendizagem. De todos os incisos desse artigo o único que traz o verbo *ensinar* como uma função do egresso do curso de Pedagogia é o inciso VI que afirma que o pedagogo estará apto para ensinar língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, artes e educação física de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.

Os demais incisos que identifiquei como aqueles que abordam questões relativas ao ensino e a aprendizagem não usam os significantes *ensino* ou *ensinar*, mas recorrem ao uso de

termos como: compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos (inciso II), fortalecer o desenvolvimento da aprendizagem (inciso III), trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem (inciso IV), relacionar as linguagens dos meios de comunicação para o desenvolvimento de aprendizagens significativas (inciso VII). A linguagem que esses incisos usam para delinear a atuação do pedagogo está fortemente relacionada com a ideia de fortalecimento e desenvolvimento da aprendizagem.

A menção corrente que esses incisos fazem ao termo *aprendizagem* em comparação com a única menção que é feita ao termo *ensinar* levantam o questionamento se a escolha do significante *aprendizagem* em detrimento do significante *ensino* ou *ensinar* não expressa uma aproximação com a “nova linguagem da aprendizagem”, denunciada por Biesta (2013) e já apresentada em outro momento desse texto. O problema posto por Biesta (2013), que vale a pena ser resgatado, é que pensar a educação a partir dessa nova linguagem da aprendizagem é interpretá-la como um processo de transação econômica. Nessa lógica de educação como transação econômica o aluno tem suas necessidades e demandas e o professor é o provedor que deve satisfazê-las ou, em outros termos, deve facilitar (fortalecer) a aprendizagem. Como adverte Biesta (2013) o resultado dessa nova linguagem da aprendizagem para a formação de professores é que se compreende mal o papel do professor que se torna um provedor das necessidades dos alunos.

A questão que Biesta (2013) coloca é que essa abordagem da educação faz com que a relação entre professor e aluno seja uma relação de provedor e consumidor. Isso não significa que o professor não deva estar atento para as necessidades dos seus alunos, mas sim que não é parte de sua atuação profissional satisfazer toda e qualquer demanda de seus alunos. Antes, a atuação profissional do professor é para Biesta (2013) marcada por apresentar aos alunos novas demandas e necessidades que não estavam no seu repertório imediato.

Por essas razões, acredito que devemos ser extremamente cautelosos ao usar a linguagem da aprendizagem. Não só porque esse uso poderia solapar nosso próprio profissionalismo como educadores, mas também porque poderia desgastar uma discussão aberta e democrática sobre o conteúdo e o objetivo da educação. (BIESTA, 2013, p.43).

Biesta (2013) afirma que a aprendizagem se tornou “um conceito favorito em documentos de políticas nacionais e internacionais” (p.32). E é o que parece também acontecer nas DCNs para o curso de Pedagogia. Libâneo (2017) ao analisar a atual regulamentação para o curso de Pedagogia também destaca a questão da recorrência da noção de aprendizagem nesse documento.

Para Libâneo (2017) o que tem vigorado atualmente é um modelo de educação escolar voltado para o atendimento das necessidades básicas dos alunos, no qual “o papel da escola é prover conhecimentos ligados à realidade imediata do aluno, utilizáveis na vida prática” (LIBÂNEO, 2017, p.56). Libâneo (2017) aponta que o resultado desse modelo é que “a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental, desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores do pensamento” (p. 56). O que está em questão é que os objetivos de aprendizagem foram substituídos por objetivos assistenciais, sobretudo em atendimento às camadas mais pobres da população.

A educação e o ensino ficam subordinados a políticas e estratégias baseadas na análise econômica em que os pobres precisam apenas receber uma educação para a aprendizagem imediata, bastando oferecer-lhes conhecimentos elementares à medida das diferenças sociais e econômicas que os atingem. (LIBÂNEO, 2017, p.56).

A consequência desse modelo para a formação de professores, segundo Libâneo (2017), é que operar com uma concepção de escola que tem como função atender as necessidades mínimas de aprendizagem dos alunos é prescindir de uma sólida formação de professores, sendo, pois, suficiente que o professor “seja um bom técnico que saiba aplicar conhecimentos produzidos por outros” (p.57).

Valendo-me, portanto, das contribuições de Biesta (2013) e de Libâneo (2017) não é difícil associar o texto dos incisos II, III, IV, VI e VII do artigo 5º das DCNs a essa “nova linguagem da aprendizagem” e a uma ideia de formação de professores voltada para o atendimento das necessidades básicas dos alunos. Se pensarmos, como colocam Biesta (2013) e Libâneo (2017), que o tipo de formação de professores que essa concepção inspira se volta para uma dimensão técnica que desconsidera as especificidades da docência e da atuação profissional do professor, fica ainda mais evidente a associação dos incisos do artigo 5º a uma concepção de educação que reforça a ideia de docência como posição subalternizada e compreendida em termos genéricos.

Como já havia sinalizado me detive aqui na análise dos cinco primeiros artigos das DCNs para o curso de Pedagogia por entender que a análise específica de tais artigos traria os subsídios necessários para a compreensão do sentido de docência expresso nesse documento. Os artigos 6º, 7º e 8º apresentam um eixo norteador para a estrutura do curso sem fixar quais disciplinas devam ser oferecidas, mas indicando questões que o curso deverá articular. Além disso, esses artigos também abordam outros pontos para integralização do curso como estágios, carga horária mínima de duração da graduação e demais atividades acadêmicas que

devem compor os cursos de Pedagogia. Tais artigos seguem a ideia já expressa nos artigos anteriores de uma noção genérica de docência, imersa em um magma semântico, e que se realiza em grande parte ou pela aplicação de conhecimentos de outras áreas do saber ou pelas atividades vinculadas a área da gestão educacional. Vale destacar aqui o inciso II do artigo 7º que indica que as 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado devam ser cumpridas prioritariamente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Mais uma vez não há o detalhamento de que aspectos privilegiar nesses espaços. Os licenciandos deveriam realizar seus estágios nesses espaços com ênfase na gestão, nas atividades em sala de aula ou em ambas as dimensões? No inciso IV do artigo 8º o texto volta a tocar na questão do estágio, mas não detalha que aspectos devem ser privilegiados nesse componente curricular, apenas indicando que devam ser assegurados aos licenciandos em Pedagogia experiência de exercício profissional em espaços escolares e não escolares que “ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimento e competências”.

Os demais artigos se dedicam a abordar os desdobramentos burocráticos dessa nova regulamentação e sua implementação nas instituições de ensino. Cabe destacar o artigo 10 que extingue as habilitações que marcavam a formação do pedagogo até aquele momento. Contudo, no artigo 14 fica garantido que, em conformidade com o artigo 64 da LDB 9.494/96, o curso de Pedagogia continuará assegurando a formação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica.

Ao longo desse capítulo procurei sinalizar como os sentidos de docência são articulados no curso de Pedagogia desde sua criação em 1939 até a atual legislação que o regulamenta. Como procurei demonstrar as disputas entre a formação do pedagogo especialista e a formação de professores estão presentes nas discussões sobre o curso de Pedagogia desde sua criação e continuam ecoando ainda hoje.

Há quase 30 anos que os temas referentes à identidade da Pedagogia, ao conhecimento que lhe constitui, à dicotomia entre formar o professor e formar o especialista, dentre outros, tomam conta do cenário ou da arena de discussão educacional, sem alcançar, o consenso almejado. (CRUZ e AROSA, 2014, p.40).

Segundo Silvestre e Pinto (2017) as DCNs do curso de Pedagogia “buscaram conciliar sua tradição histórica (Bacharelado) com as novas demandas (Licenciatura)” (p.18). Silva Júnior (2017) afirma que a nova regulamentação do curso atendeu “às proposições hegemônicas da época” (p.8) e acrescenta que:

Para que outras proposições e outros entendimentos pudessem também ser contemplados, estendeu as possibilidades de ação para mais de uma licenciatura e acolheu ainda uma extensa variedade de perspectivas de

trabalho pedagógico que transcendia os limites das instituições escolares. (SILVA JÚNIOR, 2017, p.8).

Gatti, em entrevista a Cadernos CENPEC em 2014, argumenta que falta identidade para os cursos de Pedagogia e que as diretrizes curriculares de 2006 não resolveram as ambiguidades que envolvem o curso. Para a autora muitas funções foram atribuídas ao pedagogo e fica difícil dar conta de formar um profissional para atuar em todas essas funções, sendo necessário fazer algumas escolhas na trajetória de formação do pedagogo. Gatti (2014) defende que se deve formar preferencialmente o professor alfabetizador e o professor da educação infantil.

Concordo com Gatti (2014) quando ela diz que é preciso fazer uma escolha de formação no curso de Pedagogia e que essa escolha deva privilegiar a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, discordo da autora quando ela afirma que falta identidade ao curso de Pedagogia. No meu entendimento o curso tem sim uma identidade que se expressa por meio de uma concepção genérica de docência, que tenho sinalizado aqui através da ideia de docência imersa em um magma semântico. Assim, a formação de professores, apesar de descrita como finalidade do curso, não tem suas funções e especificidades detalhadas.

Mais do que um dilema quanto à identidade do curso de Pedagogia compreendo, retomando a epígrafe que abriu este capítulo, que estamos diante de “uma disputa hegemônica pelo mundo em que vivemos” (BURITY, 2010, p.8). Estamos em meio a uma disputa hegemônica por um sentido de docência que dê conta de marcar as especificidades de atuação dos professores enquanto uma atuação profissional distinta das demais atuações no campo educacional. Marcar a distinção da atuação dos professores e buscar por mecanismos que façam com que a docência saia do lugar de subalternidade não implica numa tomada de posição que inverta a lógica vigente e eleve os professores acima dos demais profissionais da educação na hierarquização da realidade educacional, fazendo então com que outros grupos ocupem posições subalternas. Minha intenção não é essa, mas apontar para a necessidade de estarmos atentos para os discursos que circulam e marcam sentidos de docência que em nada contribuem para a valorização profissional dos professores.

Dessa forma, reconhecendo a fragilidade da articulação entre docência e ensino, expressa da regulamentação do curso de Pedagogia, o capítulo seguinte tem por objetivo investigar quais sentidos de docência são hegemônicos, negociados e tensionados pelos licenciandos em Pedagogia da UFRJ atentando para o discurso desses alunos no tocante à sua atuação (futura) como professores no intuito de compreender como se dá seu processo de

subjetivação docente. Interessa-me investigar como tem sido incorporada a dimensão da formação de professores no contexto discursivo do currículo do curso de Pedagogia da UFRJ, uma vez que a atual regulamentação posta nas DCNs estabelece que o curso de Pedagogia tem que contemplar a formação para uma série de outras atividades possíveis no campo educacional que não se restringem a atuação em sala de aula e nem na escola, mas que também são definidas como atividade docente.

CAPÍTULO 4

TORNANDO-SE PROFESSOR

processos de subjetivação docente no currículo de Pedagogia da UFRJ

Eu me interessei muito em investigar o curso de Pedagogia e essa construção da identidade profissional, trajetória dos alunos, como que se deu essa escolha, como que é a trajetória dentro do curso... E eu acho que esse meu interesse tem muito a ver com a minha própria trajetória, de ter trocado, de ter feito... Eu comecei com Direito, depois fui pra História, e acabei na Pedagogia. E dentro da Pedagogia eu troquei de Universidade. Eu comecei em uma e terminei em outra, enfim, então a minha trajetória com a educação foi muito... Não foi assim, muito linear, ela foi enviesada. Mas tô aqui e é o que eu gosto, então eu acho que por conta disso me interessa pesquisar o curso de Pedagogia. (BRUNA).

Escolhi como epígrafe do último capítulo dessa dissertação o trecho de uma fala minha ao iniciar uma das entrevistas com alunas do curso de Pedagogia, que serão apresentadas neste capítulo. Em uma das primeiras palestras que assisti quando entrei no mestrado ouvi um professor dizer que fazemos pesquisa pra tentar resolver uma questão que a gente tem com a gente mesmo. É claro que esse professor não estava desconsiderando a pesquisa enquanto produção de conhecimento que instiga reflexões e deslocamentos e faz avançar um determinado campo do saber. O que ele tentava dizer, a jovens pesquisadores em formação, é que estar envolvido em um projeto de pesquisa requer motivação, e que essa motivação vem das questões que nós queremos resolver, daquilo que nos incomoda. E que, por isso, não adiantaria simplesmente importarmos problemas e objetos de pesquisa oriundos de outras pessoas. Era preciso que nossa motivação em investigar um tema partisse de nós mesmos.

A fala desse professor fez sentido pra mim e me deu convicção, ou melhor dizendo, motivação para continuar investigando o curso de Pedagogia, como já havia iniciado em minha graduação. Como colocado na epígrafe, isso “tem muito a ver com minha própria trajetória” e com os questionamentos e dúvidas que marcaram minha formação como pedagoga. Ou seria como professora? A dúvida persiste. Não tive e não tenho a pretensão de dirimir essa questão nem de apresentar uma resposta final que solucione os conflitos e debates que marcam a formação de professores dentro do curso de Pedagogia.

O que pretendo neste último capítulo, e o que pretendi ao longo de todo esse texto, é lançar novos olhares sobre essa questão, apontar alguns deslocamentos e, de alguma forma, contribuir para que possamos avançar no tocante à formação dos professores que irão atuar

nas primeiras experiências de escolarização das crianças. Por vezes, em meio às discussões acaloradas sobre ser pedagogo ou ser professor, sobre a constituição epistemológica da Pedagogia, sobre as trajetórias controversas do curso, corremos o risco de nos esquecermos de que o que está em jogo aqui é a formação dos professores que irão lidar com os processos de ensino-aprendizagem e com o desenvolvimento de crianças em suas primeiras experiências escolares na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

O papel fundamental que desempenha o professor da educação infantil e dos anos iniciais, o que, conseqüentemente, aponta para a necessidade de se pesquisar e investir na formação desse profissional, reside na “relevância social e pedagógica dessa fase de escolarização na formação e no desenvolvimento das crianças” (LIBÂNEO, 2013, p.74). Roldão (2007) também destaca que os primeiros anos de escolarização ocupam um “lugar essencial” (p.27) na educação dos indivíduos e afirma que “é de fato essencial, *básico*, o lugar dos níveis iniciais na formação do cidadão, num tempo marcado pela valia do conhecimento como capital social e pelo aumento da exigência de populações qualificadas” (ROLDÃO, 2007, p.27 – grifo original). Para esta autora a centralidade e relevância das primeiras experiências de escolarização estão assentadas, entre outros aspectos, nos processos neurológicos que são desenvolvidos durante a infância. Recorrendo à pesquisa de Alexandre Castro Caldas, Roldão (2007) argumenta que, do ponto de vista neurológico, as aprendizagens iniciais têm implicações fundamentais “na construção do mapa neural de cada indivíduo, porque se organizam e estruturam nessa fase mecanismos e registros que são determinantes no desenvolvimento futuro dos processos de aprender” (ROLDÃO, 2007, p.27-28).

Não desconsidero que o curso de Pedagogia é atravessado por uma série de possibilidades formativas que devem também ser alvo de pesquisa, como a formação para gestores de sistemas e instituições de ensino, formação para atuação junto a diferentes movimentos sociais, formação de pesquisadores em educação, entre outros. Não ignoro também que a Pedagogia, tomada como campo científico que estuda a teoria e prática da educação não se restrinja à formação de professores, uma vez que as práticas educativas que se realizam na sociedade contemporânea ultrapassam o espaço escolar e se fazem presente em diversas instituições e espaços sociais. Todas essas questões merecem reflexão séria e detalhada por parte dos pesquisadores em educação. Contudo, o reconhecimento de que “o ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo” (GATTI e BARRETO, 2009, p.15), conduz à constatação feita por Tardif e Lessard (2014) de que a docência, enquanto função e atuação específica do professor, “representa atualmente um setor nevrálgico sob

todos os pontos de vista” (p.21). Fundamentada, portanto, nessa ideia, o recorte que me interessa investir diz respeito à formação inicial de professores para atuarem nas primeiras experiências de escolarização de crianças realizada dentro do contexto discursivo do currículo de Pedagogia.

A exigência estabelecida na LDB 9.394/96 de que a formação de professores para a educação básica fosse feita em nível superior acarretou em maiores mudanças na formação dos professores que atuam nas primeiras etapas de escolarização. Os cursos destinados à formação de professores primários no Brasil, correspondente atual aos anos iniciais do ensino fundamental, datam do final do século XIX com a criação das Escolas Normais, que formavam esses professores em nível médio. No início do século XX com os avanços da industrialização surge a preocupação de aumentar a escolarização da população. Essa preocupação vem acompanhada da necessidade de promover uma formação específica para os professores do secundário (anos finais do ensino fundamental e ensino médio). Gatti e Barreto (2009) afirmam que até então o ensino secundário, que contava com um número reduzido de escolas e alunos, era conduzido por profissionais liberais e autodidatas. As autoras destacam que foi a partir desse processo, de aumento da demanda de professores pelo processo da industrialização, que na década de 1930 foi implementado o esquema “3+1” para a formação de professores.

Assim, a formação de professores no Brasil se consolidou no início do século XX com uma distinção entre os espaços formativos do professor do primário, que se formava nas Escolas Normais, e o professor do secundário formado em nível superior em cursos de licenciatura. No início da década de 1970 as Escolas Normais foram extintas e substituídas pela Habilitação em Magistério oferecida como uma habilitação do ensino de segundo grau (ensino médio). Essa mudança, contudo, como apontam Gatti e Barreto (2009) resultou na perda de algumas especificidades da formação de professores, que acabou ficando dispersa por ter que se ajustar ao currículo do segundo grau.

Outras iniciativas de formação de professores foram implementadas nos anos seguintes. Em 1982 os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams) foram criados com o objetivo de melhorar a formação de professores para os anos iniciais da educação básica em razão dos problemas advindos da formação na Habilitação Magistério. Também em 1982 foram estabelecidas, mediante mudança na legislação, outras possibilidades de formação para professores do ensino fundamental em cursos de licenciatura

curta.²⁰ No bojo dessas iniciativas e dentro do processo de democratização nacional foram crescendo na década de 1980 os movimentos que defendiam que o curso de Pedagogia deveria ser local de formação para professores da pré-escola (educação infantil) e dos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa época alguns cursos de Pedagogia, como é o caso da UFRJ, já ofereciam essa formação, mesmo que oficialmente essa não fosse uma exigência de formação que o curso deveria oferecer.

No final dos anos 1980 e início dos anos 1990 os cursos de Pedagogia no Brasil se configuravam de formas distintas, dependendo das propostas de cada IES, e englobavam a formação dos especialistas em habilitações distintas, a formação dos professores da Escola Normal e também a formação dos professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A LDB 9.394/96 trouxe alterações na formação de professores. A exigência de que os professores para atuar na educação básica deveriam ser formados em nível superior fortaleceu as iniciativas que já vinham ocorrendo em alguns cursos de Pedagogia e a consolidação desse espaço como *locus* de formação docente se deu em 2006 com a homologação das DCNs.

Na análise que fazem Gatti e Barreto (2009) apontam que a forma como os percursos formativos de professores foram se consolidando no Brasil resultou numa distinção entre a formação e valorização do professor primário (anos iniciais do ensino fundamental) e do professor secundário (anos finais do ensino fundamental e ensino médio), que tem repercussões até hoje.

A diferenciação entre o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor especialista, para as demais séries, fica assim, histórica e socialmente, instaurada, sendo vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica. (GATTI e BARRETO, 2009, p.38).

Formosinho (2009) aponta que na União Europeia o processo de universitarização da formação de professores, ou seja, a elevação da formação de professores do nível médio para o ensino superior, foi um processo de academização, que não contribuiu para a formação de profissionais comprometidos com “uma escola básica para todos, multicultural e inclusiva” (p.74). O autor pontua que a lógica acadêmica, que regula em grande parte o ensino superior,

²⁰ “Os chamados cursos de licenciatura curta, em nível superior, com menos horas-aula do que as licenciaturas plenas, para formar docentes que poderiam atuar da 5ª até a 8ª séries, mas também de 1ª a 4ª séries. Esses cursos poderiam formar professores com integração de áreas, o que foi uma inovação; por exemplo, a licenciatura em Ciências (com componentes de Biologia, Física e Química), ou em estudos sociais (com componentes de História, Geografia, Sociologia)”. (GATTI e BARRETO, 2009, p.40).

em contraposição a uma lógica profissional, se caracteriza pelo afastamento das questões próprias da profissão, e “de modo geral, esta lógica corresponde a um encerramento da academia sobre si, funcionando em circuito fechado” (FORMOSINHO, 2009, p.77). Para Formosinho (2009) a lógica academizante na formação inicial de professores, resultou em uma “formação teórica e afastada das preocupações dos práticos do terreno” (FORMOSINHO, 2009, p.73). Assim, ainda que se possam enumerar os benefícios da universitarização da formação de professores, tais como: a fundamentação teórica mais sólida dos professores, a elevação na valorização da profissão docente e o maior investimento em pesquisas sobre o ensino, é preciso, segundo este autor, que as instituições de ensino superior (IES) se adequem às suas novas responsabilidades e levem em consideração as demandas profissionalizantes que marcam a formação de professores.

O contexto da elevação da formação de professores para o nível superior no Brasil difere das implicações que marcam essa questão na União Europeia. Contudo, a reflexão de Formosinho (2009), sobre a necessidade das IES se adequarem às suas novas responsabilidades de formar professores, ajuda na análise da questão da formação de professores no curso de Pedagogia. Se na Europa a universitarização da formação de professores tem que lidar com uma lógica academizante que afasta a formação docente das questões práticas da profissão, no caso brasileiro a formação de professores no curso de Pedagogia parece disputar espaço com outras formações, uma vez que, como apresentado no capítulo anterior, a formação inicial para a docência não figura nas DCNs para o curso de Pedagogia, como uma formação exclusiva do professor, mas abarca uma série de outras possibilidades de atuação no campo educacional.

O curso de Pedagogia foi criado em 1939 dentro de um contexto de expansão do ensino secundário e dos sistemas de educação, daí a necessidade de técnicos em educação para lidar com as questões burocráticas que se colocavam naquele momento. Hoje, talvez, diante dos diagnósticos de que a formação de professores não está atendendo às demandas da escola (GATTI, 2014), dos esforços para universalização do ensino fundamental e para a ampliação das vagas para a educação infantil, como estabelecido no Plano Nacional de Educação, dentre outras questões, tenhamos novas necessidades, como por exemplo, defender e garantir a formação de professores para toda a educação básica em nível superior dentro de uma universidade pública, gratuita e que ofereça uma sólida formação profissional, articulando ensino, pesquisa e extensão. Recorrendo às ideias de Formosinho (2009), talvez seja preciso que o curso de Pedagogia se adeque às suas novas responsabilidades de formar o professor para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A questão que

parece se colocar, diante da análise do percurso histórico do curso e das DCNs feita até aqui, é que por não ter sido instituído um novo curso superior que garantisse a formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental na universidade, mas sim a alocação dessa formação dentro do curso de Pedagogia agravaram-se os impasses que já existiam no curso com relação a definição de uma identidade profissional. O curso passou a se designar uma licenciatura para a formação inicial docente, mas manteve muito das suas características de formação dos especialistas em da educação.

Se até aqui a análise sobre o curso de Pedagogia tem se pautado nos aspectos mais macros que marcam sua trajetória dentro do contexto da realidade educacional brasileira, neste capítulo as lentes serão ajustadas para uma análise em menor escala focando o curso de Pedagogia da UFRJ. Dessa maneira, este capítulo está dividido em três seções. Na primeira seção abordo o curso e o currículo de Pedagogia da UFRJ atentando para a questão da formação de professores dentro desse contexto discursivo específico. A discussão a respeito do curso está assentada na leitura e análise de algumas teses e dissertações que foram produzidas no PPGE/UFRJ sobre o curso e também na análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Na segunda seção desse capítulo retomo algumas questões referentes à pesquisa biográfica, abordada no segundo capítulo, e apresento os caminhos metodológicos traçados na seleção dos sujeitos entrevistados nessa pesquisa. Na terceira seção trago a fala das alunas entrevistadas buscando compreender por meio das suas narrativas que sentidos de docência elas articulam em seus relatos, bem como seus respectivos processos de subjetivação docente.

4.1 O curso de Pedagogia na UFRJ: caminhos para a formação de professores

No terceiro capítulo, ao analisar a trajetória do curso de Pedagogia, recorri à metáfora de Veiga-Neto (2012) sobre ir aos porões, para enfatizar a importância de conhecer os arquétipos que equilibram o piso intermediário da casa onde se realizam as experiências cotidianas. Nesta seção volto à mesma metáfora, mas dessa vez irei articular o “porão” junto com o “piso intermediário” em uma única análise. Se, no capítulo anterior, separei a análise da trajetória do curso da análise das DCNs em duas seções distintas, aqui farei uma análise integrada da trajetória do curso de Pedagogia na UFRJ e da sua atual configuração. Para tanto recorri a algumas superfícies textuais – teses e dissertações sobre o curso²¹, produzidas no

²¹ As teses e dissertações que foram usadas aqui para abordar as articulações que são feitas no contexto discursivo do currículo de Pedagogia da UFRJ a respeito da formação de professores são algumas daquelas indicadas na revisão bibliográfica apresenta na introdução desse texto.

PPGE/UFRJ, e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)²². Ainda que a análise do curso de Pedagogia da UFRJ pudesse ser feita a partir de diferentes entradas, meu objetivo nesta seção é analisar como a questão da formação de professores tem atravessado o curso. Dessa forma, a análise aqui proposta não pretende esgotar o assunto ou retratar a “realidade” do curso como um todo, mas sim lançar e articular novos olhares sobre a formação de professores dentro desse contexto.

Estudar sobre o curso de Pedagogia da UFRJ é estudar sobre os caminhos que o primeiro curso de graduação em Pedagogia no Brasil vem seguindo desde sua criação em 1939 no contexto da Faculdade Nacional de Filosofia na então Universidade do Brasil, hoje UFRJ. Em 1968 a Reforma Universitária extinguiu a Faculdade Nacional de Filosofia, onde estava alocado o Departamento de Educação, e foi criada a Faculdade de Educação (FE/UFRJ), vinculada ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, que passou a abrigar o curso de Pedagogia. A análise aqui proposta está voltada para os aspectos que marcaram o curso após a organização da Faculdade de Educação em 1968. Esse recorte se justifica porque são nos anos seguintes que há o crescimento dos movimentos em prol da renovação dos cursos de Pedagogia como um curso de formação de professores.

Na década de 1970 o curso de Pedagogia da UFRJ “habilitava o denominado especialista em educação para supervisão escolar, orientação educacional e administração escolar, estando suas ofertas vinculadas ao exercício do magistério das disciplinas pedagógicas do Curso Normal” (PPC Pedagogia UFRJ, 2014, p.3). Contudo, no final dos anos de 1980, mediante as discussões acerca dos rumos do curso de Pedagogia que ganham espaço no cenário educacional, a FE/UFRJ iniciou um processo de reformulação curricular do seu curso de Pedagogia. O debate que se fazia sobre o referido curso, como detalhado no terceiro capítulo, pautava-se em duas questões centrais: a defesa da docência como base da identidade do pedagogo e o imperativo de se formar professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em cursos de graduação de nível superior. Somavam-se a essas duas

²² O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da licenciatura em Pedagogia da UFRJ encontra-se disponível na página da Faculdade de Educação (FE/UFRJ) na internet (<http://www.fe.ufrj.br/>). Esse documento organiza e apresenta o curso indicando seus objetivos e finalidades, metodologias, estrutura curricular, programas e projetos oferecidos no âmbito do curso e demais questões que lhe façam referência. Esse documento foi redigido originalmente em 2007, mas a versão utilizada para análise aqui foi a versão atualizada de 2014, acessada no site da FE/UFRJ pela última vez em 27 de abril de 2017. Atualmente encontra-se disponível no site a versão atualizada de 2015 que traz pequenas alterações na carga horária de algumas componentes curriculares. As alterações no documento não trazem prejuízo para a análise proposta, contudo, como o texto usado aqui como referência foi a versão de 2014 o leitor que quiser acessar tal documento pela internet terá acesso à versão de 2015, o que pode trazer dissonâncias quanto a paginação das citações feitas, mas, repito, sem prejuízos para a análise do texto.

questões centrais a “crítica à fragmentação do trabalho pedagógico e a defesa de um pedagogo ‘integral’” (PPC Pedagogia UFRJ, 2014, p.3). Mediante esses debates e a reivindicação daqueles que questionavam a ação dos especialistas em educação descolada da experiência da sala de aula em 1993 entrou em vigor na FE/UFRJ um currículo de Pedagogia que tinha a formação de professores como núcleo central e que extinguiu as habilitações que formavam os especialistas, passando esta formação a ser oferecida em cursos de especialização *lato sensu*. Manteve-se a habilitação em Magistério das Disciplinas Pedagógicas de 2º Grau e foram criadas duas novas habilitações: Educação Pré-Escolar e Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau.²³

A estrutura curricular possuía oito períodos e era composta de um tronco comum, que cobria do primeiro ao quarto período do curso e o oitavo período. Os três períodos intermediários foram organizados para contemplar as três habilitações específicas. O objetivo do tronco comum era fornecer a base de conhecimento e desenvolver as habilidades intelectuais indispensáveis a um profissional da educação. (PPC Pedagogia UFRJ, 2014, p.4).

Apesar de ter suprimido as habilitações que formavam os especialistas em educação e ter estabelecido a formação do professor da educação básica como finalidade, o currículo de Pedagogia da UFRJ manteve a lógica de formar pedagogos/professores em habilitações distintas. Os licenciandos do curso podiam optar por apenas umas das habilitações oferecidas de forma que, uma vez formados, poderiam atuar somente naquela habilitação específica que escolheram ao longo de sua graduação.

Fonseca (2008) apresenta em sua dissertação a análise dessa reformulação curricular. A autora aponta que, ainda que a identidade do curso de Pedagogia tenha sido vinculada historicamente à formação do especialista, na UFRJ o curso esteve fortemente marcado por uma preocupação de formar o professor. A autora destaca que mesmo antes da reforma curricular do início da década de 1990 já havia uma valorização da formação para a docência dentro do contexto do curso de Pedagogia na UFRJ. Desde a resolução de 1969, que naquele momento regulamentava o curso, para conseguir a titulação em uma das habilitações como especialista era necessário que o aluno comprovasse ter experiência em sala de aula. A UFRJ, porém, em 1976 ampliou o lugar da formação docente no curso de Pedagogia, ao estabelecer que para obter o diploma em uma das habilitações do curso o aluno deveria obrigatoriamente graduar-se também no Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio. “Tal fato é

²³ Com as mudanças estabelecidas pela LDB 9394/1996 foram necessárias algumas alterações na nomenclatura das habilitações que passaram a se denominar: Habilitação A – Magistério das Séries Iniciais Ensino Fundamental (antigo 1º grau); Habilitação B – Magistério em Educação Infantil (antiga Educação Pré-Escolar); Habilitação C – Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Normal (antigo 2º grau).

significativo, uma vez que, entre as principais instituições públicas e privadas que ofereciam o curso no estado do Rio de Janeiro, apenas a UFRJ estabelecia essa obrigatoriedade de formação no currículo” (FONSECA, 2008, p.79). De acordo com Fonseca (2008) a habilitação no Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio “servia de base para a estruturação curricular do Curso de Pedagogia da UFRJ (...) esta construção curricular evidencia a ‘orientação central’ de que o pedagogo, antes de ser especialista, deveria ser professor” (p.79).

Ao longo do tempo essa estruturação curricular começou a ser questionada e a demandar mudanças. Poppe (2011) e Soares (2009) destacam que o currículo de 1993 vinha sofrendo críticas por parte dos alunos e dos professores porque “não mais atendia às necessidades de formação profissional para um novo momento da sociedade e, principalmente do mercado de trabalho” (SOARES, 2009, p.89).

Em linhas gerais os problemas internos do curso que justificavam uma reformulação eram: (i) a oferta de três habilitações distintas e específicas fragmentavam a organização do curso de forma que engessava a atuação do corpo docente e reduzia as possibilidades de disciplinas optativas, (ii) a graduação em apenas uma habilitação específica restringia a inserção dos alunos no mercado de trabalho, uma vez que após o final do curso eles só poderiam atuar em uma habilitação; (iii) ausência de uma habilitação que explicitasse que o curso também formava para atuação em outras áreas educacionais que não apenas o magistério; (iv) ausência de uma sólida formação para a pesquisa.

A partir dessas questões novos debates foram travados para repensar o currículo de formação do pedagogo. Os debates, que já vinham ocorrendo desde 2004, foram intensificados com a publicação dos Pareceres CNE/CP n° 5/2005 e n° 3/2006 e, posteriormente, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia em 2006. No bojo dos debates que já vinham acontecendo na FE/UFRJ a reformulação curricular do curso de Pedagogia “foi elaborada em consonância com as diretrizes curriculares” (PPC Pedagogia UFRJ, 2014, p.5). Em 2007 a nova proposta curricular seguiu os trâmites necessários para sua homologação sendo aprovada no fim deste ano e implementada a partir de 2008.

O novo currículo do curso de Pedagogia da FE/UFRJ passou a oferecer aos licenciandos uma formação em cinco áreas de atuação concomitantes: docência na Educação Infantil; docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; docência das Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal; docência na Educação de Jovens e Adultos e Gestão de Processos Educacionais, extinguindo assim a habilitação em apenas uma área específica como

ocorria na proposta curricular anterior a essa. As mudanças na estrutura do curso de fizeram com que o curso não estivesse mais exclusivamente voltado para a formação de professores, uma vez que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica também deveria ser garantida nesse curso. O PPC de Pedagogia da UFRJ afirma que o novo currículo mantinha a concepção de que a condição de professor constitui a base da identidade do pedagogo, mas que este profissional também seria formado para atuação em “outros campos de intervenção pedagógica que extrapolam o âmbito da escola ou que exercem uma ação complementar a esta” (PPC Pedagogia UFRJ, 2014, p. 11). Soares (2009) destaca que o novo currículo “visava ampliar a perspectiva de atuação profissional dos alunos egressos do Curso de Graduação em Pedagogia, no sentido de prepará-los para atuar na política e na administração educacionais, assim como para a condição de professor” (p.87).

O Curso de Pedagogia da FE/UFRJ parte da concepção de que o pedagogo da atualidade deve ser um profissional preparado para intervir nas diferentes situações apresentadas pela realidade educacional brasileira. Para isso, necessita de sólida formação teórica e preparo específico para a intervenção prática, tendo por pressuposto que a condição de professor constitui sua identidade básica, à qual se agrega a de profissional preparado para atuar na política e na administração educacionais, conforme propõe a LDB 9.394/1996, artigo 64. (PPC Pedagogia UFRJ, 2014, p. 10).

Assim, além de formar o professor e o profissional para atuar na política e administração educacional, o curso também assumiu como sua finalidade “uma sólida formação em pesquisa com a consolidação da pós-graduação na Faculdade de Educação” (PPC Pedagogia UFRJ, 2014, p.11). O tempo de conclusão do novo currículo ficou fixado em quatro anos e meio para os turnos matutino e vespertino e em cinco anos para o noturno. O currículo organizado pelo sistema de créditos passou a contar com disciplinas que não tinham nenhum pré-requisito para serem cumpridas, buscando dessa forma garantir maior flexibilidade ao curso. A grade curricular com as disciplinas obrigatórias para o curso ficou organizada conforme indicado a seguir.

1º PERÍODO		
Disciplina	Carga Horária	
	Teórica	Prática
História da Educação no Mundo Ocidental	60	0
Filosofia da Educação no Mundo Ocidental	60	0
Psicologia do Desenvolvimento e Educação	60	0
Fundamentos Sociológicos da Educação	60	0
Introdução ao Pensamento Científico em Educação	60	0

2º PERÍODO		
Disciplina	Carga Horária	
	Teórica	Prática
História da Educação Brasileira	60	0
Filosofia da Educação Contemporânea	60	0
Psicologia da Aprendizagem e Educação	60	0
Sociologia da Educação Brasileira	60	0
Antropologia na Educação	60	0

3º PERÍODO		
Disciplina	Carga Horária	
	Teórica	Prática
Educação Brasileira	60	0
Questões atuais da Educação Brasileira	60	0
Educação e Comunicação I	45	0
Linguagem Corporal na Educação	15	30
Bases Biológicas da Aprendizagem	60	0

4º PERÍODO		
Disciplina	Carga Horária	
	Teórica	Prática
Didática	60	0
Currículo	60	0
Alfabetização e Letramento	60	0
Concepções e Práticas da Educação Infantil	60	0
Fundamentos da Educação Especial	60	0

5º PERÍODO		
Disciplina	Carga Horária	
	Teórica	Prática
Avaliação do Processo da Aprendizagem	60	0
Arte-Educação	30	15
Planejamento de Currículo e Ensino	60	0
Metodologia da Pesquisa em Educação	60	0
Prática de Ensino em Magistério das Disciplinas Pedagógicas no Ensino Médio	60	120

6º PERÍODO		
Disciplina	Carga Horária	
	Teórica	Prática
Planejamento e Avaliação dos Sistemas de Ensino	60	0
Didática das Ciências da Natureza	60	0
Didática da Matemática	60	0
Psicopedagogia e Educação	60	0
Prática em Política e Administração Educacional	60	120

7º PERÍODO		
Disciplina	Carga Horária	
	Teórica	Prática
Didática das Ciências Sociais	60	0
Didática da Língua Portuguesa	60	0
Pesquisa em Educação	60	0
Educação Popular e Movimentos Sociais	60	0
Prática de Ensino em Educação Infantil	60	120

8º PERÍODO		
Disciplina	Carga Horária	
	Teórica	Prática
Organização do Trabalho Pedagógico	45	0
Políticas Públicas em Educação	60	0
Abordagem Didática da Educação de Jovens e Adultos	60	0
Monografia	0	60
Prática de Ensino em Séries Iniciais do Ensino Fundamental	60	120

9º PERÍODO		
Disciplina	Carga Horária	
	Teórica	Prática
Educação Comparada	60	0
Educação e Comunicação II (LIBRAS)	30	30
Educação e Trabalho	60	0
Orientação de Monografia	0	30
Prática de Ensino na Educação de Jovens e Adultos	60	120

Os trabalhos que se debruçam sobre esse novo currículo abordam diferentes questões de sua constituição. Matos (2013) investiga em sua dissertação os sentidos de Educação Física produzidos e fixados nas disciplinas acadêmicas do curso. Vale destacar que de acordo com a DCN de 2006 o pedagogo deve estar apto para ensinar, dentre outros conteúdos, Educação Física “de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (Resolução CNE/CP n.1/2006, Art 4º, parágrafo único, inciso VI). A pesquisa de Matos (2013) está voltada para a investigação *do que é* e *do que não é* considerado Educação Física para as séries iniciais e o autor destaca que as disciplinas que se relacionam com a Educação Física no currículo de Pedagogia tem um caráter majoritariamente optativo, ou seja, não compõem a grade das disciplinas obrigatórias, e que estão, em grande medida, associada a ideia de psicomotricidade vinculadas ao estudo do corpo e movimento. Essa concepção de Educação Física, contudo, como aponta o autor, diverge das perspectivas acadêmicas sobre o tema. Matos (2013) destaca em sua análise o sentimento de incapacidade dos professores pedagogos de lecionarem aulas de Educação Física nas séries iniciais.

Soares (2009) e Menezes (2013) investigam como esse novo currículo enfrenta os desafios de formar professores para a diversidade cultural. Soares (2009) aponta que as questões culturais “não exerceram um papel central na motivação da reforma” (p.98). O debate que se fez durante o processo de reformulação foi sobre a disciplinarização ou não das questões culturais. Para Soares (2009) a maneira como as questões culturais entraram no novo currículo foi por meio de uma “disciplinarização pela margem” (p.110), uma vez que todas as disciplinas que especificamente tocavam no assunto da diversidade cultural não tinham caráter obrigatório, mas optativo. Da mesma forma, Menezes (2013) também aponta para o caráter optativo e não obrigatório das disciplinas que versavam sobre as questões culturais.

Na análise que faz da nova grade curricular do curso Poppe (2011) afirma que “o currículo manteve a tradição, com forte concentração de disciplinas teóricas, principalmente, nos primeiros períodos do curso” (POPPE, 2011, p.84). Como se pode observar na grade curricular do curso até o 4º período há uma predominância de disciplinas teóricas. Nos dois primeiros períodos a ênfase em Psicologia, História, Sociologia e Filosofia faz lembrar as primeiras estruturas curriculares estabelecidas no final da década de 1930, quando o curso de Pedagogia formava bacharéis técnicos em educação. As práticas de ensino (estágios supervisionados) só aparecem a partir do 5º período e algumas disciplinas com creditação teórico-prática são oferecidas espaçadamente ao longo do curso. Poppe (2011) atribui ao peso da tradição do curso e da instituição a manutenção da concentração das disciplinas teóricas e destaca que a inovação curricular dessa nova proposta ficou mais a cargo da iniciativa dos professores no exercício da sua atividade docente. Apesar da manutenção de uma tradição fortemente marcada por disciplinas teóricas Poppe (2011) reconhece como inovação nesse novo currículo a inserção de disciplinas obrigatórias voltadas para a formação em prática de pesquisa. A falta dessa dimensão no currículo anterior já havia sido apontada como um dos problemas que suscitou esse novo currículo.

Corrêa (2010) investiga como os futuros professores são formados para atuarem como agentes de letramento, seja como alfabetizadores ou como professores de língua portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental. A análise de Corrêa (2010) é feita pela observação empírica de cunho etnográfico em turmas do 5º e 6º período do curso de Pedagogia da UFRJ em disciplinas que compunham o antigo currículo (1993). Na época em que realizou sua observação empírica, em 2008, ainda estavam em vigência os dois formatos curriculares, visto que havia alunos do currículo antigo (1993) que não tinham se formado nem migrado para o currículo novo (2008). Além disso, a pesquisa de Corrêa (2010) tinha por objetivo investigar as disciplinas voltadas para o ensino de leitura e escrita na alfabetização e

nas séries iniciais do ensino fundamental, e nesse momento as disciplinas que se dedicavam a essa questão no novo currículo ainda não estavam sendo oferecidas.

O trabalho de Corrêa (2010) permite destacar uma mudança significativa no currículo quanto a essas disciplinas. No currículo de 1993, organizado em três habilitações distintas voltadas exclusivamente para a formação de professores, havia quatro disciplinas obrigatórias destinadas ao ensino da escrita e da leitura que eram oferecidas para os alunos que optassem pela habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, são elas: Teoria e Prática da Alfabetização I, Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa I (ambas no 5º período), Teoria e Prática da Alfabetização II, Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa II (ambas no 6º período). Corrêa (2010), contudo, aponta que no novo currículo de 2008 “este número cai pela metade, sendo obrigatórias as disciplinas Alfabetização e Letramento, no 4º período, e Didática da Língua Portuguesa, no 7º período” (CORRÊA, 2010, p.16).

Parece contraditório que, a partir do momento que o curso de Pedagogia passa a ser oficialmente um curso de formação inicial de professores, o novo currículo de Pedagogia da UFRJ se organize de forma a reduzir pela metade as disciplinas voltadas para a alfabetização e ensino da língua portuguesa. Se, a atuação do professor, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, está diretamente relacionada aos processos de alfabetização e letramento e de domínio da língua portuguesa é de espantar que ao se tornar um curso de formação de professores esse aspecto formativo seja reduzido. O que se pode inferir desse movimento é que – para além das disputas de interesses entre as diferentes comunidades disciplinares envolvidas nesse processo de reformulação – ele traduza as múltiplas formações que o currículo de Pedagogia passou a ter que dar conta. Como tenho argumentado até aqui, o fato da formação de professores não figurar como finalidade exclusiva do curso, nem tampouco a docência ser significada como especificidade da atuação do professor acarretou na configuração de um curso repleto de funções, o que acaba por comprometer e fragilizar a formação de professores. Vale aqui retomar as palavras de Gatti (2014), sobre as diretrizes curriculares para o curso, que nos ajudam a refletir sobre as razões que levaram à diminuição das disciplinas voltadas para a alfabetização e ensino de português no novo currículo da UFRJ.

Essas diretrizes atribuíram muitas funções ao curso de Pedagogia: são 16 funções. Um curso que tem de dar conta de todas essas diretrizes acaba tendo de fazer escolhas. Preferencialmente, você tem que formar professores alfabetizadores e para a educação infantil, mas os cursos de Pedagogia não estavam e não estão ainda totalmente preparados para isso – o que não quer dizer que eles não venham tentando. (GATTI, 2014, p.253).

Retomando a pesquisa de Corrêa (2010), nas entrevistas que realizou com os alunos, a autora destaca que o sentimento constante de insegurança, medo, incapacidade e despreparo para atuarem como professores alfabetizadores “permeia a projeção da identidade docente de muitos [alunos] entrevistados” (p.80). Além disso, autora também destaca que “a insatisfação com a ausência de oportunidades de praticar a docência ao longo do curso é unânime” (p.86) e que os alunos reclamam que falta prática e preparação para estar em sala de aula, sobretudo no que diz respeito aos conteúdos disciplinares que os futuros professores deverão ensinar quando estiverem em sala de aula. Chama a atenção em um das entrevistas o fato de uma aluna se dizer mais preparada para atuar no serviço de orientação educacional (SOE) do que como professora. Comentando a fala dessa aluna Corrêa (2010) constata com surpresa

(...) a segurança declarada para trabalhar no SOE ou na coordenação em oposição à insegurança declarada para assumir o ofício docente, o que parece contraditório se pensarmos que o Curso de Pedagogia do qual a aluna faz parte tem o preparo para a docência como elemento central. (CORRÊA, 2010, p.78).

Pugas (2013) investiga a relação com o conhecimento na formação inicial dos pedagogos-docentes na UFRJ. Ao analisar as disciplinas obrigatórias do curso, Pugas (2013) faz uma distinção entre conhecimentos pedagógicos e conhecimentos disciplinares. Os conhecimentos pedagógicos dizem respeito àqueles que estão ligados às ciências da educação. Já os conhecimentos disciplinares estão relacionados aos conteúdos que o professor deverá ensinar aos seus alunos na educação básica.

Analisando a grade curricular do curso e as ementas das disciplinas a autora, assim como Poppe (2011), também aponta para o caráter predominantemente teórico desse currículo e que, exceto pela configuração de oferta de disciplinas no 7º período, em todos os demais períodos do curso há preponderância das disciplinas classificadas como conhecimentos pedagógicos que, segundo a categorização da autora, são aqueles que estão vinculados à ciência da educação e não especificamente a formação de professores.

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. (PUGAS, 2013, p.145).

Pugas (2013) destaca que ao longo de sua análise o que se percebe é que a escola, local de atuação do professor por excelência, é tomada como “objeto de estudo, de pesquisa e não como um território de ação docente” (p.167). Além disso, a autora também destaca que a significação em torno da identidade do pedagogo formado na UFRJ se aproxima mais da posição de teórico/pensador da educação do que da posição de professor. Um indicativo dessa afirmação é a constatação do espaço reduzido que os conhecimentos disciplinares, que abrangem os conteúdos que os professores deverão trabalhar em sala de aula, têm nesse currículo.

Dos 45 componentes curriculares obrigatórios, 33 operam com um *conhecimento de ênfase pedagógica* e 12 são do âmbito dos *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. (PUGAS, 2013, p.145 – grifo original).

A conclusão que Pugas (2013) chega de que a identificação do pedagogo se aproxima mais da posição de teórico/pensador da educação do que posição de professor se confirma na fala dos alunos entrevistados naquela pesquisa “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” (PUGAS, 2013, p.243). A autora destaca ainda que “percebe-se que quase todos os participantes manifestam a sensação de despreparo para a docência” (PUGAS, 2013, p.266).

A análise de Pugas (2013) a respeito da predominância, no currículo de Pedagogia da UFRJ, das disciplinas que marcam a formação do especialista ou cientista da educação em comparação com as disciplinas que estariam voltadas mais especificamente para a atuação do professor indicam, mais uma vez, para as múltiplas formações que o curso precisa oferecer e que acabam por fragilizar a formação de professores. Além disso, o resultado da pesquisa de Pugas (2013) também aponta para aquilo que alguns autores têm sinalizado como a tentativa de atender no curso de Pedagogia as aspirações tanto daqueles que defendem o curso como *locus* de formação do pedagogo *stricto sensu* quanto daqueles que defendem a Pedagogia como curso de formação inicial de professores. Vale resgatar a fala de Silvestre e Pinto (2017):

Depois de intensos debates e embates ao longo das décadas de 1980 e 1990 entre pesquisadores da área de formação dos profissionais do ensino, as DCNs do curso de Graduação em Pedagogia, uma das últimas a serem aprovadas como exigência da LDBEN de 1996, buscaram conciliar sua tradição histórica (Bacharelado) com as novas demandas (Licenciatura). (p.18).

Parece, portanto, que o currículo da UFRJ, mesmo tendo uma trajetória marcada pela formação de professores, buscou também conciliar essas duas tradições, do especialista, ou cientista em educação, com a do professor, sendo que, pelo quantitativo de disciplinas destinadas a formação específica do professor parece que essa formação ganhou menos espaço. As conclusões que Pugas (2013) chega, sobre o lugar das disciplinas voltadas a atuação do professor, se aproximam dos resultados obtidos por Gatti e Barreto (2009), Libâneo (2013) e Pimenta et al. (2017).

Gatti e Barreto (2009), ao fazerem um balanço sobre a situação da formação de professores para a Educação Básica no Brasil, analisam a estrutura curricular e as ementas das disciplinas de 71 cursos de Pedagogia presenciais e apontam para uma quase equivalência entre as “disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o curso a partir de diferentes áreas do conhecimento e aquelas ligadas à profissionalização mais específica do professor” (p.121). Contudo, o que a análise das ementas das disciplinas indica é que nas disciplinas voltadas para a formação específica do professor “também predominam enfoques que buscam fundamentar o conhecimento de várias áreas, mas pouco exploram seus desdobramentos em termos das práticas educacionais” (GATTI e BARRETO, 2009, p.121).

Suas ementas frequentemente expressam preocupação com as justificativas, com o porquê ensinar, o que pode contribuir para evitar que os conteúdos se transformem em meros receituários. Entretanto, só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar. Um grande número de ementas emprega frases genéricas que não permitem identificar conteúdos específicos. Há instituições que propõem o estudo dos conteúdos de ensino associados às metodologias, mas, ainda assim, de forma panorâmica e pouco aprofundada. Então, mesmo nesse conjunto de 28% de disciplinas que podem ser classificadas como voltadas à formação profissional específica, o que sugerem as suas ementas é que essa formação é feita de forma ainda muito insuficiente. (GATTI e BARRETO, 2009, p.121).

Com base em dados de uma pesquisa que buscou investigar a situação da Didática, das Metodologias Específicas e das disciplinas de conteúdos específicos do ensino fundamental em 25 cursos de Pedagogia no estado de Goiás, Libâneo (2013) afirma que o que se percebe na análise das grades curriculares e ementas das disciplinas desses cursos é uma desvalorização da formação específica do professor.

A análise dos dados mostrou que a proporção de horas/aula destinada ao bloco “formação profissional específica” correspondeu a 28,2% (em média), ou seja, um terço da carga horária total dos cursos, informação que nos parece expressiva para indicar a desvalorização da formação profissional específica do professor. (LIBÂNEO, 2013, p.81).

O resultado da pesquisa aponta para a ausência, nos currículos de Pedagogia, dos conteúdos que serão ensinados nos anos iniciais do ensino fundamental, como se houvesse

“um entendimento tácito entre os professores-formadores e entre os coordenadores de cursos responsáveis pelo currículo de que os alunos já dominam esses conteúdos, trazidos do ensino médio, o que, como se sabe, não acontece” (LIBÂNEO, 2013, P.83). A conclusão que Libâneo (2013) chega é que existem “graves lacunas nesses cursos, com prováveis efeitos danosos para a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental” (p.88).

Pimenta et al. (2017) também analisam matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, mas em cursos do Estado de São Paulo. Os autores apontam para uma multiplicidade e variedade de disciplinas nos cursos, sendo “muitas delas sem aderência à docência e às questões próprias dos anos iniciais da educação básica. O que sugere um perfil amplo, disperso e impreciso do egresso dos cursos analisados” (PIMENTA et al., 2017, p.32). Para Pimenta et al. (2017) a ampla possibilidade de atuação do pedagogo marca uma formação difusa e dispersa, “o que acaba por inviabilizar uma sólida formação de professor polivalente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil” (p.35).

As três pesquisas indicadas, de certa forma, corroboram as conclusões que Pugas (2013) chegou com relação ao currículo de Pedagogia da UFRJ, e apontam algumas questões que me levam a reafirmar a ideia de que o currículo do curso de Pedagogia não incorporou completamente a tarefa de formar professores, ficando essa formação diluída dentro do magma semântico no qual a docência foi significada nas DCNs. Pimenta et al. (2017) afirmam que o que se observa sobre os cursos de Pedagogia atualmente é que as múltiplas possibilidades de formação e atuação que foram legados aos pedagogos “excede[m] significativamente o exercício da docência, em especial quando se propõe a preparar esse professor para a área de gestão educacional e atuação em espaços não escolares” (p.26). Apesar de concordar com os autores a respeito do amplo campo de atuação que foi destinado aos egressos do curso de Pedagogia, o que acarreta diretamente na fragmentação de sua formação, entendo, como tenho mostrado nesse trabalho, que o dilema da formação de professores no curso de Pedagogia não está circunscrito apenas no fato de que as DCNs fixaram uma formação que excede o exercício da docência, mas sim que as DCNs tenham significado a docência de forma genérica comprometendo, assim, os processos de significação que marcam as especificidades da atuação dos professores.

Voltando às questões específicas da formação de professores no curso de Pedagogia da UFRJ, outro trabalho que aborda os processos de identificação docente nesse contexto discursivo é a tese de Poppe (2016). A autora investiga os sentidos de docência no currículo de Pedagogia da UFRJ analisando como essa questão atravessa as produções monográficas

dos alunos em seus Trabalhos de Conclusão de Curso, assumindo que esse é um espaço-tempo importante na formação voltada para a pesquisa dos futuros professores. A conclusão que Poppe (2016) chega é a de que os sentidos de docência são plurais e que cada aluno forma para si uma noção diferenciada de docência.

A pesquisa me permite afirmar que os processos de identificação são plurais mesmo quando o currículo é único na formação do pedagogo, porque cada aluno em formação se constitui pelos *rastros* que formam um sentido para si, ainda que transitório. Os sentidos de docência que se *disseminam* no processo formativo constituem sentidos de docência, ao mesmo tempo, múltiplos e singulares. São singulares na constituição dos *rastros* de cada formando em particular e múltiplos no conjunto de *rastros* dos diferentes formandos. (POPPE, 2016, p.171 – grifo original).

A proliferação de sentidos que Poppe (2016) fala é expressa quando a autora aponta para as diversas formas que o sentido de docência é abordado nas monografias dos alunos e que estão relacionados com a noção de professor reflexivo, de professor pesquisador, de professor enquanto agente de transformação social. Os sentidos de docência encontrados pela autora também estão vinculados a formação do professor dentro de uma perspectiva multicultural, ao reconhecimento e denúncia das fragilidades e carências da formação de professores e da frustração que muitas vezes marca esse percurso formativo. Partindo de uma concepção pós-moderna de identidade descentrada Poppe (2016) insiste na defesa de que não é possível estabelecer ou fixar nenhum sentido para docência, que é marcada por essa polifonia de significados.

Os resultados que as teses e dissertações apresentadas aqui chegaram, com respeito à insegurança dos licenciandos em Pedagogia de atuarem como professores e o caráter predominantemente teórico do currículo chamam a atenção, sobretudo dentro do contexto da UFRJ, que como vimos, vem privilegiando a formação de professores. Se o curso de Pedagogia da UFRJ assumiu a formação docente como base da formação do pedagogo como entender a insegurança dos alunos e um currículo marcado por disciplinas que se aproximam mais da formação do cientista da educação do que da formação do professor?

Um caminho possível de análise é a compreensão a respeito das imprecisões quanto a formação específica do professor, que estão em debate ao longo da trajetória do curso de Pedagogia, sem um fechamento hegemônico que lhe garantisse prioridade dentro desses cursos. Se na criação do curso de Pedagogia em 1939 a formação de professores figurava como formação complementar (GATTI, 2010), parece que essa concepção não se extinguiu completamente, mesmo após o curso ser instituído oficialmente como um curso de formação de professores em 2006. Talvez a expressão maior disso seja que o termo *docência* aparece na

legislação imerso em um magma semântico, onde toda e qualquer atividade na área de educação é caracterizada como atividade docente. Ora, se tudo é atividade docente como investir em uma formação de professores no curso de Pedagogia que dê conta das especificidades das relações de ensino-aprendizagem em sala de aula?

Diante do que tenho exposto até aqui, a ideia de que a defesa de uma formação profissional dos professores impõe que fixemos algum fechamento de sentido sobre *o que é a docência*, ainda que esse fechamento seja provisório e contingencial, parece ganhar força. Não defendo a existência de um sentido de docência em si, essencial ou metafísico ao qual devamos nos apegar, contudo, reconheço que fechamentos provisórios e fixações parciais de sentido são necessários para a constituição da ordem social, como nos adverte a postura epistêmica pós-fundacional. O pós-fundacionalismo, como já apresentei, não refuta a ideia de que haja um fundamento, mas sim a ideia que esse fundamento seja previamente determinado, universal e/ou essencial. Assim, a especificidade dessa postura epistêmica, que me parece fértil para pensarmos os processos de formação de professores, reside no reconhecimento da impossibilidade, mas também da necessidade dos fechamentos. Caso contrário, como promover uma formação de professores onde não esteja estabelecido minimamente que profissional se deseja formar? Como investir na formação docente se não apostarmos em algum sentido de docência que organize esses percursos formativos?

A questão da significação da docência de forma ampla e genérica pode ser percebida não apenas na análise das DCNs, como exposto no terceiro capítulo, e nem exclusivamente na interpretação das pesquisas que se debruçaram sobre o curso de Pedagogia da UFRJ e outros cursos no Brasil. A análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Pedagogia da UFRJ também nos dá argumentos que incrementam o debate sobre o sentido de docência que circula nesse contexto discursivo.

O PPC aponta como objetivo do curso a formação de pedagogos/docentes para exercer funções de magistério e gestão. Tal qual as DCNs as atividades docentes também englobam a participação na organização e gestão de sistemas e instituições educacionais. A redação deste documento segue os mesmos parâmetros e é praticamente a mesma das DCNs de Pedagogia.

O Curso de Pedagogia da FE/UFRJ objetiva a formação de Pedagogos/Docentes para exercer funções de *magistério* e de *gestão* na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos e em outras áreas nas quais sejam previstos *conhecimentos pedagógicos*. As *atividades docentes* também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de experiências próprias do setor da Educação;
- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- pesquisa, produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Pelo exposto, constitui objetivo central do curso formar Pedagogos/Docentes capazes de conhecer, analisar e discutir o campo teórico-investigativo da educação, dos processos ensino-aprendizagem e do trabalho pedagógico que se realiza em diferentes âmbitos da sociedade; preparados para intervir nas diversificadas situações apresentadas pela realidade educacional brasileira, capazes de pensar, decidir, planejar, acompanhar, realizar e avaliar atividades educacionais em várias instâncias e níveis e de produzir conhecimento investigativo sobre a área. (PPC Pedagogia UFRJ, 2014, p.12 – grifo meu).

Assim como as DCNs, o PPC de Pedagogia da UFRJ apresenta uma multiplicidade de objetivos para o curso e um sentido de *atividade docente* que engloba aspectos de gestão e pesquisa dentro e fora dos espaço escolar. Vale destacar que o significante *ensinar* não é relacionado nessa cadeia de equivalência a respeito do objetivo central do curso. Não há especificação de quais sejam as funções do magistério, mas as atividades de gestão, significadas como atividades docentes, aparecem mais detalhadas – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento, avaliação, pesquisa, profusão e difusão do conhecimento – assim como ocorre nas DCNs para o curso.

No PPC de Pedagogia UFRJ parece haver uma distinção entre atividades relacionadas ao magistério e relacionadas a gestão. No item 5 deste documento, que versa sobre a “Justificativa da Oferta”, argumenta-se que a formação do pedagogo é marcada por dois eixos principais que irão se revelar no seu contexto profissional: o campo do magistério e as ações na área de gestão educacional. “No contexto atual do campo educacional brasileiro, identificamos diversas vertentes em que se abrigam atividades que repercutem esses eixos, no âmbito educacional, *entendidos como indissociáveis*.” (PPC Pedagogia UFRJ, 2014, p.13 – grifo meu).

A indissociabilidade das atividades de magistério e gestão, como já sinalizado, é questão controvertida ainda hoje nos debates a cerca da formação do pedagogo e deixa margem para questionamentos como: o quanto que essa ideia de indissociabilidade não é a tradução de uma indefinição do que seja especificamente funções de magistério e funções de gestão? Como os licenciandos e egressos do curso de Pedagogia se identificam uma vez que os eixos que norteiam essa formação são definidos em termos amplos e gerais que não dão

conta de explicitar as especificidades de cada um? A indissociabilidade entre as atividades de magistério e gestão coloca alguns desses eixos como superior ao outro?

Sobre a atuação do egresso do curso de Pedagogia o documento lista uma série de possibilidades de atuação desse profissional em instituições pública e particulares. Os licenciados em Pedagogia podem atuar como Orientadores Educacionais, Orientadores Pedagógicos, Supervisores Educacionais e Inspectores de Ensino, e também como professores na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso,

Tanto como *gestores*, quanto como *docentes* no sistema público, esses profissionais podem atuar em escolas, hospitais (em Classes Hospitalares), em estabelecimentos prisionais, escolas em assentamentos rurais, escolas indígenas, escolas especiais, em comunidades quilombolas, tanto em turmas regulares, quanto em projetos educativos desenvolvidos pelo poder público. (PPC Pedagogia UFRJ, 2014, p.13 – grifo meu).

Se até aqui a indicação de atuação do pedagogo era apresentada pelos termos *magistério* e *gestão*, neste parágrafo os pedagogos são referenciados como *gestores* e *docentes*, indicando que as funções *docentes* e as funções de *magistério* podem ser tomadas como sinônimo nesse documento. Contudo, se retomarmos os objetivos estabelecidos para o curso o que temos é uma definição de atividade docente que engloba questões de gestão e de pesquisa. A aproximação e o afastamento de atividades de gestão e de atividades docentes aparecem de forma significativa nesse documento deixando o leitor confuso quanto ao que sejam as especificidades de cada uma dessas áreas de atuação, se é que há ou não distinção entre elas. Vejamos mais um exemplo dessa ambiguidade em outro trecho do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFRJ.

A função da Universidade, nesse caso, é aprofundar sua formação profissional, trazendo ao debate as relações de trabalho como tema fundamental para compreensão de sua função social e de sua identidade profissional, fazendo-o reconhecer-se como profissional da educação, no sentido mais amplo, mas identificando de modo inequívoco, as especificidades que caracterizam sua atuação como gestor, mas nunca deixando de tomar como princípio sua inserção como profissional que tem no ensino seu eixo fundamental de atuação. Diante desse cenário, justifica-se a oferta do curso e a proposta da FE/UFRJ pela formação teórica, prática e em pesquisa do pedagogo docente com condições para atuar na Educação Infantil (Creche e Pré-Escola), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, no ensino de disciplinas pedagógicas no âmbito do Curso Normal (Ensino Médio) e nas atividades específicas de gestão escolar e não escolar, como professor, gestor e pesquisador. (PPC Pedagogia UFRJ, 2014, p.14-15).

O ensino é tomado aqui como eixo fundamental da atuação do pedagogo, mas sua atuação se caracteriza também, “de modo inequívoco”, pelas especificidades da gestão. Por fim o trecho afirma que o curso tem como objetivo formar o professor, o gestor e o

pesquisador. Resta saber, se com tantas propostas formativas é possível “aprofundar a formação profissional” em todas elas ou se alguma acabará perdendo espaço ao longo desse processo formativo.

O “Perfil do Egresso” do curso, tratado no item 6 do PPC, segue a mesma lógica do artigo 5º das DCNs, que estabelece quais atuações o licenciando em Pedagogia estará apto a exercer, divergindo apenas em alguns detalhes quanto à redação do tópicos elencados. A mesma estrutura de análise que usei para o artigo 5º das DCNs pode ser aplicada aqui. O exercício profissional do pedagogo formado na UFRJ é apresentado em termos de sua atuação em contextos de gestão, pesquisa e processos de ensino-aprendizagem, e também aparecem tipos de comportamentos e posturas que devem ser assumidos por esse profissional. Destaca-se também a recorrente referência ao significante *aprendizagem* em comparação com o verbo *ensinar*, que aparece apenas uma vez nesse trecho do documento. As atividade de gestão e de pesquisa, assim como nas DCNs, aparecem de forma mais detalhada em termos como *avaliar*, *planejar*, *executar*, *elaborar*, *implementar*, *executar*, *investigar*, *acompanhar* e outros.

A análise feita até aqui indica que a formação de professores no curso de Pedagogia ainda é questão controvertida, a despeito de o curso ter assumido como finalidade a formação inicial para a atuação na docência. A amplitude de possibilidades de significação que marca o significante *docência* nas DCNs, e que também é percebido no PPC de Pedagogia da UFRJ, parece acarretar implicações para a formação de professores, que acaba tendo sua especificidade diluída no magma semântico no qual está inserida a docência.

Não é pois, por acaso, que as teses e dissertações analisadas aqui levantam a questão sobre o lugar que a formação de professores ocupa no currículo de Pedagogia da UFRJ em atual vigência. Ainda que o currículo tenha se organizado a partir das novas finalidades estabelecidas para o curso, o que se percebe, de acordo com as pesquisas analisadas, é a prevalência de disciplinas com creditação teórica e voltadas para a formação do especialista ou cientista da educação, a quantidade reduzida das disciplinas voltadas para a atuação específica do professor e um sentimento de insegurança com relação a atuação futura como professores. Esse retrato do curso de Pedagogia da UFRJ conduz ao aprofundamento da reflexão, já esboçada no capítulo anterior, de que oficialização do curso de Pedagogia em 2006 como curso que deveria formar tanto o professor para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental como o gestor educacional não garantiu que a formação de professores tivesse lugar privilegiado no curso.

Quando abordei a análise das DCNs para o curso de Pedagogia afirmei que era possível inferir a partir deste documento que o sentido de docência aparecia assumindo dois

papéis: ora representava toda e qualquer atuação do pedagogo, fosse dentro ou fora de sala de aula ou dentro e fora da escola, ora aparecia como atividade específica do professor. Se nas DCNs essa ideia ficava implícita, no PPC de Pedagogia da UFRJ essa dupla função da docência é explicitamente apresentada, conforme se pode identificar nos trechos a seguir retirados de dois momentos distintos no texto.

Assumimos como princípio político pedagógico que é básico do Curso de Pedagogia o princípio da indissociabilidade da docência que implicaria em docência da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a gestão dos processos educativos e a pesquisa no campo da educação. (PPC Pedagogia UFRJ, 2014, p.29).

O que se pretende é que o Curso de Pedagogia apresente à sociedade brasileira, a cada semestre, um grupo de profissionais titulados, aptos a tratar questões da educação em suas várias dimensões da docência, compreendida como ensino, pesquisa e gestão, com uma base de conhecimentos sólida, atualizada e aberta ao novo. (PPC Pedagogia UFRJ, 2014, p.88).

Ao longo dessa seção procurei apresentar o curso de Pedagogia da UFRJ a partir de algumas superfícies textuais que pudessem nos ajudar a compreender como o currículo desse curso significa a docência e como a formação de professores aparece nesse contexto discursivo. A análise até aqui parece indicar que os mesmos dilemas e embates encontrados na trajetória do curso, na sua legislação atual e em outras pesquisas que se dedicaram a investigar cursos de Pedagogia em outras IES também se apresentam na UFRJ. Apesar de o curso ter sido marcado por uma ênfase na formação de professores, mesmo quando esta ainda não era uma exigência legal (FONSECA, 2008), a sua forma de organização contribuiu para sedimentar a tradição de formar pedagogo como pensador da educação, o que parece se evidenciar na prevalência de disciplinas teóricas e no espaço reduzido de disciplinas específicas para a atuação em sala de aula. Se o cenário que se apresenta, a partir dessas análises, é marcado pela fragilização da formação de professores na comparação com a formação do pedagogo para atuação como profissional da educação em um sentido mais amplo, fica a questão se essas afirmações se confirmam na experiência dos alunos do curso. É sobre isso que se tratam as próximas seções.

4.2 Estratégias metodológicas: escolha dos sujeitos entrevistados

No segundo capítulo, quando abordei a postura epistêmica que sustenta e organiza esse trabalho, apresentei a pesquisa biográfica como estratégia metodológica, ou melhor, como caixa de ferramenta potente na investigação dos processos de subjetivação docentes dos

licenciandos de Pedagogia. Explicitarei a aproximação dessa abordagem metodológica com a postura epistêmica pós-fundacional e apresentei algumas das características da pesquisa biográfica que ajudam na análise do objeto de investigação dessa dissertação.

A pesquisa biográfica tem como finalidade investigar a experiência do sujeito em um determinado momento de sua vida, mas não com o objetivo de alcançar a “verdade” dos fatos, até porque, como já sinalizado, não opero aqui com a noção de que haja uma verdade última dos fatos a ser desvendada. Retomando os pressupostos pós-fundacionais, o reconhecimento de que toda realidade social é uma construção discursiva, e, portanto, contingente, nos afasta de perspectivas que compreendam a realidade social como fato único e definitivo. Assim, ao mesmo tempo em que não pretende acessar a “realidade” dos fatos, a pesquisa biográfica também não está comprometida em usar o material das entrevistas como forma de ilustração, exemplificação ou confirmação de uma hipótese. As configurações mais frequentes de entrevista, onde o perguntador se dedica a perguntar aquilo que é útil e conveniente para sua pesquisa e espera do entrevistado respostas satisfatórias e/ou “certas”, não se adequam ao projeto da pesquisa biográfica. Ao contrário, pesquisador que se propõe a realizar uma entrevista biográfica “tem o projeto de deixar expandir-se da maneira mais ampla e mais aberta possível o espaço da fala e das *formas de existência* do *narrador*, quando ele se coloca na posição de ‘seguir os atores’” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.527-528 – grifo original).

A ideia de “seguir os atores”, apresentada por Delory-Momberger (2012), está relacionada com o reconhecimento de que aquele que narra sua história (o entrevistado) precede o entrevistador. O entrevistador só pode caminhar a partir das pistas e indicações que o entrevistado (narrador) dá ao contar sua história. Assim, a pergunta que o entrevistador lança só pode vir após a manifestação do entrevistado, e nunca antes. O entrevistado é o ator principal, e cabe ao entrevistador “correr atrás dele e tentar ficar o mais perto possível dele nas sinuosidades, nas bifurcações, nas rupturas dos seus caminhos e dos seus desvios, sem nunca ultrapassá-lo” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.528). Dessa forma, o pesquisador que recorre à entrevista biográfica está mais interessado nas experiências narradas pelos seus entrevistados do que em perguntas e respostas que comprovem suas hipóteses e ideias. O que interessa é compreender a relação singular que o sujeito mantém com o mundo histórico e social e como ele biografiza sua experiência. No caso dessa pesquisa, importa compreender como os licenciandos em Pedagogia da UFRJ biografizam o processo de se tornarem professores.

A escolha dos sujeitos entrevistados foi feita pensando em um grupo de alunos que estivesse vivenciando essa experiência de ser professor no contexto escolar. Dessa forma, foram escolhidos alunos que estivessem cursando pelo menos uma das cinco Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado que compõem o currículo do – docência na educação infantil, docência nas séries iniciais do ensino fundamental, docência na educação de jovens e adultos, docência nas disciplinas pedagógicas do ensino médio e gestão educacional – desde que essa não fosse sua primeira experiência no estágio e eles já tivessem na época da entrevista cursado outra(s) Prática(s) de Ensino.

Delory-Momberger (2012) relatando sua pesquisa com jovens mulheres entre 20 e 30 anos destaca que a escolha por entrevistar mulheres dentro dessa faixa etária é porque esse intervalo de tempo “corresponde a um período característico da passagem de estatuto” (p.532). As mulheres entrevistadas estão “numa fase de transição acumulada” (p.532) que marca, entre outros aspectos, a mudança da adolescência para a vida adulta e da vida de estudante para a vida profissional. Reconheço na seleção dos atores entrevistados por Delory-Momberger aspectos que se aproximam também dos sujeitos entrevistados na presente pesquisa. O estágio também pode ser encarado como “um período característico da passagem de estatuto” uma vez o aluno assume a posição de professor. O estágio se constitui para muitos licenciandos como o primeiro momento em eles têm a vivência da profissão enquanto futuros professores. Como coloca Nóvoa (2006) o estágio supervisionado é

(...) uma fase decisiva que marca a transição entre o papel de aluno (aluno-mestre) e o papel de professor (de professor iniciante). Este período é acompanhado por muitas dúvidas e dilemas, pela aquisição de uma segunda identidade, profissional, que se acomoda, melhor ou pior, à maneira de ser de cada um. (p.11).

Pimenta e Lima (2017) apontam que o estágio é, “por excelência, um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade (...) nesse espaço poderão ser tecidos os fundamentos e as bases identitárias da profissão docente” (p.51). Assim, ainda que essa não seja uma pesquisa que aborde especificamente o componente curricular estágio, escolhi entrevistar alunos que estivessem vivenciando essa experiência porque, além de estarem tendo um contato mais direto com a profissão, são alunos que, no contexto da UFRJ, já passaram da metade do curso e por isso já vivenciaram outros aspectos desse currículo, visto que os estágio só aparecem na grade curricular do quinto período pra frente.

A seleção dos alunos entrevistados se deu da seguinte maneira: foi encaminhado um pequeno questionário por e-mail a todos os alunos matriculados em algum estágio no segundo semestre de 2017. Nesse questionário eu perguntei qual o estágio o aluno estava cursando,

quais ele já havia cursado e se teria interesse em participar de uma roda de conversa sobre o tema de *Tornar-se professor no curso de Pedagogia da UFRJ*. A ideia inicial era organizar uma roda de conversa com os alunos interessados para depois selecionar alguns para serem entrevistados individualmente. Os 212 alunos matriculados em algum estágio receberam o e-mail. Destes, 22 responderam ao questionário sendo que 14 demonstraram interesse em participar da roda de conversa. Dos 14 interessados dois não preenchiam o requisito porque estavam fazendo seu primeiro estágio. Os 12 alunos que atendiam aos requisitos estabelecidos – já ter cursado algum estágio e estar atualmente matriculado em outro – foram contatados por e-mail pessoal para participarem da roda de conversa. Desses 12 que haviam demonstrado um interesse inicial apenas cinco responderam ao e-mail pessoal. Os conflitos de data e horário para acertar um dia que fosse possível para todos participarem da roda de conversa dificultou essa etapa da pesquisa, e como não estava conseguindo marcar a roda de conversa com as cinco alunas que aceitaram participar optei por pular essa etapa e investir em entrevistas individuais com cada uma delas.

Michael Apple (2005) apresenta a entrevista autobiográfica narrativa como metodologia de investigação qualitativa a partir das formulações de Fritz Schutz. Esta metodologia de pesquisa consiste na entrevista como material empírico onde o entrevistado narra sua vida pessoal sem preparação prévia. O entrevistador faz no início da entrevista uma pergunta mobilizadora que motiva/norteia o entrevistado a narrar os acontecimentos e experiências de sua vida pessoal sem que o entrevistador interfira na narração do entrevistado. Quando o entrevistado terminar de narrar sua vida sem interrupção ou perguntas do entrevistador este pode, então, pedir esclarecimentos de algum ponto da narrativa que não tenham ficado claro e também propor algumas perguntas mais específicas. De acordo com Apple (2005), a metodologia da entrevista autobiográfica narrativa parte da hipótese de que a narração das experiências pessoais como história de vida, sem uma preparação prévia, deixando que o entrevistado tenha liberdade de narrar a si e suas experiências, possibilita uma aproximação com os fatos realmente experimentados. Recorri à proposta de Apple (2005) como inspiração na construção do meu roteiro de entrevista²⁴. As entrevistas foram iniciadas com uma pergunta aberta sobre a trajetória e experiências das alunas até aquele momento no curso de Pedagogia e depois coloquei algumas questões que ajudassem a aprofundar a conversa quanto às experiências e expectativas das entrevistadas com relação a sua formação.

²⁴ O roteiro utilizado na entrevista está disponível no final do texto como Apêndice A.

Esse tipo de entrevista, por estar atento às formas como os sujeitos narram suas experiências e como eles as significam dentro das suas trajetórias pode nos oferecer pistas sobre os sentidos de docência construídos pelos licenciandos do curso de Pedagogia não só na experiência de formação inicial desses sujeitos, mas também a partir de outras circunstâncias experimentadas por eles que também estão articuladas nos seus respectivos processos de subjetivação docente. Entendendo o currículo como prática discursiva de significação que produz identidades, bem como constrange e molda comportamentos (LOPES e MACEDO, 2011) compreendo que a análise dos sentidos de docência e a compressão dos processos de formação de professores dentro do contexto discursivo do curso de Pedagogia da UFRJ podem ser aprofundadas se ouvirmos o que os sujeitos que são produtos e produtores desse currículo têm a falar sobre sua trajetória e formação. Dessa forma, na seção seguinte passo a apresentar a fala das alunas entrevistadas.

Não é demais reforçar que, mais do que alcançar respostas definitivas ou tentar desvendar a “realidade” do curso de Pedagogia da UFRJ, me interessa compreender como essas alunas articulam suas experiências e interpretam sua formação. O reconhecimento que não existem experiências mais ou menos verdadeiras, mais ou menos próximas da realidade e mais ou menos válidas é um convite a que nos aproximemos dessas narrativas com o ouvido desarmado e sem a preocupação de encontrar verdades absolutas, padrões que se repetem ou confirmação de alguma hipótese. O que está posto é a possibilidade de compreender a formação de professores no curso de Pedagogia da UFRJ a partir das diferentes formas como ele é significado por seus discentes.

4.3 Tornar-se professor: experiências e a construção da subjetividade

Todos os protocolos metodológicos (...) têm, ao mesmo tempo, seu alcance e seus limites. Qualquer que seja seu grau de tecnicidade e de sofisticação (por vezes, muito elevado), sua utilização não acontece sem uma dose de “bricolagem” (no sentido em que Lévi-Strauss usa esse termo). E essa bricolagem é, afinal, o signo e a garantia de uma busca “humana” de compreensão e de conhecimento empreendida por seres singulares e endereçada a outros seres singulares. Essa ambição, talvez louca, de atingir as próprias fontes e os modos de efetuação da singularidade individual só pode trilhar os caminhos de uma “hermenêutica da relação” em que o pesquisador empreende, ele também, um “trabalho do sujeito”, tanto quanto o autor do relato, e em interação com ele. Talvez o pesquisador, mesmo quando “armado” de seus modelos e grades, não faça e não possa fazer nada a não ser “contar” por sua vez aquilo que lhe “contam” os relatos dos outros. É pouco e é muito, é o preço de uma ciência “humana” – e é seu tesouro. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.535).

Optei por iniciar a última seção desse capítulo, onde trago a fala das alunas entrevistadas, com esse trecho de Delory-Momberger (2012) porque acredito que ele expressa bem o que realizar essas entrevistas representou para mim. Questionar as alunas sobre suas trajetórias e experiências no curso de Pedagogia e buscar compreender seus processos de subjetivação docente foi também em muitos momentos realizar um trabalho comigo sobre minhas próprias experiências em tornar-me professora. Ao ouvir o áudio das entrevistas e ler suas transcrições é interessante notar que ao introduzir a pergunta inicial e ao longo da conversa eu acabava sempre retomando minha própria experiência de formação no curso de Pedagogia e narrando minha história. Talvez, algum leitor que opere em uma perspectiva epistêmica diferente daquela que venho trabalhando ao longo desse texto, possa estranhar essa aproximação da minha história com as narrativas das entrevistadas, sob a alegação de que dessa forma eu estaria comprometendo a neutralidade científica e enviesando a resposta dos meus entrevistados. Cabe lembrar que “a neutralidade da pesquisa é uma quimera” (COSTA, 2002, p.153) e que o rigor científico não está na renúncia ou abstenção das subjetividades.

Não é minha preocupação aqui apresentar a melhor resposta sobre como os licenciandos em Pedagogia da UFRJ se tornam professores. Meu objetivo, tal como destaca Delory-Momberger (2012) na epígrafe, é contar o relato dos outros, que por alguns poucos minutos se misturaram com os meus, e apontar reflexões que nos ajudem a continuar pensando e mobilizando experiência no campo da formação de professores. Organizei as narrativas das alunas em quatro tópicos que nos auxiliam na compreensão de como elas articulam suas experiências. Vale ressaltar que esses tópicos não se configuram como respostas às perguntas do meu roteiro. Eles foram estabelecidos por mim como forma de apresentar o relato das entrevistadas de maneira a atender aos objetivos dessa pesquisa. Outros poderiam ter sido pensados, mas foram esses que me pareceram mais potentes na investigação dos sentidos de docência e dos processos de subjetivação em meio ao qual nos tornamos professor.

4.3.1 Trajetórias e motivações: caminhos até chegar no curso de Pedagogia

Nesse primeiro item me interessa abordar como as alunas contam sua trajetória até o ingresso no curso de Pedagogia e como elas apresentam suas motivações para essa escolha.

Antes, porém, de me debruçar sobre esses relatos apresento um breve perfil das alunas entrevistadas.²⁵

ALUNAS ENTREVISTADAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ					
Nome	AMANDA	BIANCA	CAMILA	HELLEN	DANIELE
Tempo de duração da entrevista	54 minutos	61 minutos	50 minutos	62 minutos	38 minutos
Idade	21	21	22	26	Mais de 60
Está trabalhando? Em que área?	Não	Não	Não	Sim. Psicóloga concursada da Secretaria de Assistência Social de uma prefeitura	Sim. Professora de idiomas.
Já trabalhou na área de educação?	Não	Professora voluntária de redação em um pré-vestibular comunitário por um ano	Sim. Estágio remunerado como auxiliar em turma de Educação Infantil por 6 meses	Sim, como psicóloga escolar por 3 anos e meio. E como mediadora.	Sim, como professora de idiomas
Ano de ingresso	2014.1	2014.1	2013.2	2014.1	2015
Possui outra graduação?	Não	Não	Não. Mas antes da Pedagogia cursou alguns períodos de Biologia e História.	Sim. Psicologia.	Sim. Letras.
Fez o curso Normal?	Não	Não	Não	Não	Não
Participou de algum programa durante a graduação	Sim. Iniciação científica. Inicialmente como	Sim. PIBID em Séries Iniciais (1 ano e meio); monitoria em	Sim. PIBID Séries Iniciais (2 anos); PIBIC com pesquisa	Sim. Projeto de extensão vinculado a um grupo de pesquisa da	Não

²⁵ Todos os nomes usados são fictícios, exceto quando faço referência a mim mesma nas entrevistas.

como PIBIC, PIBID, Monitoria ou outros?	voluntária e agora como aluna bolsista	Fundamentos Sociológicos e Sociologia da Educação Brasileira; voluntária em projetos de pesquisa.	voltada para Educação Infantil.	Faculdade de Educação da UFRJ.	
Quais estágios já realizou?	Magistério; Gestão; Educação Infantil	Magistério, Gestão, EJA	Gestão, Educação Infantil e Anos Iniciais	Magistério, Gestão, EJA e Anos Iniciais	Magistério
Qual estágio está cursando nesse semestre?	Ensino Fundamental	Magistério	Magistério	Educação Infantil	Gestão

Pedi que cada entrevistada me contasse sobre sua trajetória até aquele momento e sobre como e porque elas escolheram cursar Pedagogia. Ainda que eu não esteja procurando por similaridades nos relatos é interessante perceber que na maioria das narrativas a escolha pelo curso de Pedagogia foi, de alguma forma, uma escolha secundária, pois não era a primeira opção das entrevistadas. A referência à escola, às experiências de ensino e às situações vividas dentro do espaço familiar também aparecem com frequência nos relatos das alunas.

Amanda começa a contar sobre sua escolha pela Pedagogia recorrendo às advertências do seu pai de que era preciso que os filhos estudassem. Nas palavras dela na sua casa sempre houve uma “cultura do estudar” E que ela por ser a irmã mais velha de dois irmãos sempre era solicitada a ajudar seus irmãos com algum exercício. Ao narrar essa experiência no auxílio aos seus irmãos Amanda relata que:

Eu gostava mesmo de ensinar, mesmo que não pensasse em ser professora, pedagoga, não pensava nisso, tanto é que minha primeira opção de formação é gastronomia, eu desisti no terceiro ano do ensino médio, quase perto do Enem, e aí eu desisti e [pensei]: "Ah, não, vou fazer Pedagogia!", porque eu pesquisei, me interessei e vi que é uma coisa assim que eu gosto de fazer, de realmente, ter contato com as pessoas, de ensinar. (AMANDA).

Resgatando suas experiências antes mesmo de escolher o curso de Pedagogia como sua opção de formação, Amanda se refere ao “gosto de ensinar” como algo que motivou sua escolha pela Pedagogia. Contudo, além desse episódio, Amanda também relata outra experiência que, segundo ela, foi determinante para sua escolha. Ela conta que no ensino médio, mais especificamente na disciplina de Química, um dos seus colegas foi até ela dizendo: “Amanda, vou reprovar no terceiro ano, não posso fazer isso, me ensina Química, me ajuda!”. Amanda relata então o que se sucedeu depois que ajudou esse colega.

Ajudei e [ele] passou na recuperação com 10 e ele [disse]: “Amanda, muito obrigada, sem a tua ajuda não conseguiria”. Eu falei: “Cara, posso ser professora, eu posso ensinar, eu acho que eu dou conta”. E aí foi isso assim, é... A minha escolha se deu por esse fato, né, no ensino médio, mas assim né, a questão de ensinar, de gostar da educação, de tá sempre ali sempre na beira da mesa do professor. (AMANDA).

Entretanto, apesar de enfatizar a questão do gosto por ensinar Amanda destaca que seu gosto pela educação também se voltava para as questões de gestão. Ela afirma que gostava quando os professores pediam que ela fosse até a secretaria ou a direção resolver alguns problemas pra eles. Assim, apesar das duas experiências marcantes que a fizeram escolher a Pedagogia fossem voltadas para o ato de ensinar, Amanda afirma que seu desejo é trabalhar com a gestão e exclui das suas possibilidades de atuação futura a educação infantil.

Vi que pedagogo pode trabalhar em gestão da escola, empresarial, então assim, é uma *vibe* que eu gosto muito, embora eu goste muito de ensinar também, muito da sala de aula. E é aquele negócio, vai passando as disciplinas, e aí você vai se frustrando um pouquinho, porque a minha expectativa, de ter mais espaço pra gestão, não encontrei tanto, foram coisas mais pontuais na graduação e tal. (AMANDA).

Mesmo demonstrando insatisfação por julgar que a gestão dispõe de pouco espaço no currículo do curso e frisando seu afastamento da educação infantil, Amanda destaca que ao longo do curso descobriu uma “outra paixão”: o curso Normal.

Me apaixonei no estágio do curso normal, as pessoas falam que é o pior, que é lidar com adolescente e eu [penso]: "Mas gente, lidar com adolescente é uma delícia, muito gostoso, é...um prazer". Então assim, eu entrei com uma expectativa de gestão, *tô* saindo já quase indo pro Estado trabalhando no curso Normal. (AMANDA).

A articulação do gosto de ensinar com os aspectos da gestão que atravessam o discurso de Amanda dão indícios de uma similaridade com os discursos que tem marcado os debates em torno da formação no curso de Pedagogia. O ensino e a possibilidade de trabalhar com a gestão foram o que mobilizaram Amanda a escolher pelo curso de Pedagogia.

Hellen, por sua vez, optou pela Pedagogia após já ter concluído o curso de Psicologia também na UFRJ. Ela narra que quando tentou vestibular pela primeira vez ficou em dúvida se faria Pedagogia ou Psicologia. Para a UFRJ tentou Psicologia e para UERJ e Unirio tentou Pedagogia. Passou em todos as três universidades e acabou optando inicialmente pela Psicologia. Apesar do interesse em educação, Hellen destaca que seu ingresso na Pedagogia não foi para ser professora, mas como forma de me auxiliar no trabalho que desenvolvia como psicóloga na escola.

Na época quando eu pensei em fazer, tanto Psicologia quanto Pedagogia, eu tinha um interesse muito grande na área empresarial. A minha ideia era trabalhar com isso. Durante meu ensino médio eu fiz muito esses cursos de férias que tem assim, nas universidades privadas, e eu fiz um curso que me lembro de gestão de pessoas e me marcou muito, eu pensei: "Nossa, muito interessante essa área, quais graduações eu poderia fazer pra poder, talvez, trabalhar com isso?". E aí eu vi Administração, vi um pouco de Psicologia, e vi Pedagogia. E aí entre as duas, Administração eu eliminei, por toda a parte financeira, contábil não é pra mim, e aí fiquei realmente com essas duas áreas [Psicologia e Pedagogia]. Mas eu realmente entrei pensando em trabalhar com área empresarial, e aí na Psicologia minha concepção já mudou. Fiz até estágio mesmo em RH, na parte organizacional, fui da empresa Júnior e tudo. Mas assim, eu vi que não era muito a minha praia, e aí eu comecei a fazer mais estágio em clínica. Também entrei em alguns grupos de pesquisa que a gente estudava muito a respeito da questão da escola, a gente fazia trabalhos e intervenções em escolas, a gente estudava bastante em neuropsicologia. (...) Na reta final já do curso [de Psicologia] eu resolvi fazer o ENEM. (...) Aproveitei a nota do ENEM mesmo, pra poder entrar na Pedagogia, porque assim, quando eu me formei acabou que as oportunidades que foram me surgindo em termos de trabalho, como eu estava mais interessada em educação, acabou que as oportunidades pra mim, com a Psicologia, foram também na área de educação. Aí eu falei: "Nossa, estão vindo essas oportunidades eu preciso estudar mais, eu preciso entender mais de educação". Eu entrei na Pedagogia pra isso. Assim, se você me perguntar: "você entrou na Pedagogia pra ser professora?". Olha, sinceramente, não, não foi assim. O caminho que de início eu vi não. Eu falei: "Eu preciso entender mais de educação, eu vim pra Pedagogia pra isso". (HELLEN).

Ao falar de suas motivações iniciais Hellen também articula em seu relato aspectos que marcam o debate em torno do curso de Pedagogia: ser professora ou aprofundar os conhecimentos em educação? A trajetória de Hellen é uma dessas em que a Pedagogia foi uma opção secundária, uma vez que o ingresso no curso foi para ampliar suas possibilidades de atuação profissional como psicóloga. Se a opção pelo curso de Pedagogia foi uma opção secundária a formação como professora não foi nem cogitada, nesse primeiro momento. Assim como Amanda, Hellen também destaca a influência da família e da escola em sua escolha pela Pedagogia. Ela afirma que seu pai, que trabalha há 42 anos na mesma escola como inspetor, é uma referência para ela e que o gosto de sua mãe pela leitura e o fato de ela dizer que queria ter sido professora também influenciou na sua escolha pela Pedagogia.

Ele é do interior do Rio. Ele veio pra cá com 19 anos. Meu pai concluiu o ensino fundamental em EJA, aqui né. Mas ele veio com 19 anos pra trabalhar nessa escola como auxiliar de serviços gerais. Aí depois foi trabalhar na mecanografia, virou inspetor, e aí é inspetor desde que eu nasci, há 26 anos. E assim, e meu pai sempre foi uma referência de uma pessoa muito apaixonada por educação, mesmo não tendo uma formação né, pra ter outros trabalhos dentro da escola. Ficou realmente como inspetor. Hoje é aposentado e continua trabalhando. E também minha questão, minha aproximação com a educação também que é muito da referência da minha

mãe. Minha mãe ela tem a quarta série primária só. Ela é do interior de Minas, mas assim, ela é aquela pessoa, que ela ama ler. Minha mãe é uma devoradora de livros. Ela trabalhava em casa, como ela é costureira, mas ela tava sempre ali incentivando muito a gente nessa área de educação. E eu acho que influenciava, até psiquicamente falando, essa coisa dela falar que o sonho dela era ser professora. Ela não estudou mais, por conta do meu avô. Meu avô era uma pessoa bem, bem complicada assim, do interior de Minas. Ele falou pra ela, deu a seguinte opção pra ela: que se ela quisesse continuar estudando que ela não precisaria mais voltar em casa, que ela teria que mudar pra cidade. Foi simples assim a fala dele. E aí, ela acabou não estudando, e tudo, né, continuou morando em Minas até casar com meu pai. Ela casou com meu pai com 28 anos, veio pra cá, continuou lendo muito, gostando muito. Mas também não deu continuidade aos estudos. Casou, teve os filhos e tal. Mas lê muito. Assim, então eu acho que essa referência que eu tive, isso também me incentivou, assim, a entrar realmente. A estudar mais educação, eu acho que o meu foco na Pedagogia sempre foi esse assim, mais a educação. (HELLEN).

A escolha de Camila pelo curso de Pedagogia foi também uma opção secundária. Camila conta que no ensino médio estava em dúvida se faria História ou Biologia, mas por conta de certa pressão familiar ela acabou optando por cursar Biologia, que segundo sua família, lhe daria mais opções do que ser professora de História.

No início eu queria fazer História, no ensino médio. No último ano do ensino médio eu *tava* com muita dúvida se eu fazia História ou se fazia Biologia. Teve aquela pressão lá de casa tipo assim: "Vai fazer História, vai ser professora? Faz Biologia que pelo menos vai ter mais opções". Aí eu fui comecei a fazer Biologia. (CAMILA).

Camila, então, entrou no curso de Biologia na UERJ, mas não gostou do curso. Assim, foi tentar História e conseguiu uma bolsa do ProUni em uma universidade particular. Mas outros problemas apareceram nessa segunda tentativa e Camila acabou saindo do curso porque não gostou do estilo da universidade. Foi então, que ela tentou fazer o ENEM de novo para conseguir uma vaga no curso de História em uma universidade pública.

Aí eu fui fiz o ENEM de novo. Eu queria tentar História, mas assim *tava* muito preocupada porque todo mundo falava que a UFRJ era muito disputada, e eu fiquei naquela coisa assim: "Se eu não conseguir a nota eu vou ficar sem fazer nada, porque eu já saí da faculdade". E aí uma amiga sugeriu assim: "Ah, tenta fazer Pedagogia. Tenta pra Pedagogia que a nota é muito mais baixa, e depois você faz a transferência". E aí eu fiz isso. Invés de tentar logo História eu tentei Pedagogia e aí eu fui ficando no curso, fui ficando, fui ficando e *tô* aqui agora, já no final, né. (CAMILA).

Camila afirma algumas vezes em sua entrevista que a Pedagogia nunca foi uma possibilidade que tivesse passado pela sua cabeça, e que ela só entrou no curso para poder trocar para História depois. Contudo, durante seu percurso e mediante as experiências que teve ela mudou seus planos não saiu da Pedagogia.

Eu consegui a vaga [em Pedagogia na UFRJ]. E assim, eu não sabia nada de nada do que era Pedagogia, do que fazia. Fui procurar na internet o que que era, mas também não entendi muito bem. E aí eu vim, e comecei a cursar e logo no primeiro período, acho que por ser disciplinas mais de fundamentos, alguma coisa mais ligada a área da História, eu gostei do curso e fui ficando. E aí eu lembro que, apesar de ter gostado, eu ainda *tava* a fim de mudar, e aí eu lembro que abriu o edital pro PIBID, e aí nessa época eu falei: "Ah, vou tentar fazer". Porque tinha que esperar uma quantidade certa de períodos que você tem que cursar antes de você pedir a transferência, então [pensei]: "Ah, vou ter que ficar aqui mesmo, vou tentar o PIBID, se eu gostar eu fico no curso". Aí no meu segundo período de faculdade eu entrei no PIBID. Aí acho que nesse momento que eu entrei no segundo período e que eu entrei no PIBID que eu fui entendendo o que era Pedagogia, essa coisa de ser professor. Porque o PIBID ele é diferente do estágio, ele é uma experiência acho que mais completa do que o estágio, porque você tem uma orientação do professor da sua escola, você tem uma orientação do professor aqui da universidade, você discute as práticas. (CAMILA).

Camila inseriu na sua narrativa sobre sua trajetória e motivações para a escolha do curso de Pedagogia seu ingresso no PIBID²⁶. Ainda que a pergunta inicial não tivesse como foco as experiências vividas no curso foi interessante como ela acionou esse aspecto de sua trajetória como importante na sua escolha pela Pedagogia. O que a narrativa de Camila indica é que ela teve que escolher pela Pedagogia duas vezes, uma quando escolheu ingressar no curso, mesmo que sua intenção fosse usá-lo como uma ponte para mudar de curso, e outra quando escolheu permanecer, e essa segunda escolha foi motivada por uma forte experiência com a docência, em sala de aula, tendo contato com alunos e professores na educação básica.

Antes mesmo de fazer o estágio, eu já *tava* tendo contato com essa coisa de sala de aula, sem ser na posição de aluna. Eu *tava* no segundo período, então assim, não sabia nada ainda, e acho que o PIBID me ajudou a continuar na graduação. Acho que se não tivesse feito PIBID não tivesse continuado, porque os estágios só começam a partir do quinto período e antes do quinto período eu já teria condições de fazer transferência pro outro curso. Então, a minha participação no PIBID foi fundamental pra continuar na graduação de Pedagogia, porque você tem mais experiência, mais contato, troca, você tem um grupo que participa. Foi o PIBID que me fez continuar na Pedagogia, porque eu trocaria, até ali. Eu tinha gostado do curso, mas eu também gostava muito de História, eu gosto ainda. *Tava* até pensando em fazer, mas hoje já não tenho mais essa vontade de tentar fazer graduação de novo. Mas até certo tempo eu tinha essa vontade: "Vou fazer Pedagogia, quando sair de Pedagogia eu tento reingresso e faço História". Mas aí já era! Cansei... outra graduação não dá. (CAMILA).

Camila é bem enfática ao afirmar que quando tentou vestibular para Biologia e História não era com a intenção de ser professora e que nunca havia passado pelos seus planos ser

²⁶ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) "é uma oportunidade para o aluno da Graduação em Pedagogia aprofundar e dar consistência ao processo formativo inicial, articulando as teorias com as práticas educativas dos professores das escolas do sistema de ensino, tendo o acompanhamento dos professores da Universidade e das escolas parceiras" (PPC Pedagogia UFRJ, 2014, p.75).

professora, e que isso só mudou pela sua participação no PIBID. A trajetória de Camila suscita uma série de diferentes reflexões sobre a formação de professores e ajuda a desmistificar a ideia de que a docência, enquanto atuação do professor, seja algum tipo de chamamento divino ou esteja vinculada a uma vocação transcendente. A experiência de Camila nos dá subsídios que apontam para a importância de uma formação profissional docente (NÓVOA, 2017) pautada em contato direto com a escola e sem a necessidade de esperar que esse contato seja feito apenas depois do aluno cumprir um número mínimo de disciplinas teóricas. É significativo também que na sua narrativa ela recorra ao significante professora para se referir à sua formação no curso de Pedagogia destacando que foi quando ela entrou no PIBID que ela começou a entender “essa coisa de ser professor”.

A trajetória de Bianca também é marcada por uma aproximação com a escola, os professores e pelo desejo de atuar dando aula. Contudo, essa também é uma trajetória onde a Pedagogia aparece como opção secundária. Bianca afirma que entrou para o curso de Pedagogia quando já estava matriculada no curso de Letras na UERJ para ingresso no segundo semestre de 2014. Ela conta que seu plano inicial era ficar esses seis meses antes de iniciar a faculdade numa espécie de recesso sabático. Contudo, ela destaca que durante uma conversa com seu pai ele a perguntou se ela havia olhado a grade das disciplinas do curso de Pedagogia. Bianca disse que não e resolveu conferir. Naquela época ela havia procurado a grade de disciplinas de vários cursos, inclusive cursos que não eram da área de humanas. Então, depois da pergunta do seu pai ela foi procurar a grade de Pedagogia da UFRJ e gostou das matérias. Foi então que ela acabou optando por se matricular na Pedagogia para o primeiro semestre daquele ano, enquanto aguardava para começar Letras.

Eu já tava matriculada em Letras na UERJ pro segundo semestre, entendeu? Mas eu poderia também escolher ficar na UFRJ. Porque no Sisu, né, podia tipo, jogar as notas do Sisu no meio do ano e tal, é... Aí eu fui lá experimentei a Pedagogia e eu gostei assim, sabe?! Assim, no primeiro semestre eu não tive nem dúvida, eu fiquei porque eu gostei mesmo. Mas acho que uma das coisas mais me cativou, acho que isso é importante falar, no primeiro período, não foi só também uma discussão que me tocou, porque isso é uma coisa muito pessoal minha, mas é... Eu senti que os professores ali também estavam engajados, entende? Os professores que eu tive no primeiro período foram os melhores até agora, e isso criou uma expectativa ao longo do curso que depois, também... caiu por terra. E isso foi uma das coisas que mais me deprimiu assim ao longo do curso. Então foi isso, e essa foi a história de como eu cheguei na Pedagogia. (BIANCA).

De maneira similar ao que aconteceu com Camila, Bianca também teve que escolher pelo curso de Pedagogia duas vezes. Quando entrou no curso, mesmo que sua intenção não fosse de permanecer nele, e quando depois decidiu que continuaria na Pedagogia. As

experiências que teve no começo do curso fizeram com que ela mudasse seus planos, deixasse de ir para o curso de Letras e continuasse na Pedagogia. Para Bianca, uma das motivações que a fizeram optar a segunda vez pela Pedagogia foi ver o engajamento e comprometimento dos professores no seu primeiro período. Porém, Bianca se ressentiu que a expectativa criada logo no início do curso não tenha se sustentado ao longo de sua trajetória de formação.

A maneira como Daniele chegou no curso de Pedagogia foi a mais inusitada das cinco entrevistadas. Ela conta que quando seu sobrinho foi prestar o ENEM ele a desafiou a fazer o exame junto com ele para ver se ela ia passar. Daniele disse que aceitava o desafio mas não deu crédito que o sobrinho iria mesmo inscrevê-la no ENEM. Pois bem, ele a inscreveu, ela fez a prova e passou. Daniele, que já é formada em Letras e atua como professora de idiomas há muito tempo, disse que suas opções eram ou Pedagogia ou História, mas que Pedagogia era sua primeira opção e foi pelo que ela acabou optando.

A escolha pelo curso de Pedagogia é narrada por Daniele como um resultado de sua militância política na área dos direitos humanos e de seu engajamento marxista.

Eu sou marxista, é... E Marx diz que os filósofos interpretaram bastante o mundo e que agora se trata de modificá-lo, e eu acho que seja qual for o campo em que você pretenda modificar o mundo, seja qual for, Bruna, pode ser... Jardinagem ou Relações Internacionais vai passar pela Educação, vai passar por um olhar profundo que a Pedagogia pode te dar, certo? A Faculdade de Educação, em especial, a Faculdade de Educação da UFRJ, que malgrado todos os problemas que nós sabemos, já sabíamos lá fora e hoje sabemos muito melhor, mas num mundo que não é ideal, a UFRJ te trás um bom instrumental pra trabalhar essa modificação de mundo via Educação que eu acho a via mais factível, mais verdadeira. Então pra mim é instrumental que tem a ver, uma ferramenta que tem a ver com aquilo que acredito e sempre acreditei. (DANIELE).

Daniele explica, portanto, suas motivações de escolha do curso apontando para as possibilidades de mudar o mundo via Educação. Não há referência no seu discurso, nesse momento, a aspectos da Educação que sejam mais específicos da formação e atuação de professores. Na sua cadeia de equivalência a respeito da Pedagogia não são mobilizados significantes como *escola*, *professor*, *sala de aula*, mas sim uma ideia de Educação vista como ferramenta para mudar o mundo.

A partir da narrativa de cada uma das entrevistadas sobre sua trajetória até chegar no curso de Pedagogia é possível vislumbrar algumas ideias sobre seus processos de subjetivação docente. Na fala de algumas entrevistadas, que relacionam a Pedagogia com aspectos mais amplos do campo educacional, parece haver um entendimento de que o curso de Pedagogia não tem por finalidade exclusiva formar o professor, mas proporciona outras possibilidades formativas, sendo inclusive, em alguns casos, justamente essa possibilidade a motivação que

fez com que elas escolhessem o curso, parecendo indicar que não há uma relação direta e necessária entre fazer Pedagogia e ser professora. Apesar disso, contudo, é curioso perceber que Camila, a única entrevistada que declaradamente afirma que nunca passou pela sua cabeça ser professora e que essa nunca foi uma opção para ela quando estava no ensino médio, é a que mais mobiliza no seu discurso uma aproximação entre formar-se no curso de Pedagogia e formar-se como professora.

4.3.2 Currículo e expectativas: experiências no curso de Pedagogia

Para poder compreender melhor como e quais experiências marcaram as entrevistadas no seu percurso pela Pedagogia pedi em alguns momentos da conversa que elas narrassem suas expectativas, frustrações e experiências vividas dentro desse processo formativo. O relato que elas trazem é marcado por uma série de faltas e lacunas que para elas não foram contempladas no curso ou deixaram a desejar. A análise dessas queixas ou reclamações remete mais uma vez aos dilemas que marcam o curso sobre formar o gestor de espaços educacionais e/ou o professor.

Para Amanda, que chegou no curso mobilizada pelo gosto de ensinar mas também com forte desejo de atuar na parte de gestão, as questões relativas a gestão ficaram, na maioria das vezes, circunscritas a aspectos da gestão democrática, sem aprofundamento em outras dimensões da gestão. Ela cita como exemplo que teve discussões pontuais sobre o Projeto Político Pedagógico na disciplina de Planejamento e Avaliação no sexto período, mas que essa discussão não apareceu na disciplina de estágio supervisionado em gestão. Para ela faltou uma discussão sobre os desafios da gestão levando em conta as particularidades de cada lugar. Nas palavras da entrevistada a importância dessa discussão seria porque “uma gestão de uma escola de Zona Sul, vai ser diferente de uma escola, sei lá, da baixada”.

Quando questionada sobre os estágios que já concluiu e quais episódios foram mais marcantes, positiva ou negativamente, em sua formação Amanda destaca algumas particularidades do que viveu nos estágios. Quanto ao estágio de gestão ela afirma esse foi o “mais sofrido”, porque na escola que ela realizou só havia três pessoas na gestão da escola: diretora, diretora adjunta e um funcionário administrativo. Ela afirma que por conta disso tinha muito trabalho, inclusive arrumando estoque e fazendo matrícula de alunos, e assumia responsabilidades que não a deixava em situações confortáveis, como por exemplo, assinar ata na escola. Ela afirma que nesse estágio aprendeu o que fazer e o que não fazer na gestão de uma escola. Quanto ao estágio de educação infantil, Amanda destaca alguns dilemas que

marcaram essa sua experiência sobre como conciliar uma postura profissional de pedagoga com as demandas que os alunos traziam para a sala de aula.

Eu tenho uma irmã de sete anos, mas assim, o tratamento que eu dou pra minha irmã de sete anos não pode ser o mesmo do estágio, né?! Eram 18 crianças numa sala e era uma sala que tinha os alunos que tinham mais dificuldade de locomoção, alguns alunos que chegavam em condições de higiene muito ruins, então assim, era de cortar o coração, mas ao mesmo tempo você tinha que ser assim: "você vai ser pedagoga!". Aquele negócio martelando de ser profissional: "você tá aqui como estagiária, você não pode salvar as pessoas", entendeu? "Você não tá se formando pedagoga pra salvar ninguém, você tá se formando pra ensinar", e essas coisas. Mas cara tem um lado humano assim, que não tem como você não escutar, né! Então, os alunos que moravam muito longe, moravam dentro de comunidades, chegavam assim, machucados, muito sujos, eu chegava assim: "vem aqui comigo" e abraçava. (AMANDA).

Quanto ao estágio nos anos iniciais Amanda destaca que ficou receosa de ter que fazer sua regência em uma turma de primeiro ano, por conta das questões de alfabetização. Ela afirma que ficou com medo "de estragar o trabalho feito durante o ano todinho da professora", mas destaca que "a professora participou do PIBID da UniRio, então foi assim, super parceira". Refletindo sobre a situação de um aluno da turma em que realizou estágio nos anos iniciais, Amanda reflete sobre os desafios do cotidiano da sala de aula que nem sempre são abordados ao longo do curso e Pedagogia.

Como é que eu, enquanto graduanda de pedagogia, como que eu vou ter que lidar com essas diferentes realidades? (...) Vai que esse menino sofreu algum tipo de abuso, tem algum histórico de algum abuso sexual, psicológico, algo assim. Como é que eu tenho que mediar essas diferentes realidades numa sala de aula? Então, é uma demanda e uma responsabilidade muito grande. Dependendo da maneira como eu lidar com isso, eu posso agravar ainda mais o histórico desse aluno, ou ser ausente, ou ser uma professora que realmente vá tá atenta a todos esses pontos, sabe? E aí eu fiquei repensando muito assim, o que que a gente recebe de formação aqui na Faculdade, né. Estar numa faculdade que ano após ano, tá entre as melhores do Brasil, não necessariamente é um pressuposto de que eu vou ser uma boa profissional, porque nos estágios a gente encontra muita coisa que... chega lá na hora que... eu não fui preparada pra isso não, não estudei isso não, eu não li nenhum teórico sobre isso. (AMANDA).

Hellen destaca que quando ingressou na Pedagogia tinha como interesse estudar a educação de forma geral, e como já tinha se formado em Psicologia também na UFRJ achava que, de alguma forma, o curso lhe seria mais facilitado ou encurtado através de dispensa de disciplinas. Contudo, o que ela narra é justamente o contrário.

Quando entrei pra cá, que eu tive a dimensão do que era esse currículo. Porque na minha visão eu pensei: "Poxa, já sou graduada lá mesmo, vou conseguir dispensa em algumas disciplinas". E na minha primeira tentativa de dispensa, eu tive dispensa em três disciplinas, mesmo tendo sido aluna daqui. E mesmo assim as disciplinas que tive dispensa, eram disciplinas da

faculdade [de educação] que eu cursei quando eu tava na Psicologia, porque eu já tinha interesse em educação. Então algumas, por exemplo, Fundamentos Sociológicos da Educação, eu já fiz, e foram essas disciplinas que tive dispensa, e não tive dispensa em mais nada. Ai, eu levei um choque, falei: "Gente, como assim?". Vi aquele currículo com cinco estágios e falei: "Nossa, eu não vou realmente passar por aqui, talvez não vou ficar tão pouco tempo como eu imaginava". Isso já foi um certo estranhamento pra mim. (HELLEN).

Hellen, que tinha como objetivo fazer Pedagogia para ampliar seus conhecimentos sobre educação e se preparar melhor para sua atuação como psicóloga ao se deparar com o currículo de Pedagogia viu que ela não iria apenas "passar pelo curso", mas que ele demandaria mais do que ela imaginava. Hellen destaca o lugar do estágio nesse currículo e afirma que os estágios marcaram o contato dela com a escola pública, o que até então era um universo desconhecido para ela.

Apesar de eu ser muito crítica a respeito da questão dos estágios eu fico pensando: se a gente não tivesse essa obrigatoriedade nessas áreas todas eu tenho certeza que muitos espaços eu não teria passado, não teria aprendido como aprendi. Porque a gente acaba tendo afinidade com uma ou outra área. (HELLEN).

Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Magistério das disciplinas pedagógicas do ensino médio eram dois estágios que Hellen tinha certo receio, por ter que lidar com um público mais velho, no EJA, e com adolescentes, no Magistério. Estágio de gestão foi realizado em uma escola do município do Rio de Janeiro que tinha uma equipe pequena, composta pela diretora, diretora adjunta e a coordenadora. Apesar disso foi uma experiência positiva. Com relação ao estágio nos anos iniciais do ensino fundamental Hellen destaca seu receio de cair em uma turma do primeiro ano, por conta da alfabetização.

Foi um que tentei adiar um pouquinho, porque a faixa etária, assim né. Eu tinha, eu ainda tenho um certo receio com relação a questão de alfabetização. É algo que ainda me assusta um pouco. E aí, eu ficava com medo de fazer esse estágio. Eu sempre ficava pensando: "Nossa, eles vão me colocar numa turma do primeiro ano e aí como que vai ser isso?". Assim, eu tinha esse certo receio. Acabou que eu fiz numa turma do quarto ano. Não fui nem eu que pedi. Peguei uma turma do quarto ano, deu aquela aliviada inicial. (HELLEN).

Sobre o estágio de educação infantil Hellen afirma que era um dos estágios que ela mais esperava, por ser uma faixa etária que ela se identifica. No geral Hellen qualifica suas experiências de estágio como positivas, muito em função das relações e das trocas que teve com as professoras regentes. A importância do estágio para Hellen foi que ele mudou sua ideia de docência. Pelo seu relato, ao se referir a docência Hellen se aproxima desta atuação enquanto ação do professor na escola. Ela afirma:

Foi muito interessante. Eu acho que as experiências de estágio elas me aproximaram realmente da docência. Se era algo que eu não pensava muito até então, hoje em dia eu já penso de uma forma diferente. Acho que meu olhar a respeito da docência mudou um pouco. (HELLEN).

Camila teve uma trajetória dentro do curso que a permitiu experimentar os três eixos da universidade: ensino, extensão e pesquisa. Como já destacado, a participação no PIBID, enquanto dimensão do ensino, foi fundamental para a sua permanência no curso e na construção de sua subjetividade docente. Contudo, além dessa experiência Camila também participou de um projeto de extensão junto a Pró-Reitoria de extensão da UFRJ (PR5) na parte administrativa da divisão de educação lidando com eventos e cursos na área de educação. A formação para pesquisa também marca sua trajetória, pois a entrevistada ingressou como bolsista em um grupo de pesquisa voltado para formação de professores para a educação infantil. Curiosamente, esses três eixos também refletem a ênfase do curso de Pedagogia da UFRJ, de formar professores, gestores e pesquisadores em educação, conforme exposto no seu PPC. Diante dessa vivência bastante ampliada de Camila me interessou saber quais dessas experiências foram mais significativas para ela.

Ah, com certeza foi o PIBID! Porque eu fiquei dois anos. Foi logo no começo da faculdade. Foi o que me foi trazendo luz do que seria a Pedagogia, do que poderia fazer depois, dentre várias opções que a gente tem, acho que a mais forte é essa coisa de atuar como professor mesmo. E de ver como é que mudou realmente essa coisa de alfabetizar criança, né. Eu tive uma experiência silábica mesmo “B com A faz BA”, de cobrir textos que não tem o menor sentido. Eu tive essa experiência de alfabetização. E aí, quando eu cheguei no CAp [UFRJ] vi que era, sabe, completamente diferente. Que as crianças liam textos, que elas liam muitos livros. A independência delas também de poderem fazer e de como a professora intervia, né. Não era assim: “Tá errado, apaga e faz de novo”. De como ela ia trabalhando com os erros, porque ela ia vendo ali: “Precisa melhorar isso aqui, precisa fazer isso aqui, pra ele poder aprender isso aqui”. Então, acho que no PIBID foi realmente a experiência que eu tive até agora que mais marcou dentro da universidade. (CAMILA).

No seu relato de como chegou ao curso de Pedagogia Bianca, que tinha narrado que apesar da Pedagogia não ter sido a sua opção principal, optou por continuar no curso por conta de um certo encantamento que ela teve no primeiro período, mas que com o passar dos períodos não foram se confirmando.

É, tipo, não foram contempladas né, porque, é... Quando eu fui fazer Pedagogia eu entendi que eu queria, que eu queria entender o ser humano, assim, como a gente aprende, como a gente se desenvolve, como a gente se relaciona com a sociedade, como é construído o conhecimento, sabe? Isso eu me dei conta no primeiro período, estudando Filosofia, História, Sociologia, esse tipo de coisa. Mais Filosofia e Sociologia, e História, esses três assim (...) E eu saí do primeiro período assim, pra entrar no curso mesmo, com essa expectativa de que eu ia entender o conhecimento, de que eu iria entender a

formação do ser humano, e essa relação com o mundo e como a gente aprende, sabe, e a criança... Esse tipo de coisa. Mas não, não entendi isso. Tipo assim, eu acho que a Faculdade ela me deu uma introdução a isso, mas uma introdução assim, muito...muito enxugada, sabe? Eu sinto que poderiam ter feito muito mais com a gente, assim sabe? (BIANCA).

De modo semelhante ao que aconteceu com Camila, Bianca também participou de muitas possibilidades dentro da universidade, para além das disciplinas obrigatórias: PIBID, grupo de pesquisa e monitoria. Pedi então, que ela me falasse um pouco sobre essas experiências e como elas impactaram sua formação e se fizeram ou não com que ela repensasse a profissão.

A primeira coisa que me fez começar meio que despertar, né, pra isso tipo, ser pedagogo, ser professor, foi a conjunção de eu estar sendo monitora em 2015 e ter dado aula nesse pré vestibular comunitário, que eu te falei. Porque foram coisas que eu fiz no mesmo ano, assim, então eu fazia o *backstage*, com a Márcia²⁷, que é minha orientadora até hoje, fazia o *backstage* com ela, e assim, eu acho que a experiência de monitoria, é uma experiência interessante que não é valorizada no nosso curso, sabe. Não é valorizada às vezes não é nem pelo aluno, mas pelo professor, entendeu. Que às vezes tipo assim, a galera faz a prova de monitoria pra ter uma bolsa, que ok, tudo bem, acho legítimo. Mas o professor que recebe esse aluno, deveria ter o dever de compartilhar aquele processo docente com ele, entendeu? Porque tipo assim a monitoria é uma oportunidade de você ter uma docência compartilhada com o cara que tem doutorado, entendeu? Então é uma coisa muito rica, né, e que os professores às vezes não fazem essa docência compartilhada e eu mais uma vez tive a sorte, e nesse caso foi uma sorte mesmo, porque eu não escolhi a Márcia, de ter sido monitora de uma professora que dividiu comigo desde o planejamento até a... tipo assim, os slides da aula, a gente fazia junto, o planejamento da aula, ler os textos, sabe, que ia dar na aula, as avaliações, sabe... A correção dessas avaliações, a correção dos estudos dirigidos com os alunos. Então foi tipo assim, foram dois semestres disso, sabe, então foi uma experiência muito legal e que eu na época tava dando aula também. Tipo assim, fui super organizada pra dar aula, fiz um planejamento com os alunos, nenhum dos professores do pré-vestibular fazia. Eu entregava o meu planejamento pros alunos, igual a gente faz na universidade sabe? (BIANCA).

Falando da sua experiência no PIBID Bianca destaca que escolheu participar do programa como uma forma de obter outra experiência nas séries iniciais diferente daquela proporcionada pelo estágio, uma vez que ela imaginava, pelo relato daqueles que já haviam feito esse estágio, que teria uma má experiência na prática de ensino das séries iniciais. Para ela a possibilidade de assumir o protagonismo, coisa que o PIBID proporciona mais do que o estágio, foi o que fez maior diferença para ela. Bianca afirma que a configuração do PIBID que proporciona uma docência compartilhada do licenciando com o professor da turma é uma das coisas mais importante e que não vivenciada nos estágios obrigatórios.

²⁷ Nome fictício.

Aí eu falei: “*Pô*, PIBID vai me salvar da má experiência que eu vou ter, porque todo mundo fala né, de estágio em séries iniciais”. Porque um dos meus medos assim no meio do curso, era não dar conta de sei lá, alfabetizar uma criança. (BIANCA).

Bianca também relata sua experiência com a iniciação científica como sendo a que mais fez diferença na sua trajetória. Para ela a possibilidade de conviver em um laboratório de pesquisa abre um pouco o leque de visão e proporciona certo amadurecimento sobre a educação. Para ela o diferencial de participar da iniciação científica é se aprofundar em um tema e na lógica de produção desse conhecimento. Bianca destaca que todas essas experiências foram mais marcantes e significativas para ela do que os estágios obrigatórios.

Daniele, na época da entrevista, estava cursando seu segundo estágio e ainda não tinha participado de outras experiências curriculares além das disciplinas da grade curricular. Para ela o estágio que realizou em Magistério não alterou em nada sua visão, porque ela já esperava que não fosse ser uma boa experiência e que a atuação do estagiário seria limitada a ficar observando sentado no fundo da sala. Quanto ao estágio de gestão, que foi o último que ela realizou, Daniele disse que foi uma experiência diferente e estimulante ver as articulações da gestão na realidade do cotidiano escolar.

Com relação aos enfoques do curso de Pedagogia da UFRJ as entrevistadas divergem em suas percepções. Para Amanda o curso tem um enfoque em excesso em didática e educação infantil. As percepções de Amanda parecem ir de encontro com as análises da grade curricular do curso de Pedagogia da UFRJ que mostram um lugar reduzido para as disciplinas de didática (PUGAS, 2013). Hellen destaca para o caráter multifacetado do currículo e para o sentimento de que aprende um pouco de cada coisa no currículo, mas sem o aprofundamento que avalia como necessário. Ela também se recente da falta de maior enfoque na questão da orientação educacional.

A forma como eu fui vendo que o currículo aqui se estruturava e tudo, eu senti falta de mais. Assim, eu precisava trabalhar melhor já diretamente com educação e eu senti falta de mais coisa. E aí em paralelo a graduação aqui eu fiz uma pós em orientação educacional e pedagógica. E aí, pra tentar ver coisas práticas talvez que me ajudassem a trabalhar com a psicologia escolar também. E eu resolvi fazer, porque realmente assim o currículo aqui me desencantou um pouco, porque assim, quando eu fiz a pós e tal, também não sabia exatamente o que era, né, assim. Mas aí, eu achei o máximo, e aí eu vi que assim que, por exemplo, essa área que até me interessa muito, orientação educacional, o que a gente tem? Nada. O estágio de gestão é o único estágio que aborda um pouco, mas a gente não vê nada mais assim. Então isso foi um ponto também que eu fiquei pensando. A gente tem que cumprir tanta coisa e esse currículo generalista, né, como dizem os meus entrevistados, lá da monografia “multi habilitado”, isso me chocou um pouco. Porque eu sempre fico com a impressão de que a gente, só dá uma pincelada em cada

coisa. A gente sente que parece que vai saindo sem nada, assim. Só sabe um pouquinho de cada coisa e não aprofunda nada, assim. Isso foi um incomodo pessoal. Quando eu comecei a ver eu falei: "Nossa, mas é só isso, mas é só isso?", e tudo que eu ia passando eu ficava: "Gente, mas é só isso?". (HELLEN).

Hellen, porém aponta para o aprofundamento em áreas como Sociologia e Filosofia e diz que em determinadas disciplinas chega a ser repetitivo o assunto abordado. O exemplo que ela dá é das disciplinas de Educação Brasileira e Questões Atuais da Educação Brasileira, que para ela são praticamente a mesma coisa. Camila faz a mesma observação sobre as disciplinas de Educação Brasileira. Bianca também reconhece o destaque que a Sociologia e a Filosofia tem no currículo de Pedagogia da UFRJ. Contudo, ela ressalta que o aproveitamento dos conteúdos de cada disciplina irá depender da condução de cada professor e que dependendo do professor que você fizer determinada disciplina você poderá ver mais ou menos coisa que outro aluno que faça a mesma disciplina com outro professor. Ela reputa essa discrepância dentro da mesma disciplina em função da ausência de ementas das disciplinas que garantam um mínimo comum que todos os alunos que a cursarem deverão ter.

Para Camila o curso está voltado para a formação de professores, mas se ressentida de algumas discussões que passam muito rápido no curso e que, de alguma forma, comprometem a formação para atuação como professores. Diferente de Amanda, Camila destaca as poucas matérias de didática e educação infantil.

A gente só tem uma didática geral, aí depois tem as didáticas das disciplinas. Você tem prática de ensino de educação infantil, só uma disciplina obrigatória que discute educação infantil que é lá no quarto período. Alfabetização, você só tem uma disciplina obrigatória, pra discutir alfabetização, que eu acho que não dá mesmo, é muito pouco. Não tô falando assim que tem que encher o curso, sabe? Mas acho que tem que ter algumas disciplinas mais voltadas pra esses assuntos, porque se fala tanto de alfabetização, mas aí você só tem uma disciplina de alfabetização, e acho que uma eletiva também e muitas outras disciplinas mais ligadas pra fundamentos. Às vezes tem disciplinas que parece que você já fez, você vai lá na frente, é o mesmo assunto. Então assim, Educação Brasileira e tem uma outra também que é bem parecida. Então, às vezes assim, a gente não entende muito assim o currículo, às vezes. Porque tem muita disciplina que você poderia com uma só. E a disciplina de alfabetização, é um período só, uma disciplina só obrigatória e às vezes você não consegue esgotar, até porque é muito difícil você esgotar esse assunto, você não consegue aprofundar muito esse assunto com um semestre só. E aí você tem a prática de ensino, e a prática de ensino é um pouco corrido, porque são tantos alunos pra casa professora, e aí você não consegue aprofundar muito bem, nem a sua experiência, nem os assuntos também que ela tem que abordar. Então é tudo meio corrido. E aí que eu vejo a importância de você ter a oportunidade fazer, às vezes, um estágio remunerado por fora. Que apesar de você não... Você não vai ter uma orientação como você teria no estágio, mas você aprende muita coisa, eu aprendi muita coisa no estágio remunerado que eu

fiz. É porque também dei sorte de ter uma professora que... Ela via essa importância, ela não me via apenas como uma auxiliar. (CAMILA).

Bianca também resgata a questão da dimensão da formação de professores no curso e aponta que falta no curso de Pedagogia da UFRJ mais aulas de didáticas específicas, dos conteúdos que os professores irão ensinar. Mas, ao mesmo tempo em que reconhece essa falta, ela se questiona se o aluno que chega na universidade já não deveria ter esses conhecimentos.

Acho que falta um pouco. Mas eu também fico naquela dúvida, porque é pouco tempo assim, sabe, a gente nunca... Numa formação, você nunca vai dar conta, isso eu já entendi, mas eu fico na dúvida de falar isso, por que... Porque, é... Existe esse problema no curso de Pedagogia que muita gente vem com muitas lacunas da formação inicial, né, e aí você acaba tendo que suprir essas lacunas, com essas disciplinas de didática, principalmente matemática, que é uma das... O calcanhar de Aquiles da galera. E aí isso eu fico da dúvida. Porque tipo assim, na teoria eu já tenho que saber matemática, o que eu tenho que aprender agora é como ensinar a matemática, e qual é a lógica, como uma criança aprende matemática? Sabe? Qual é a lógica de aprendizado que tá por trás de você aprender matemática, entende? E quais as são operações mentais que você faz ao aprender matemática, né? Porque quando você aprende a somar, você aprende a somar, você não aprende as lógicas da soma, entendeu? Então a gente tá aqui pra aprender as lógicas da soma, porque a gente já aprendeu a somar, entendeu? Então, eu fico nessa dúvida, assim porque o tempo é escasso, né, então... É... Só que eu também defendo que tipo assim, que a gente não tá aqui pra tampar lacuna, que isso tem que tá garantido na educação básica, entendeu? (BIANCA).

As experiências das alunas entrevistadas foram diferentes no tocante às suas aproximações com a formação de professores, o que se traduz nos seus relatos e nos aspectos que cada uma narra como mais ou menos positivo nessa trajetória. A análise desses relatos parecem apontar para a importância das primeiras experiências no curso e como elas direcionam as demais no decorrer do mesmo. Elas mostram também que o currículo produz identidades não apenas através das disciplinas obrigatórias, mas também por meio das demais possibilidades formativas que são oferecidas. As alunas que participaram de programas de iniciação a docência e iniciação científica se referem a esses programas como as experiências mais significativas de sua trajetória. No caso específico de Camila, foi a participação no PIBID que contribuiu para sua identificação como professora e que fez inclusive com que ela permanecesse no curso e escolhesse uma formação que estava fora das suas intenções originais. O relato de Camila suscita algumas reflexões sobre a formação de professores dentro do curso de Pedagogia. Se o que temos hoje é uma diretriz curricular que é marcada por um sentido de docência genérico e amplo que não marca as especificidades da formação de professores e pode inclusive comprometer essa formação, a experiência de Camila sugere

que existem alternativas para a formação específica de professores. Parece que colocar o aluno em contato com a escola desde os primeiros períodos da licenciatura tem efeitos potentes no processo de subjetivação docente desses sujeitos. Esse exemplo carrega uma grande potencialidade de reafirmação da docência enquanto profissão e não como vocação, que pode ser desenvolvida mediante uma formação específica.

4.3.3 Futuro profissional: caminhos seguir após o curso de Pedagogia

A fim de compreender qual lugar a formação para atuação como professor ocupa na trajetória dessas alunas me interessou saber em que área as entrevistadas gostariam de atuar após terminarem a graduação em Pedagogia. As colocações de algumas entrevistadas apontou que, ainda que elas reconheçam a importância de atuação em sala de aula antes de assumir funções de gestão na escola, a atuação docente como professoras é vista como inferior dentro de uma escala hierárquica que classifica as profissões no campo educacional. Como se ser professor fosse o primeiro degrau numa escala hierárquica em que o topo seriam as funções de direção. O professor seria o nível mais baixo nessa escala. Destaco a seguir o trecho da fala de duas das entrevistadas.

Gestão com certeza, mas assim pra começar de baixo pra cima.(...)No mundo ideal se abrisse concurso e eu passasse, com certeza, ensino fundamental e aí, dentro de alguns anos, tentaria gestão, porque na minha perspectiva eu não posso ser gestora sem ter sido professora antes, porque eu acho que o gestor ele chega lá e não foi professor, não teve tempo de sala de aula, eu acho que dificulta muito na hora de entender algumas reivindicações de quem tá todo dia com aluno. (...) Então assim, alguns anos, depois de sala de aula, tendo tempo experiência, e aí é claro, mestrado, fazendo cursos também de formação continuada, que eu acho importantíssimo, e ir aos poucos. Coordenação, orientação educacional, por exemplo, e aí, pra realmente ter, conhecer cada cantinho da escola, cada função, e pleitear com certeza uma direção de escola. (AMANDA).

Como me interessei por essa área de orientação educacional, é uma área que eu gostaria de trabalhar com ela, porém eu não vejo ela fora da docência, eu não consigo me imaginar trabalhando como orientadora se eu não tiver uma prática docente, seja antes, ou seja, ali concomitante, eu não consigo imaginar isso assim, eu acho muito esvaziado, eu acho que preciso beber da sala de aula. Mas assim, com a Pedagogia específica, a docência é até uma área que eu penso, não descartei não. Eu gostaria muito, até porque como eu fiz a Psicologia, eu fiz licenciatura em Psicologia também, eu gostaria muito de trabalhar com Psicologia no Magistério. É uma área que eu gosto muito, como trabalhei também como psicóloga escolar, então assim eu gostaria de trabalhar como professora no curso Normal, mesmo antes eu já tinha essa pretensão. Como pedagoga em si, meu sonho maior assim, de realização, seria realmente trabalhar como orientadora, mas eu não me vejo hoje em dia

mais, como orientadora sem ter antes passado pela sala de aula, sem Construir uma experiência legal em sala de aula, assim. (HELLEN).

Danielle vislumbra suas possibilidades de atuação como Pedagoga de forma mais ampla no campo educacional, não necessariamente como professora.

Não sei exatamente ainda, sei que vou fazer... Pretendo né, atuar nesse campo de cultura, formulação, eu gosto muito educação através da cultura, eu trabalho muito isso, eu defendo muito essa ideia. Tive algumas experiências... Mas experiências militantes, não experiências como pedagoga, e isso é uma coisa que eu gostaria de fazer, como eu disse a você lá atrás, estar credenciada pra isso, academicamente credenciada pra isso. (DANIELE).

Camila e Bianca vislumbram uma atuação futura dentro dos aspectos que foram mais significativos para elas em sua trajetória no curso de Pedagogia. Camila que teve uma experiência marcante no PIBID quer atuar como professora nas séries iniciais e na educação infantil.

BRUNA - E quando você se formar, após a conclusão do curso, que área você deseja atuar?

CAMILA - As duas áreas que tive experiência até agora. As séries iniciais, principalmente, acho que a turma de alfabetização, por mais que seja uma coisa muito... acho que um desafio muito grande. Porque tem uma pressão muito grande de você conseguir alfabetizar, principalmente em pouco tempo. Acho que quanto mais rápido você alfabetizar, parece que melhor professor você é. E Educação Infantil também, porque eu acho que, Educação Infantil, eu já tinha gostado quando eu tive a oportunidade de fazer esse estágio remunerado, mas principalmente depois da prática de ensino. Acho que a prática de ensino abriu mais a oportunidade. Porque até então a experiência que tive com a Educação Infantil foi mesmo aquela coisa assim de fazer né, mas nunca tinha lido sobre, nunca tinha estudado e aí na prática de ensino eu tive essa oportunidade e aí eu gostei bastante também. Então eu acho que Educação Infantil e Séries Iniciais são as áreas que eu penso em trabalhar.

BRUNA - Mas como professora dando aula?

CAMILA - Sim, hoje eu consigo me imaginar, depois de todas essas experiências, dá pra imaginar, mas antes não.

Bianca que foi impactada pela iniciação científica e também pela experiência de monitoria e acompanhamento de uma professora universitária quer seguir a carreira acadêmica como pesquisadora e professora universitária.

BRUNA - Você já pensou se tem alguma ideia, da área que você desejaria atuar, depois da sua formação.

BIANCA - Como professora... Como...

BRUNA - É, a partir da sua formação, com seu diploma de pedagoga UFRJ...

BIANCA - Ué, vou fazer mestrado, e ai depois disso, doutorado... E ai depois disso... Bom, tipo assim, eu acho que eu quero trabalhar com pesquisa, assim, na real, porque foi uma parada muito expressiva... Assim eu gosto muito de primeira infância, né, assim, é uma coisa particular minha, então... E eu acho que primeira infância é o que faz diferença na vida do ser humano, eu acho que tem que ser bem cuidado. Então eu quero estudar sobre isso, me debruçar sobre isso e ficar nessa área ou como pesquisadora dessa área, e professora universitária.

4.3.4 Pedagogo X Professor: articulações no curso de Pedagogia

Por fim, gostaria de apontar aqui como as entrevistadas veem a articulação entre ser pedagogo e professor. As falas das entrevistadas se distinguem de forma que podemos agrupá-las em três grupos: o de quem defende certa superioridade do pedagogo em relação ao professor, o de quem defende uma identidade integrada entre pedagogo e professor e o de quem se aproxima mais da ideia de que o pedagogo é o professor sem diferenciar necessariamente essas duas identidades profissionais.

Quando questionada se haveria ou não diferença entre ser professor e ser pedagogo Amanda argumenta que existe sim uma diferenciação e sustenta sua opinião comparando o currículo das demais licenciaturas com o currículo da Pedagogia. Para Amanda o currículo de Pedagogia aborda mais questões que os currículos das demais licenciaturas, que no dizer dela é um currículo pobre na questão da formação pedagógica.

Pra mim é diferentíssimo, porque pedagogo não é professor e professor não é pedagogo, jamais vai ser, embora pedagogo possa atuar como professor. Ele pode, mas cara, o nível de leitura que a gente tem, de estudo... Até as áreas de atuação que a gente pode tá trabalhando é diferente, não tem como não, não tem como falar que é a mesma coisa, entende? Eu recebo parabéns pelo dia do professor e dia do pedagogo, mas falei: "Cara, eu quero receber parabéns só pelo dia do pedagogo, professora não sou não", embora pedagogo possa atuar [como professor]. (AMANDA).

Continuando sua argumentação sobre a diferença entre professor e pedagogo Amanda afirma que o professor tem uma preocupação disciplinar, mais do que com os processos pedagógicos. O pedagogo está mais preocupado com o processo do que em ensinar o conteúdo. Para ela o que diferencia o pedagogo do professor é que o pedagogo é o profissional da educação que teria como seu objeto de trabalho a educação, os processos educativos e de ensino e aprendizagem. Já o professor teria como seu objeto a disciplina específica que na qual foi formado. Amanda reputa aos seus estudos na graduação em Pedagogia o afastamento da sua

identidade como professora. Para ela ser pedagoga é acessar lugares de formação e atuação que o professor não alcança.

Depois, que eu passei pela graduação de Pedagogia eu falei: "Cara, não posso ser professora nem aqui nem na China". Carregar o título de professora, não. Sou pedagoga, entendeu. Pedagoga! O negócio é muito mais embaixo. Não dizendo que professor o negócio não seja mais embaixo, mas, são "embaixos" em níveis diferentes. [sic] (AMANDA).

Daniele também tem um posicionamento parecido com Amanda, no sentido de atribuir ao pedagogo funções mais reflexivas e superiores que as do professor. Daniele afirma que o professor cumpre currículo e é o pedagogo quem forma e formula as questões referentes a educação. Para ela o pedagogo é quem faz mover a roda da história da educação. As significações de Amanda e Daniele sobre ser professor se aproximam daquelas que relegam a esse profissional a uma condição de subalternidade e que o enxergam como atividade de que aplica conhecimentos formulados em outros espaços e por outros profissionais.

Hellen faz uma interpretação associada das identidades do professor e do pedagogo reconhecendo que a docência é a base de formação do pedagogo para atuação em qualquer instância educacional.

É na verdade eu penso que todo pedagogo é professor, né. Assim, eu não consigo pensar hoje em dia a Pedagogia dissociada da docência. Assim, pra mim elas são áreas que trabalham junto assim. Até agora fazendo esse estudo mais específico da monografia, uma coisa que eu venho até estudando e tal, mais a respeito disso assim, de ainda terem essa concepção ainda de um especialista que muitas vezes nem é professor. Tem concurso que nem pedem que seja professor, e que vai tá ali, atuando e lidando com questões que assim, eu imagino né, é até umas das minhas hipóteses é que realmente a docência que forma. Seja o gestor ou seja o pedagogo atuando em qualquer outra instância. Eu não consigo imaginar isso dissociado da docência. Pra mim, eu acho que são coisas aí, totalmente ligadas assim. Eu não consigo imaginar um pedagogo que não tenha passado por isso. (...) Se eu tivesse seguido na minha ideia inicial, né, lá de trabalhar com essa área empresarial, eu acho que talvez o modo de lidar com a docência seria outro, mas seu acho que tá ali também. Eu não consigo ver, realmente, uma pedagogia sem docência. Eu acho que faz muita falta o pedagogo ele passar pela sala de aula. Acho que ele precisa tá, o lugar que ele precisa estar na sala de aula. Porque eu acho que ele estar na sala de aula, os saberes docentes ali, a prática docente, eu acho que ela forma pedagogos melhores. Na minha visão eu acho que forma pedagogos mais completos. (...) Eu acho que a sala de aula é realmente assim um campo maior de atuação, eu não consigo ver isso de forma separada não. (HELLEN).

Bianca também enxerga a atuação do pedagogo e do professor de forma integrada usando como exemplo as mutações do camelão dependendo do lugar onde ele está para exemplificar a atuação como professor e como pedagogo. Bianca articula no seu relato a dúvida se haveria ou não uma distinção de formação para a atuação como professor e como

pedagogo. Ela destaca que na sua visão ambas as atuações precisam partilhar de uma formação comum para atenderem as demandas tanto de sala de aula quanto de gestão.

Pra mim é a seguinte metáfora assim, é tipo assim, é camaleão, é o mesmo bicho, mas ele se adapta a ambientes diferentes. Assim, você vai ser tipo assim, o mesmo profissional, mas é um profissional que precisa de habilidades e competências diferentes que ele vai usar em momentos diferentes né, ou ele pode usar conjuntamente, que eu acho que isso que é o mais importante, assim, eu acho que tem diferença, mas eu acho que é... Que o conhecimento que você precisa pra ser professor e o conhecimento que você precisa pra ser pedagogo, eles são muito similares, e eles se conjugam em muitos aspectos. Por exemplo, tipo assim, pensando num professor na sala de aula né, o professor ele não tá o tempo inteiro na sala de aula, ele tá tipo assim, em reunião pedagógica, em conselho, é... Os professores podem eventualmente dar palestra, sabe... Enfim, você não tá só na sala de aula, e você como pedagogo, ou como coordenador, como orientador pedagógico você precisa entender aspectos que acontecem na sala de aula que se você não for professor, ou não tiver tido, tipo assim, uma formação comum, digamos assim, você não vai entender. Você também não vai entender aspectos da gestão, assim como professor também precisa entender aspectos da gestão, porque se você não entender essa coesão, essa coerência, ela vai ficar truncada, entre coordenação e sala de aula, fica truncado. Porque assim, a porta tá fechada o professor tá lá dentro, aquilo é do professor, entendeu, não importa se a direção pensa uma coisa, sabe, precisa ter coesão, entende? Então eu acho que é isso, eu acho que... Eu posso assumir a posição de professor e eu posso assumir a função de pedagogo. E eu acho que na sala de aula em alguns momentos, essa função ela se mescla também assim, né, porque eu posso fazer uma orientação educacional, ou uma orientação pedagógica na sala de aula, pra um aluno. (BIANCA).

Ao ser questionada sobre essa questão da formação do professor e/ou do pedagogo no curso de Pedagogia Camila recebeu a pergunta com certo espanto dizendo que nunca tinha parado pra pensar na diferença entre o professor e o pedagogo. Camila afirma que a formação para atuação como professor é tão forte que ela nunca nem parou para pensar nessa questão. Diante da trajetória de Camila já apresentada aqui e da sua forte relação com o PIBID e com uma formação para atuação específica como professora é possível reafirmar que a experiência dela foi algo tão marcante que as outras possibilidades de atuação do pedagogo, e que aparecem nas narrativas das outras entrevistadas, não aparece com destaque.

Eu nunca parei pra pensar nisso. Mas quando você fala assim, a diferença entre o professor e o pedagogo, eu acho que o currículo daqui ele favorece essa divisão do que é ser professor e do que é ser pedagogo. Porque assim, você vê hoje que o pedagogo ele tá inserido em diversos locais de trabalho. Ele pode atuar em várias vertentes, mas, não sei assim... Eu sinto que aqui a gente tá se formando pra ser professor. Agora se ser professor e ser pedagogo é uma coisa diferente, se são coisas diferentes, eu nunca parei pra pensar, mas acho que a formação aqui, o viés que a gente tem mais pra se tornar mesmo professor, de tá em sala de aula. Eu acho que às vezes a gente nem para pra pensar nessa coisa do que é ser professor e do que é ser pedagogo, ou se é a mesma coisa. Porque a gente tá tão, tão mergulhado

nessa coisa assim de ser professor. Você vê as áreas de estágio, né. A gente tem estágio de magistério, a gente tem estágio de educação infantil, a gente tem estágio de gestão, mas você aqui, a gente nunca... nem sei, por exemplo, pedagogia hospitalar, que é uma coisa que muita gente fala, mas assim, eu não conheço. Pra mim é formação docente, eu só consigo ver essa vertente aqui no nosso curso, então não sei sinceramente se tem essa divisão, porque pra mim a gente tá se formando pra ser professor. É muito forte que eu acho. (CAMILA)

A análise das entrevistas não pretendeu chegar a respostas definitivas sobre os processos de subjetivação docente no curso de Pedagogia da UFRJ, me interessava mais compreender como essas alunas articulam o processo de tornar-se professor dentro de sua experiência. As alunas entrevistadas mostraram em suas narrativas que suas motivações para o ingresso no curso de Pedagogia estavam ligadas, em grande parte, a experiências que viveram na escola e com o ensino. Contudo, isso não fez com que elas ingressassem no curso buscando ser professoras. Nenhuma das entrevistadas declarou explicitamente que seu desejo ao ingressar no curso era o de se formarem professoras. As experiências que viveram até esse momento foram aproximando ou afastando elas dessa identificação profissional. O currículo, como vimos, produz e molda identidades, e o currículo do curso de Pedagogia não é tomado aqui apenas como a grade das disciplinas obrigatórias que os alunos precisam cumprir, mas é significado dentro da amplitude de ações que podem ser desenvolvidas no âmbito de programas, projetos, atividades complementares, atividades de pesquisa e de extensão que configuram o curso. Todas essas outras dimensões que atravessam a trajetória formativa dos alunos de Pedagogia são também parte do contexto discursivo desse currículo, e pela análise das entrevistas, sobretudo os relatos de Camila e Bianca, tem efeitos potentes na produção de subjetividades.

Impressiona o relato de Camila, que foi a única que declaradamente afirmou que quando entrou no curso não queria ser professora, e na verdade não queria nem permanecer no curso, tendo entrado apenas para fazer a transferência para o curso de História, assim que fosse possível. Contudo, após uma experiência marcante com o programa de iniciação à docência já no seu primeiro ano de faculdade suas perspectivas mudaram e Camila decidiu não apenas permanecer no curso, mas foi a única que expressou claramente que seu desejo de atuação futura é como professora, sem colocar essa função como degrau para alcançar postos mais elevados de gestão nem como experiência temporária até arrumar outra alocação no mercado de trabalho. Não julgo que a identificação de Camila com a docência como atuação específica do professor seja uma espécie de identificação plena ou que ela seja perfeitamente sedimentada. A identidade plena é um projeto impossível, mas isso não impede que se invista

na formação de determinadas posições de sujeito. Parece que foi isso o que aconteceu com Camila que ao ingressar em um programa voltado especificamente para a formação de professores se viu imersa nesse universo a ponto de assumir como sua formação profissional uma graduação que ela entrou apenas como ponte para mudar de curso.

Se, como tenho apresentado até aqui, o curso de Pedagogia é marcado historicamente por uma fragilização na formação docente que parece diluída em meio às múltiplas possibilidades formativas para o qual o curso é destinado, a narrativa de Camila demonstra que mesmo dentro desse contexto o investimento em programas específicos de formação de professores pode ter efeitos potentes na construção de uma identidade profissional docente. Mesmo o currículo de Pedagogia da UFRJ sendo marcado por uma significação de docência que não se limita a atuação do professor em sala de aula, tendo que dar conta de formar para várias atuações diferentes e apresentando características que o aproximam mais de um currículo voltado para a formação do pedagogo como cientista da educação do que como professor, o que a análise das entrevistas aponta é que diferentes experiências ao longo da trajetória implicam em diferentes apropriações e significações desse currículo.

Ainda que o processo de objetivação da docência no contexto discursivo do currículo de Pedagogia da UFRJ gere impactos nos processos de subjetivação dos licenciados esses impactos não são definitivos. A estrutura curricular ainda que possa produzir e mobilizar identidades é sempre uma construção contingencial e flexível e não determina uma identidade perene, imutável ou engessada. No quadro teórico privilegiado nesse trabalho a agência dos sujeitos não “é reduzida ao papel das estruturas pré-construídas” (GABRIEL, 2013b, p.64). O reconhecimento da precariedade de toda significação abre espaço para que os sujeitos vivenciem seus processos de identificação, desafiem e/ou transgridam as estruturas (GABRIEL, 2013b). Assim, ainda que o currículo de Pedagogia esteja marcado por uma trajetória de disputas em torno da formação de professores, que mesmo após as DCNs de 2006 não se configurou como a finalidade exclusiva do curso, tendo inclusive seu espaço reduzido no curso da UFRJ, o que a análise dessas trajetórias nos revela é que é possível subverter práticas articulatórias hegemônicas. Se a docência, como formação específica do professor, que eu tenho significado aqui como ato de ensinar, tem ocupado posição subalterna na realidade educacional e também nos discursos dos próprios licenciandos em Pedagogia, o investimento em uma formação específica em contato com a escola e com outros professores pode ser uma alternativa para superação dessa situação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas perguntas, as respostas que encontramos e as ações que elas possam inspirar serão sempre contingentes, provisórias e sujeitas a constantes revisões. (COSTA, 2005, p.208-209)

Iniciar um trabalho como esse é difícil. A escolha da temática, a definição dos recortes que deverão ser feitos, o aprofundamento teórico-metodológico e as muitas horas de leitura e estudo não são tarefas fáceis e apresentam muitos dilemas, avanços, retrocessos e mudanças de direção. Contudo, finalizar um trabalho como esse também não é fácil. Parece que sempre há algo mais a acrescentar. Um novo texto que a gente encontra de última hora, uma nova ideia que surge depois da décima vez que relemos todo o texto novamente, uma nova lida nas transcrições das entrevistas que abrem outras pistas de investigação parecem sempre adiar a conclusão do trabalho e deixar a sensação de que se estendêssemos a data de entrega em mais uma ou duas semanas o texto e a pesquisa poderiam ser mais aprofundados, mais bem elaborados, mais “rigorosos”, mais muitas outras coisas. Isso não deixa de ser verdade. Alongar os prazos pode sim nos fazer aprofundar aspectos da pesquisa e do texto, no entanto, ao final do tempo estendido é possível que nos encontremos face aos mesmos dilemas. Mais uma ou duas semanas e aí sim faríamos um trabalho melhor, e assim o processo de finalização se torna uma bola de neve que só cresce, mas nunca termina. Talvez a solução para essa tentação de adiar o fechamento do trabalho seja compreender, como colocado na epígrafe, que nossos resultados de pesquisa estão sempre abertos a revisão e que adiar os fechamentos necessários não imprime no trabalho científico algum tipo de exatidão definitiva.

O fechamento de um trabalho de pesquisa é etapa necessária, não como uma conclusão ou um fim definitivo, mas como uma interrupção, uma pausa, para que sejam indicados os resultados, sempre parciais, já achados, os aspectos que carecem de mais investimento e aprofundamento, e as indicações de outros estudos que façam avançar os debates em foco no campo educacional. É, portanto, ciente desse constato de incompletude que apresento alguns fechamentos sobre os sentidos de docência e os processos de subjetivação docente que estão articulados ao curso de Pedagogia.

Procurei construir o texto dessa dissertação de forma a alcançar os objetivos aqui propostos de investigar o processo de subjetivação docente dos licenciandos em Pedagogia e que sentido de docência é privilegiado nesse contexto discursivo específico. A análise da trajetória do curso de Pedagogia e dos documentos que o organizam e regulamentam tanto no aspecto da realidade educacional brasileira como um todo quanto no contexto da UFRJ

apontam que estabelecer a docência como base da formação do pedagogo não é garantir que a formação para atuação específica como professor seja privilegiada nos cursos de Pedagogia, uma vez que o significado de docência engloba uma série de outras possibilidades de atuação que acabam diluindo as especificidades da formação de professores dentro de um curso que tem que dar conta de formar um profissional para atuar na área educacional não apenas dentro e fora da sala de aula, mas também dentro e fora da escola.

Se a defesa da docência como base da formação do pedagogo esteve pautada pelo entendimento de docência como formação de professor esse perspectiva se perdeu nas DCNs para o curso de Pedagogia, uma vez que são significadas como atividades docentes também atividades de gestão e de pesquisa educacional. A docência, portanto, aparece de duas formas distintas, tanto nas DCNs para o curso de Pedagogia quanto no PPC do curso na UFRJ. A docência é tomada como toda e qualquer atividade do egresso do curso de Pedagogia, seja ela em sala de aula, em atividades de gestão, de pesquisa, em projetos e movimentos sociais, em espaços não escolares e onde mais o pedagogo tenha entrada no mercado profissional. Por outro lado, a docência também é apresentada como atuação do professor na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Contudo, a docência como atuação do professor, significada neste estudo como ato de ensinar, aparece subalternizada, sendo colocada com uma posição inferior dentro de uma escala de hierarquização das demais atuações possíveis para os egressos do curso de Pedagogia. Apesar do curso de Pedagogia ter se tornado, desde 2006, um curso cuja a finalidade é a formação inicial para a docência, o fato da docência não ter sido significada especificamente como atuação do professor, fez com que a estruturação do curso comprometesse e fragilizasse a formação de professores, que tem que disputar espaço com outras formação dentro do currículo do curso.

O reconhecimento do currículo como prática de significação, que não apenas reproduz um tipo de subjetividade a ser investida na trajetória de formação acadêmica, mas produz igualmente subjetividades profissionais, produzindo identidades e moldando comportamentos (LOPES e MACEDO, 2011; SILVA, 2015) conduz ao entendimento de que as DCNs para o curso de Pedagogia instituem um sentido sobre ser professor ao fixarem o que é considerado válido na formação e atuação profissional docente. O professor passa a ser mais uma das funções do pedagogo e, uma função que, pela forma como o texto é redigido, não é a que recebe mais destaque nessa formação.

Contudo, mesmo reconhecendo o currículo como produtor de subjetividades que molda e constringe comportamentos, a compreensão de que toda estruturação social é falida

coloca diante de nós a questão da agência do sujeito que não está rendido completamente às imposições da estrutura. Dessa forma, analisar como os atores sociais – licenciandos do curso de Pedagogia – se relacionam com e nas estruturas sociais – currículo de Pedagogia – foi importante para a compreensão de como os sujeitos se relacionam com essa estrutura curricular.

Reconheço que o quantitativo dos alunos entrevistados não dá conta de fazermos um diagnóstico generalista mais abrangente de quais processos de subjetivação docente são mobilizados no/pelo currículo de Pedagogia da UFRJ. Mas desde o início não foi essa a minha intenção. Certa de que a ampliação do número de alunos entrevistados poderia nos abrir outras reflexões sobre a questão aqui abordada, considero que a análise das cinco entrevistas que foram feitas nos dão indicativos importantes sobre algumas possibilidades de processos de subjetivação.

As reflexões produzidas a partir da análise das entrevistas apontaram que se é verdade que o currículo é produtor de identidades é verdade também que ele não se configura como uma estrutura fixa e definitiva, nem tampouco se resume às disciplinas obrigatórias que compõem sua grade curricular. As narrativas das alunas sobre suas respectivas trajetórias do curso de Pedagogia indicaram que, mesmo que o curso apresente uma estrutura que privilegie aspectos da formação do pedagogo percebido mais como cientista da educação do que como professor, é possível mediante as diferentes experiências vivenciadas se envolver em processos de identificação com o ofício da docência e que essa identificação está, no caso dos dados produzidos nessa pesquisa, fortemente ligada a uma imersão no espaço escolar desde os primeiros períodos da graduação.

Esse trabalho pretendeu, portanto, questionar o sentido naturalizado de docência como formação e atuação de professores, mostrando que a associação direta entre docência e professores não está hegemonizada no curso de Pedagogia e que isso causa impactos tanto na formação quanto na valorização dos professores que acabam não sendo tomados como o sujeito em formação privilegiado no curso de Pedagogia. Assim, defendo que a articulação docência-professor precisa ser hegemonizada no curso de Pedagogia. Assumir que o curso de Pedagogia tem como finalidade a formação inicial para a docência, mas não definir as especificidades do que seja a docência é fragilizar essa formação em todos os aspectos, não apenas no que diz respeito à formação de professores.

Se, é verdade que muito se pode discutir a respeito da relação entre a questão da teoria e dos estudos pedagógicos e o curso de Pedagogia, da submissão da Pedagogia à docência e vice versa, dos caminhos históricos e políticos que fizeram a formação de professores para a

educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ascender à universidade, é igualmente verdade que não podemos desconsiderar que hoje o curso de Pedagogia é o curso de nível superior nas universidades responsável pela formação dos professores que irão atuar diretamente nas primeiras experiências de escolarização dos alunos.

Então, me parece, que duas formas de enfrentar essa situação se destacam: ou vamos continuar debatendo se a Pedagogia deveria ou não ser o curso que forma professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental num movimento constante de tentar recuperar uma certa ideia de passado “puro” onde a Pedagogia se dedicava ao estudo das práticas educativas e teorias educacionais e não se “limitava” a uma abordagem metodológica sobre o processo de ensino-aprendizagem, ou vamos assumir que, no momento atual da realidade educacional brasileira, o curso de Pedagogia cumpre o papel de formar professores em nível superior para os primeiros anos de escolarização e é o único curso dentro do espaço universitário que exerce essa função.

A aposta que gostaria de investir é nessa segunda opção. Isso não significa, como procurei assinalar em outros momentos nesse texto, que eu desconsidere as teorias e estudos pedagógicos como campo do conhecimento. Considero inclusive que eles sejam de grande importância na formação de professores, contribuindo inclusive para que a docência, significada como ato de ensinar, não fique reduzida ao que Biesta (2013) aponta como “nova linguagem da aprendizagem” nem circunscrita dentro de uma lógica da racionalidade técnica (MONTEIRO, 2001; GABRIEL, 2015). Contudo, me parece que enveredar por discussões intermináveis que opõem pedagogos de um lado e professores do outro é correr o risco de desconsiderar questões urgentes que se colocam no campo educacional, como universalização da educação infantil e do ensino fundamental, que não dependem exclusivamente da ação dos professores, mas que para se realizar de forma que todas as crianças tenham acesso a um ensino de qualidade precisa que professores sejam formados levando em conta as especificidades de sua atuação. Entre debates e discussões já lá se vão mais de dez anos que o curso de Pedagogia está formando professores e ainda discute-se se essa deve ser ou não a finalidade do curso. É preciso fazer uma opção, uma escolha de fechamento sobre que formação priorizar no curso de Pedagogia.

Diante disso acredito que seja preciso uma tomada de posição em prol de um sentido de docência que conduza a formação de professores, e reafirmo que isso não significa apostar em concepções essencialistas ou metafísicas, mas sim reconhecer que é preciso fixar um sentido, ainda que provisório e contingencial. Entendo assim que, se a docência pode ser entendida a partir de uma série de definições, o ato de ensinar e suas especificidades precisam

ser constitutivos dessa profissão, tanto no que diz respeito à sua atuação quanto à formação de futuros professores.

Concordando com Nóvoa (1995a) no entendimento que os cursos de formação de professores não formam apenas profissionais, mas produzem uma profissão e entendendo também, com esse mesmo autor, que “talvez não haja melhor maneira de ajuizar o estado de uma profissão do que analisar a forma como cuida da formação dos seus futuros profissionais” (NÓVOA, 2017, p. 1114) me dediquei nesse trabalho a analisar como a formação de professores tem sido significada no curso de Pedagogia entendendo que esse esforço de pesquisa pode auxiliar não só no que diz respeito à compreensão dos cursos de formação inicial de professores, mas também na compreensão das subjetividades que marcam esses profissionais.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educ. Soc.**, vol.27, n.96, p. 819-842. 2006.
- ANDRADE, Didima Maria Mello. **Contribuições teóricas do campo da ludicidade para o currículo de formação do pedagogo**. Doutorado em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador. 2013.
- APPLE, Michael. La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. **Forum: Qualitative Social Research** [On-line Journal], vol.6, n.2, Art. 16, 2005.
- BARCELLOS, Vitor Andrade. **Currículo e Capoeira: negociando sentidos de "cultura negra" na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2013.
- BERNARDO, Patricia Helena Santos Salles. **O currículo de pedagogia e a formação de professores em um centro universitário do interior paulista**. Mestrado em EDUCAÇÃO. CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO, São Paulo. 2012.
- BIESTA, Guert. **Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2013.
- BISSOLLI DA SILVA, Carmem. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e identidade**. 3ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394/1996**. Diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília, 1996.
- BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 28, n. 1, p. 11-30, Jun 2002.
- BURITY, Joanildo. Teoria do discurso e educação: Reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias** (UERJ. Online), v. 11(22), p. 7-29, 2010.

CAMPELO, Talita da Silva. **Atuação de professores supervisores do PIBID na formação de pedagogos docentes: diferenciais da parceria universidade-escola básica.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2016.

CENPEC, Cadernos. Entrevista com Bernardete Gatti: "O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor". **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p.248-275.dez. 2014.

CORRÊA, Priscila Monteiro. **O letramento do professor em formação inicial e o futuro professor como agente de letramento.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Currículo, História e Tecnologia: que articulação na formação inicial de professores?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para novos pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas - a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisa nas fronteiras.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

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

CRUZ, Giseli Barreto da; AROSA, Armando. A formação do pedagogo docente no curso de Pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n.26, p. 30-68, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. 2012, vol.17, n.51, pp.523-536.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 2014, vol 19, n. 62, pp.695-710.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Das histórias de vida às histórias de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (orgs.). **Histórias de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

FERREIRA, Márcia Serra; GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Sentidos de currículo e "ensino de" Biologia e História: deslocando fronteiras. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MORAES, Luciene Maciel Stumbo (orgs.). **Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas.** 1 ed. Petrópolis, RJ: De Petrus : FAPERJ, 2014.

FONSECA, Maria Verônica Rodrigues. **Entre especialistas e docentes: percursos históricos dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, FE. 2008.

FORMOSINHO, João. A academização da formação de professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto, Portugal. Porto Editora, 2009.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática docente**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Na procura de um curso: currículo-formação de professores-Educação Infantil: identidade(s) em (des)construção**. Doutorado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro. 2006.

GABRIEL, Carmen Teresa; FERREIRA, Márcia Serra. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. **Revista Teias** (UERJ. Online), v. 14, p. 44-57, 2013a.

GABRIEL, Carmen Teresa. Discurso, demandas e fronteira: articulações teórico-metodológicas na análise de textos curriculares. In: **Revista FAEBA Educação e Contemporaneidade**, vol.22 número 40. dezembro, 2013b.

GABRIEL, Carmen Teresa. Didática, Currículo, Docência: articulações em torno do significante conhecimento escolar. In: CRUZ, Giseli Barreto da et al (orgs.). **Ensino de Didática: entre recorrentes e urgentes questões**. 1 ed. Rio de Janeiro: Quartet /FAPERJ, p. 171-196, 2014.

GABRIEL, Carmen Teresa. Docência, demanda e conhecimento escolar: articulações em tempos de crise. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 425-444, maio/ago. 2015.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159, p.104-130, 2016.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conteúdo-rastro: um lance no jogo da linguagem no campo curricular. **Currículo sem fronteiras**. v. 17 n. 3, p. 515-538, set./dez. 2017.

GATTI, Bernadete. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** vol.31, n.113, p. 1355-1379. 2010.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GUIMARÃES, Ana Paula Santos. **O processo de institucionalização da disciplina trabalho-educação nas políticas de formação em Pedagogia nas universidades públicas**

do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In: BIESTA, Guert. **Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano.** Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2013.

LELIS, Isabel. O trabalho docente nas escolas de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias,** Porto Alegre, ano 14, no 29, jan./abr., p. 152-174, 2012.

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. **Rev. Bras. Educ.,** Rio de Janeiro, n. 17, p. 40-48, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. A formação de professores no curso de Pedagogia e o lugar destinado aos conteúdos do Ensino Fundamental: que falta faz o conhecimento do conteúdo a ser ensino às crianças. In: SILVESTRE, Maria Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (orgs.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais.** São Paulo: Cortez, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.,** vol.27, n.96, p. 843-876. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Org.). **Por uma Política Nacional de Formação de Professores.** São Paulo: UNESP, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudanças. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMONTA, Sandra Valéria. **Currículo e Formação de Professores: um estudo da proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás.** Doutorado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, GOIÂNIA. 2009.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas,** nº 39, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** - São Paulo: Cortez, Apoio: Faperj. 2011.

MARCEL, J. Êthos docente de professores referenciais: a didática de professores em questão. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MARCHART, Olivier. Apresentação. In: MENDONÇA, Daniel, RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. - 2.ed. - Porto Alegre: EDIPUCRS, p.9-13, 2014.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. **Saerjinho: sentidos de avaliação e conhecimento histórico escolar em disputa**. Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2015.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MATOS, Marcelo da Cunha. **Sentidos de Educação Física escolar nos currículos de Pedagogia da UFRJ (1992-2008)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Estatuto Científico da Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDONÇA, Daniel, RODRIGUES, Léo Peixoto. Do estruturalismo ao pós-estruturalismo: entre fundamentar e desfundamentar. In: MENDONÇA, Daniel, RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. - 2.ed. - Porto Alegre: EDIPUCRS, p.27-45, 2014a.

MENDONÇA, Daniel, RODRIGUES, Léo Peixoto. Em torno de Ernesto Laclau: pós-estruturalismo e teoria do discurso. In: MENDONÇA, Daniel, RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. - 2.ed. - Porto Alegre: EDIPUCRS, p.47-57, 2014b.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 121-142, 2001.

MORAES, Luciene Maciel Stumbo. **"Conteúdos importantes" em História no currículo da educação básica: um estudo a partir da disciplina Estudos Sociais no Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995a.

NÓVOA, Antônio. Os professores e sua história de vida. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Editora Porto, 1995b.

NÓVOA, Antônio. As Ciências da Educação e os Processos de Mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, António. **Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência**. 2004. In: Repositório da Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4816>. Acesso em: 01 de setembro de 2017.

NÓVOA, António. Prefácio. In: SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. - Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB. p.9-12. 2006.

NOVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição, SOUZA, Elizeu Clementino de, e VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, 27(1), p. 369-386, 2011.

PENNA, Fernando de Araújo. Programa "Escola Sem Partido": Uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana. Maria; MARTINS, Marcus Leonardo. Bomfim (Orgs.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. 1 ed. - Rio de Janeiro : Mauad X. p. 43-58. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido et al. Os cursos de Licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. In: SILVESTRE, Maria Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (orgs.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

PINHEIRO, Alessandra de Sousa. **Saberes docentes produzidos na Pedagogia: um currículo ressignificado com o ensino inclusivo para a Karina, nos anos iniciais do ISERJ**. Doutorado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói. 2014.

POPPE, Maria da Conceição Maggioni. **Processos de Identificação Docente em Currículo de Pedagogia**. Tese de Doutorado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2016.

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

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

PUGAS, Márcia Cristina de Souza. Currículo de Pedagogia: território de disputas entre diferentes fluxos de saberes. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MORAES, Luciene Maciel Stumbo (orgs.). **Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas**. 1 ed. Petrópolis, RJ: De Petrus : FAPERJ, 2014.

RAMOS, Ana Paula Batalha. **Conhecimento Escolar e Qualidade da Educação nas Políticas de Avaliação da Educação Básica**. Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2014.

RETAMOZO, Martin. Las demandas sociales y El estudio de los movimientos sociales. **Cinta Moebio**, Santiago, vol. 35. p.110-127, 2009

ROLDÃO, Maria do Céu. Formar para a excelência profissional: pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 18-42, 2007.

SANTOS, Patrícia Elaine Pereira dos. **Extensão, Conhecimento e Democratização da Universidade Pública: Conexões Possíveis nos Espaços-tempos do Currículo Acadêmico**. Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**. Belo Horizonte. Ano 14, n.17, p. 79-109, jul. 2011.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **A significação da Pedagogia: discurso curricular, representações sociais e perspectivas de ensino na formação inicial de pedagogos**. Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA, João Pessoa. 2012.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. Prefácio. In: SILVESTRE, Maria Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (orgs.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed; 7. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVESTRE, Maria Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade. Apresentação. In: SILVESTRE, Maria Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (orgs.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, Glória Regina Graçano. **O currículo de formação de professores das séries iniciais: dialogando com as questões culturais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2009.

SOUSA, Maria Cezar de. **O conhecimento disciplinarizado em matemática: discursos que produzem e são produzidos no currículo de pedagogia da UFPI-PI (1984-2014)**. Doutorado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro. 2016.

SOUZA, Alessandra Genro de. **Currículo de pedagogia: discursos e implicações na formação de professores para a diversidade cultural**. Mestrado em EDUCAÇÃO. Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo. 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOMAZ, Adriana da Silva Lisboa. **Representações sociais de discentes do curso de Pedagogia a respeito da avaliação da aprendizagem dos alunos**. Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ, Rio de Janeiro. 2010.

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

VELASCO, Diego Bruno. **"Realidade do Aluno", "Cidadão Crítico", "Conhecimento Escolar": Que articulações possíveis no Currículo de História?** Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

“TORNAR-SE PROFESSOR NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ”

- Fazer uma breve apresentação da pesquisa –
- Informar que a entrevista será gravada em áudio, mas que as informações são confidenciais. Assinar o termo de compromisso.
- Entregar o termo de compromisso e pedir que o entrevistado leia e assine em duas vias.
- Pedir que o entrevistado se apresente:
 - Idade?
 - Onde você reside?
 - Estado civil?
 - Tem filhos?
 - Você trabalha? Se sim, em que área?
 - Em que ano você ingressou no curso de Pedagogia?
 - Qual o turno do seu curso?
 - Você já fez outra graduação?
 - Fez o curso Normal?
 - Participou de algum programa tipo PIBID, PIBIC ou outro?
 - Quais estágios você já cursou?
 - Qual o atual estágio que você está fazendo?

Depois desse nosso primeiro momento mais direto, gostaria que você falasse um pouco da sua **trajetória até aqui e da experiência ao longo do curso de Pedagogia**. Fale um pouco sobre **por que você escolheu o curso e quais expectativas/motivações te conduziram nessa escolha**. Estamos numa conversa e aqui não tem certo nem errado.

- a. Suas expectativas e motivações iniciais se confirmaram ou não ao longo do curso?
- b. Como você qualificaria sua experiência de formação até aqui? Quais dificuldades e quais pontos positivos tem marcado essa sua trajetória?
- c. Que aspectos dos estágios que você já cursou e o atual mais marcaram sua formação? Esses aspectos mudaram sua visão/expectativa sobre a profissão?
- d. Para você existe diferença entre ser professor e pedagogo? Se sim, quais seriam elas? Se não, quais seriam as atribuições desses profissionais?
- e. Você gostaria de mudar/reivindicar alguma coisa no seu curso?
- f. Em que área você deseja atuar após a conclusão do curso? Por quê?
- g. Para você o que é ser pedagogo?