



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Maria da Conceição Maggioni Poppe

PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DOCENTE EM
CURRÍCULO DE PEDAGOGIA

RIO DE JANEIRO

Abril de 2016

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

PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DOCENTE EM CURRÍCULO DE
PEDAGOGIA

Maria da Conceição Maggioni Poppe

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Rio de Janeiro

Abril de 2016



Universidade Federal do Rio de Janeiro

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

A Tese intitulada “ **Processos de Identificação Docente em Currículo de Pedagogia** ”

Doutorando(a): **Maria da Conceição Maggioni Poppe**

Orientador(a) pelo(a): **Profa.Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)**

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

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

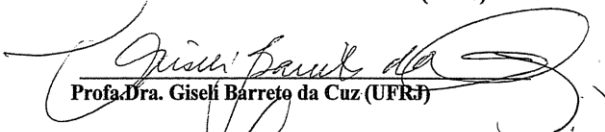
Rio de Janeiro, 15 de abril de 2015.

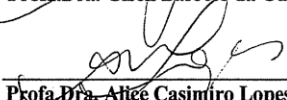
Banca Examinadora:

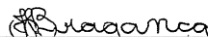
Presidente:


Profa.Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)


Profa.Dra. Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ)


Profa.Dra. Giseli Barreto da Cuz (UFRJ)


Profa.Dra. Aléc Casimiro Lopes (UERJ)


Profa. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança (UERJ)

Poppe, Maria da Conceição Maggioni

P825p

PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DOCENTE EM
CURRÍCULO DE PEDAGOGIA / Maria da Conceição Maggioni

Poppe. – Rio de Janeiro, 2016.

199 f.

Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação,
2016.

1. Formação docente. 2. Currículo de Pedagogia. 3. Pesquisa na
formação inicial. 4. Sentidos de docência. I. Monteiro, Ana Maria
Ferreira da Costa, orient. II. Título.

DEDICATÓRIA

Á Iracema que me ensinou, com sua doce bravura, a estar no mundo.
Aos amados Ian e Mariama que propagam meus ensinamentos.

AGRADECIMENTOS

À CAPES pela bolsa concedida, que possibilitou pesquisar e realizar este trabalho.

Aos funcionários da Faculdade de Educação da UFRJ, pelo apoio e cortesia com que sempre fui atendida e a toda colaboração em pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ que contribuíram com seus conhecimentos e suas disponibilidades constantes em processo de pesquisa.

Aos colegas do NEC – Núcleo de Estudos de Currículo – e do Grupo de Pesquisa, pelos diálogos estimulantes e pelas parcerias de estudos todas as terças-feiras desde 2008.

À Ana Maria Monteiro, minha orientadora, agradeço imensamente sua parceria atenta e generosamente construída nos estudos e na pesquisa, sem os quais não seria possível o percurso até o doutoramento.

Ao Paulo Cesar Duque-Estrada obrigada por conceder gentilmente eu assistir suas aulas na PUC/Rio.

À Carly e colegas de docência obrigada pela parceria e colaboração de sempre.

Ao Celso Poppe, pela delicadeza das palavras e colocações estimulantes, agradeço o desafio de uma revisão em tempo recorde.

RESUMO

POPPE, Maria da Conceição Maggioni. Processos de Identificação Docente em Currículo de Pedagogia. Rio de Janeiro, 2016. Tese de Doutorado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2016.

A formação para a docência nos cursos de Pedagogia tem sido objeto de debates e polêmicas na área da educação com repercussões nos processos de identificação docente. O presente estudo problematiza sentidos de docência no currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tendo como pressuposto o entendimento do currículo como “espaço tempo de fronteira” (MACEDO, 2006b) consideramos que na formação, experiências de aulas, estudos, pesquisas e estágio curricular produzem diferentes possibilidades de identificação docente. Na busca da compreensão das potencialidades da formação para a pesquisa na formação para a docência realizamos investigação por meio de pesquisa documental, com foco na análise de um requisito curricular – a elaboração de monografia como trabalho de conclusão de curso - no qual os estudantes produzem um texto a partir das orientações e ações de formação para a pesquisa no currículo. Realizamos levantamento das monografias dos alunos concluintes, no período que compreende o primeiro semestre de 2010 - momento a partir do qual a defesa pública dos trabalhos tornou-se obrigatória de acordo com a reformulação do currículo de 2007 - ao primeiro semestre de 2013. No universo de 114 monografias, selecionamos 11 para análise, utilizando-se como critério a referência no título a uma das expressões: formação de professor/formação docente/formação do pedagogo/formação inicial. A análise teve como objetivo compreender os sentidos de docência atribuídos nos textos monográficos por meio dos *rastros*. A concepção teórica de referência foi o desconstrucionismo derridiano (DERRIDA, 2001a, 2001b, 2013), pelo qual os sentidos podem ser *disseminados* em processo contínuo de produção de diferenças, sem que consideremos um único sentido fixado. Concluímos que a produção de diferença nos sentidos de docência que atravessa as pesquisas no currículo de formação do pedagogo é um potencial que atua como um paradoxo em relação à tentativa de fixar um sentido de identidade docente neste curso.

Palavras-chave: formação docente; currículo de Pedagogia; pesquisa na formação inicial; sentidos de docência.

ABSTRACT

POPPE, Maria da Conceição Maggioni. Teachers Processes of Identification in an Education Course Curriculum. Rio de Janeiro, 2016. Doctoral Thesis in Education – School of Education, Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2016.

Teachers education in Pedagogy courses has been the subject of debates and controversies in Brazilian educational field with implications for teachers processes of identification. This study discusses ways of teaching in the curriculum of the Pedagogy course, in the School of Education of the Federal University of Rio de Janeiro. Considering curriculum as a "frontier space" (MACEDO, 2006b) we consider that training, classes experiences, studies, research and traineeship time produce different teachers identity possibilities. In search of understanding the potential of training for research as part of the teacher's formation process, we organized this study through documentary research, focusing on the analysis of a curricular requirement - the preparation of a monograph as the final exam of the course - in which students produce their texts from the guidelines and training actions for research present in the curriculum. We conducted survey of some of the monographs of the undergraduating students, in the period between the first semester of 2010 - the time from which the public defense of the work became mandatory according to the reformulation of the 2007 curriculum – to the first semester of 2013. In the universe of 114 monographs, we selected 11 for analysis, using as criteria the reference in the title to one of these expressions: teacher education / training of teacher / initial training. The analysis aimed to understand the meanings attributed to "teaching" in monographic texts through "tracks". The theoretical framework of reference was the deconstructionism of Derrida (Derrida, 2001a, 2001b, 2013), by which the senses can be disseminated in a continuous process of production of differences, without consider even one way fixed. We concluded that the production of difference in the meanings of "teaching" that are present in the reasearches developed in the context of this teacher training curriculum is a potentiality that acts as a paradox in relation to trying to establish a sense of teaching identity in this course.

Key-words: teacher education; Pedagogy course curriculum; teacher education research; teaching meanings.

RÉSUMÉ

POPPE, Maria da Conceição Maggioni. Processus d'identification d'enseignement en Curriculum de Pédagogie. Rio de Janeiro, 2016. Thèse de Doctorat en Éducation - Faculté d'Éducation, Université Fédérale de Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brésil, 2016.

Dans le domaine de l'éducation, la formation pour l'enseignement dans les cours de pédagogie a fait l'objet de débats et de polémiques, et celles-ci ont eu un impact dans les processus d'identification d'enseignement. Cette étude problématise les sens donnés à l'enseignement dans la formation en pédagogie de la Faculté d'Éducation de l'Université Fédérale de Rio de Janeiro. En partant du principe que le Curriculum représente un « espace temps de frontière » (MACEDO, 2006b) nous considérons que la formation, les expériences de cours, les études, les recherches et les stages produisent différentes possibilités d'identification d'enseignement. Pour comprendre les potentialités de formation pour la recherche au sein de la formation à l'enseignement, nous avons réalisé une étude, basée sur un travail documentaire, visant à l'analyse d'un élément du parcours de formation: la monographie final de cours. Avec cette monographie, les étudiants produisent un texte à partir des orientations et des actions de formation à la recherche. Entre le premier semestre 2010 – date à partir de laquelle la présentation publique des travaux de fin d'étude est devenue obligatoire, en accord avec la reformulation du Curriculum en 2007 – et le premier semestre 2013, nous avons donc réalisé des analyses de monographies d'élèves. Dans un ensemble de 114 monographies, nous en avons sélectionné 11 puis procédé à leur analyse. Le critère de sélection retenu fut la présence, dans le titre, d'une des expressions suivantes : formation de professeur, formation à l'enseignement, formation de pédagogue, formation initiale. L'analyse a eu pour objectif de comprendre les sens attribués à l'enseignement dans les textes monographiques à travers l'étude des *traces*. Le cadre théorique de référence a été le déconstructionnisme derridien (DERRIDA, 2001a, 2001b, 2013), et la conception selon laquelle les sens peuvent être *disséminés* en processus continu de production de différences, sans se restreindre à une attribution unique de sens. Nous sommes ainsi arrivés à la conclusion que la production de différence attribuée à l'enseignement, qui traverse les recherches dans la formation du pédagogue, représente un potentiel agissant comme un paradoxe: il permet d'échapper à la tentative de fixer un sens fermé de l'identité de l'enseignement de ce cours.

Mots-clefs: formation à l'enseignement; Curriculum en Pédagogie; recherche lors de la formation initiale ; sens attribués à l'enseignement.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANFOPE Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CACCP Comissão de Avaliação Curricular do Curso de Pedagogia da UFRJ
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEG/UFRJ Conselho de Ensino de Graduação da UFRJ
CFE Conselho Federal de Educação
CNE/CP Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COAA Comissão de Orientação Acadêmica ao Aluno
DCN-Pedagogia Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura
ENADE Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FORUMDIR Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LEDUC Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação
MEC Ministério da Educação
NEC Núcleo de Estudos de Currículo
PIBIC Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC Projeto Pedagógico de Curso
PPP projeto Político Pedagógico
PRODOCÊNCIA Programa de Consolidação das Licenciaturas
RCS Registro de Requisito Curricular Suplementar

LISTA DE QUADROS

- Quadro 2.1 - Oferta de Vagas em Cursos de Pedagogia/ INEP 2013
- Quadro 2.2 - Número de Docentes Atuando na Educação Básica e Proporção por Grau de Formação – Brasil – 2007-2013
- Quadro 2.3 - Resultado do 1º levantamento das teses e dissertações no portal da CAPES
- Quadro 2.4 - Resultado do 2º levantamento das teses e dissertações no portal da CAPES
- Quadro 3.1 - Disciplinas de pesquisa do curso de Pedagogia FE/UFRJ
- Quadro 3.2 - Ementa das disciplinas de pesquisa no curso de Pedagogia da FE/UFRJ
- Quadro 3.3 - Bibliografia Básica das disciplinas de pesquisa do curso de Pedagogia da FE/UFRJ
- Quadro 3.4 – Demonstrativo do Levantamento das Monografias de 2010/1 a 2013/1
- Quadro 3.5 – Demonstrativo das Monografias com Defesa - 2010/1 a 2013/1
- Quadro 3.6 – Ênfases do Curso de Pedagogia da FE/UFRJ
- Quadro 3.7 – Levantamento das Monografias de acordo com as Ênfases e o ano de Apresentação
- Quadro 4.1- Monografias selecionadas para análise – 2010/1-2013/1
- Quadro 4.2 - Pontos Iniciais em Destaque para Análise das Monografias
- Quadro 4.3 - Monografias “fora” e “dentro” da Pesquisa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I: Processos de Identificação Docente na Formação Inicial	33
1.1 - Identidade no Contexto Pós-moderno	34
1.2 - Identidade e Diferença	39
1.3 - Os Processos de Identificação Docente	46
CAPÍTULO II: A Formação Inicial do Pedagogo	62
2.1 - Aspectos Legais da Formação do Pedagogo	63
2.2 - Formação do Pedagogo em Questão	71
2.3 - Pesquisas sobre Formação Inicial do Pedagogo	79
CAPÍTULO III: O contexto na Faculdade de Educação da UFRJ	94
3.1 - A Pesquisa no Currículo de Formação do Pedagogo da FE/UFRJ	96
3.2 - Programas e Pesquisas no Contexto do Curso de Pedagogia da FE/UFRJ	103
3.3 - A Comissão de Avaliação Curricular do Curso de Pedagogia da UFRJ	118
CAPÍTULO IV: Sentidos de Docência: <i>rastros e disseminação</i>	121
4.1 - As Monografias do Curso de Pedagogia	122
4.2 - Pesquisa e Docência na Formação do Pedagogo da FE/UFRJ	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	175
ANEXOS	184

INTRODUÇÃO

Entre memórias

Para começar, anuncio uma breve história que ao mesmo tempo narro e me constitui. Foi nos idos de 1976 que conheci a UFRJ, como estudante de graduação em Psicologia, após ser aprovada no vestibular unificado da extinta Cesgranrio. A sede deste Instituto havia incendiado e a unidade estava funcionando no antigo prédio do Instituto de Química, transferido para o Fundão. Ficava atrás do CPRM, na Urca. O prédio tinha características peculiares e propícias aos Químicos em formação, porém inadequadas aos formandos em Psicologia. Foi neste contexto um tanto adverso que me estabeleci ao longo de quatro anos e meio, antecipando minha formação prevista para cinco anos. O prédio original não teve sua reparação até a data de minha formatura, permanecendo durante esse tempo como uma quimera que nunca se cumpriu. Depois disto, completei estudos na pós-graduação no Instituto de Psiquiatria, no mesmo campus da Praia Vermelha, em 1984. Mas, por que me recordo disso agora? Lembro que mais recentemente (2008) retornei aos estudos na Faculdade de Educação da UFRJ, primeiramente, buscando a formação de Licenciatura plena em Psicologia e, posteriormente (2009) o mestrado em Educação. No período final do mestrado, em março de 2011, o prédio da Faculdade de Educação sofreu um incêndio que destruiu igualmente a capela e a parte central do chamado Palácio universitário.

Essas recordações me levaram a algumas associações que considero relevantes compartilhar neste estudo. O fogo, como sabemos, é um acontecimento que apaga muitas histórias, mas que deixa *rastros* não somente de destruição como também de percurso e de transformação. Tudo que pode ser erigido no lugar daquilo que o fogo “destruiu” se torna emblemático do acontecimento ‘fogo’ e de tudo que antes deste existiu, além de permitir que novos acontecimentos passem a fazer parte dessa história. Passado, presente e futuro se imbricam na nuvem de fumaça que o fogo propaga, num acontecimento que mistura pessoas, coisas e histórias, cuja temporalidade e espacialidade provocam dimensões novas e singulares. Percebo, assim, que a propagação dos meus estudos atravessou histórias e acontecimentos, com deslizamentos entre a Psicologia e a Educação. Nos *rastros* da minha escrita, as ciências humanas e as

ciências da educação se articulam em diálogos, cujas pesquisas, com seus processos transformadores, apagam uns sentidos e acentuam outros.

Outro acontecimento importante ocorreu no final desta pesquisa, quando o prédio da Faculdade de Educação foi parcialmente interditado e, novamente, um deslocamento da unidade se efetivou, desta vez no próprio campus. Para complicar a situação, muitos documentos permaneceram no antigo prédio, dentre eles as monografias são objeto de meu estudo. Na correria para fechar meu levantamento com as leituras deste material, contei com a generosa ajuda de funcionários, estagiários e coordenação do curso. Consegui autorização para entrar no prédio e lá permanecer trancada em minha leitura solitária, sendo que toda vez que queria sair era obrigada a me comunicar com o funcionário responsável pelas chaves¹ para me resgatar, uma condição inusitada que me levou a outra associação. Adentrar num prédio em condições sombrias de semi-interdição e lá trabalhar solitariamente foi como entrar numa caverna, que me lembrou o Mito ou Alegoria da Caverna, narrado em A República de Platão, na qual uma das discussões é justamente o conhecimento. Não vou me deter no que Platão escreveu, mas tratar do que pensei e do que isso significou na pesquisa.

Folhear e ler as monografias, fazer anotações e fotografar páginas, pensar os desafios e buscar soluções metodológicas, desconstruir sentidos, enfrentar enigmas e incompletudes, tudo isso me aproximou ainda mais do conhecimento que pretendo saber sobre os professores. E, mesmo que esse conhecimento seja uma alegoria, ainda assim eu continuarei pensando e produzindo sentido sobre os professores e sobre ‘eu docente’. Mito, alegoria e realidade podem se misturar e provocar ilusões, desilusões e esperanças, acompanhando trajetórias pessoais e profissionais. A “caverna” em que adentrei me permitiu escavar mais fundo minha curiosidade em forma de pesquisa, na busca de algo muito abstrato e, por isso, escrever esta tese tem estes sentidos do fogo-propagação-estudo e da caverna-escavação-pesquisa, que compartilho com outros professores com os quais aprendi diferentes sentidos de ser docente. Destaco, no entanto, o sentido de docente que estuda e faz pesquisa como a mais significativa

¹ Agradeço especialmente as professoras Carmen Teresa Gabriel e Ana Prado, diretora e coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade respectivamente, a estagiária Cristina Lima e ao funcionário Ernandes Ribeiro Santos, o próprio Santo Expedito “das causas urgentes”, que com muita simpatia e prestatividade tornaram possível essa missão em momento especial.

apropriação que fiz nos últimos anos. Não quero com isso dizer que já os faço em sentido pleno, mas sim como possibilidade que aponta novas expectativas.

Dito isso, apresento meu trabalho como resultado da pesquisa que buscou investigar os processos de identificação docente em currículo de curso de Pedagogia, no qual analiso as produções de pesquisa dos alunos formandos, objetivando levantar os rastros dos sentidos de docência nas monografias de 2010-1 à 2013-1 dos alunos da FE/UFRJ.

Considerações teóricas iniciais

A formação inicial de professores, que esteve no foco da minha pesquisa de mestrado, continua a ser o meu interesse de estudo para o doutorado. Este foco está voltado, particularmente, para a formação do pedagogo, formação que valorizo, sobretudo, pela importante tarefa da docência na educação básica.

A relevância dos estudos sobre a formação inicial tornou-se ainda mais imprescindível, no meu ponto de vista, na medida em que os documentos oficiais passam a reforçar o cumprimento da formação universitária para a docência na educação básica. Isto ficou consagrado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que, em seu artigo 62, estabelece como regra que a formação de professores do ensino fundamental e da educação infantil deverá ser realizada em nível superior.

Autores como Nóvoa (1995), Chartier (2000) e Lelis (2001) discutiram a universitarização para a formação inicial, num momento em que havia uma grande oferta de cursos em formação continuada. É importante observar que a defesa de uma formação inicial de qualidade não garante todas as condições da docência, mas é uma indicação de maior consistência teórica, por pressupor o aprofundamento do ensino e maior prestígio, quando esta formação é realizada na universidade.

Este cenário, ao final dos anos 1990, se constitui e se desdobra em muitas disputas na formação da docência para a educação básica, cujo curso de Pedagogia estava sendo reinventado com antigas e atuais disputas (POPPE, 2011).

Neste mesmo período, desenvolvia-se a polêmica colocada por Libâneo e Pimenta (1999)² sobre formar especialista/pedagogo e formar o professor, que ainda hoje permanece como tensão nos cursos de Pedagogia, cujas indefinições têm influências na construção da identidade profissional. No entanto, é preciso ressaltar que o curso de Pedagogia representa um lugar privilegiado de formação de professores para a Educação Básica em nível universitário, embora ainda seja possível a formação desses docentes em nível médio e nos chamados “Institutos Superiores de Educação”, conforme artigo 62 da LDB/96³.

Devemos lembrar que o curso de Pedagogia está submetido a uma diretriz oficial (DCP/2006)⁴ distinta da diretriz das outras licenciaturas (DCN/2002), embora também seja uma licenciatura. Este fato já aponta para mais uma confirmação das disputas na formação e na profissionalização do pedagogo. É relevante, também, observar que os textos das duas diretrizes oficiais são marcados pelas diferenças nas políticas educacionais e pelas disputas de sentidos sobre docência. Contudo, no ano de 2015, novas diretrizes foram publicadas, unificando as diretrizes das licenciaturas, com a centralidade na formação de professores e incorporando outras disposições que optamos por não aprofundar neste estudo.

Estes debates sobre a formação inicial, como vimos sucintamente, estão num cenário de fortes tensões, em particular quando, por exemplo, dialogamos no campo do

² Estes autores tiveram participação ativa nesses debates e defendiam a necessidade política do especialista pedagogo para o próprio processo de democratização da escola. Nas suas discussões entendiam que houve um esvaziamento dos estudos sistemáticos de educação e a descaracterização profissional do pedagogo (p.245). Em relação a este último ponto, afirmam que “sua formação passa a ser dominada pelos estudos disciplinares das áreas das metodologias”, na medida em que o profissional pedagogo fica subsumido ao “professor”, que faz parte do exercício profissional a docência, mas não somente. Denunciam “uma descentralidade do enfoque da pedagogia como estudo da ciência da educação” (p. 246).

³ **Art. 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. **LDB** - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

⁴ No ano de 2015 foi publicada nova diretriz para formação de professores, RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015, que define 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. Nesta pesquisa a base de estudo é a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de Maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

currículo, na busca por mudanças significativas em termos de conhecimento e experiência, com a preocupação com “o quê” e “o como ensinar”.

Destaco o currículo por ser uma arena de muitas disputas e tensões, imerso em relações de poder, que vão além das relações legalmente instituídas, abrangendo as chamadas relações de micro poderes (no caso da educação, por exemplo: educador-educando), todas de naturezas diferentes e sempre em transformação. Trata-se de relações de força que se fazem e se desfazem, constituindo e transformando saberes na sociedade, controlando e orientando comportamentos.

É também no currículo e por meio dele que os fluxos políticos se materializam em lutas, resistências e transformações, num ciclo contínuo de políticas como discute Ball (2007), Lopes e Macedo (2004), e Mainardes (2006). Por sua vez, Moreira (2008) destaca um outro aspecto muito importante que é a

“necessidade de se eleger a cultura como o outro elemento central de um currículo aberto para o movimento e a mudança, para a desestabilização do que se costuma aceitar como inquestionável, para a multiplicação de significados e representações, para o reconhecimento e a negociação das diferenças” (p. 4).

A multiplicação de significados expressa no currículo, conforme escreve Moreira, consiste no movimento incessante de práticas sociais dos atores que dele tomam parte nos diferentes contextos educacionais e que, também, produzem políticas e relações de poder.

Em relação a essas abordagens do currículo que contemplam as discussões sobre *as relações de poder, as políticas e a centralidade da cultura*, entendo que todas são importantes e têm influências entre si de modo constante, motivo pelo qual neste estudo procurarei trabalhar estas abordagens em articulação com a formação do pedagogo. Entretanto, a posição aqui assumida sobre currículo é a que foi discutida e afirmada por Macedo ao se referir como “espaço-tempo de fronteira” (2006b, p. 98), através da qual propõe superar, no panorama das pesquisas do campo, a dicotomia entre o currículo formal e currículo vivido. Tal debate, acompanhado ativamente por Macedo, levou a pensar o currículo como uma arena de produção cultural de modo diferente daquele que considera, principalmente, as relações de poder hierarquizadas e verticalizadas. Diante da complexidade do currículo, propõe pensá-lo “como uma prática cultural que

envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência” (ibid, p. 105).

Assim, entendo que a prática que passou a ter uma centralidade no currículo da formação do pedagogo, a partir da Resolução CNE/CP nº 1 de 2006, é um espaço de fluxos de cultura complexo onde são mobilizados e circulam discursos de formas heterogêneas. Esta é uma das maneiras em que as disputas de poder se apresentam na reformulação de currículos em cursos de formação inicial, por meio de embates discursivos que incorporam as mudanças, ao mesmo tempo em que manifestam resistências e permanências em suas práticas.

Neste sentido, a leitura que pretendo fazer sobre formação docente é permeada pela compreensão da formação, num campo de tensões políticas no qual disputas operam com base e contra dispositivos de regulação, configurando um campo heterogêneo. Estes dispositivos estão alinhados com a busca por uma profissionalização constituída com base na necessidade de eficiência de resultados da educação básica e, por isso mesmo, a regulação e o controle devem operar de modo mais intenso na formação docente, procurando formas de garantir uma preparação para melhoria do desempenho na atividade docente.

Penso, sobretudo, como um desdobramento da pesquisa anterior, que a **questão central** para uma nova pesquisa, incorporando as contribuições dos estudos e das análises até o momento, é refletir sobre o impacto dos embates da profissionalização docente na formação inicial, com desdobramentos na produção de sentidos de docência do ponto de vista dos processos de identificação docente. É neste sentido que me direciono para as repercussões e as diferentes formas de implementação curricular - com base na DCP de 2006 – no curso de Pedagogia. Tomo como objeto privilegiado o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ, cujo currículo foi reformulado até 2007 e implementado em 2008, para questionar: como têm se constituído os processos de identificação docente do pedagogo? Quais sentidos de docência estão sendo articulados nesta formação?

Um dos pressupostos importantes é a compreensão de que as disputas que são materializadas na reformulação curricular das instituições formadoras também afetam os processos de identificação docente. Penso que questionamentos acerca da identidade docente estão no palco das mudanças curriculares e são afetados pelo processo de

regulação que opera nas mudanças das diretrizes políticas, seja na forma de legitimar posições, seja pela exclusão de outras, por exemplo.

O currículo está imerso em relações de poder, decorrentes dos contextos culturais diversos e dos fluxos políticos contínuos. Por isso mesmo, não é possível considerar o currículo como um espaço neutro ou fixo, tampouco considerar que tem um tempo definido e imutável. A posição do currículo como um espaço-tempo de fronteira (MACEDO, 2006a) remete à intensidade das tensões e disputas neste campo, que me levaram a compreendê-lo como arena de ações desestabilizadoras entre diferentes culturas e embates políticos.

A partir da leitura do texto de Hall (1997), quando trata da dimensão da cultura, chamo atenção para o que o autor destaca como centralidade da cultura da seguinte forma:

“indica aqui a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo... Ela [cultura] é um elemento chave no modo como o meio ambiente doméstico é atrelado, pelo consumo, às tendências e modas mundiais... Elas mostram uma curiosa nostalgia em relação a uma ‘comunidade imaginada’, na verdade, uma nostalgia das culturas vividas de importantes ‘locais’ que foram profundamente transformadas, senão totalmente destruídas pela mudança econômica e pelo declínio industrial!” (HALL, 1997, p. 21).

Trata-se de um horizonte de transformações no cotidiano das pessoas comuns, conforme Hall exemplifica, no texto, descrevendo várias situações e alterações do modo de vida, mas que também foram transformações precipitadas pela cultura.

De acordo com esta perspectiva cultural, comentada pela citação anterior de Hall, e com base na proposta das diretrizes de 2006, penso que o processo de reformulação do currículo nas instituições formadoras acirrou disputas e produziu novas relações de poder entre os atores sociais envolvidos nessa tarefa, em cujo contexto encontram-se os processos de identificação docente.

Na perspectiva das políticas, observo a atuação do Estado na formulação de leis e diretrizes para a formação docente e na organização e controle, por meio de regulação, com medidas para maior eficiência da atuação do docente, a fim de atender metas e resultados da educação básica ⁵. A preocupação de governantes com os altos

⁵ Sobre esse assunto ver:

índices de retenção e evasão dos alunos na educação básica gerou novos encaminhamentos, principalmente, em relação às políticas curriculares, como afirma Monteiro (2011)⁶. Cabe observar que a formulação de novas diretrizes curriculares para formação de professores faz parte de um conjunto de ações que emergem desse contexto.

Neste contexto, por outro lado, também foram produzidos diversos estudos (LELIS, 2001; MONTEIRO, 2001, 2007, TARDIF, 2000) que buscam definir saberes docentes – tanto saberes teóricos quanto saberes de um contexto da prática – estes que são privilegiados do ponto de vista da formação e que estão mais valorizados para a constituição de uma nova identidade docente para atender às mudanças e transformações em processo. Trata-se, pois, de pensar sobre as interseções que se estabelecem como novas perspectivas de relação com esse saber e que podem modificar as condições de subjetividade a partir da formação inicial.

A dimensão da prática como centralidade nas diretrizes curriculares⁷ dos anos 2000 dos cursos de formação de professores demarcou um novo processo, não como descontinuidade, mas como alteração de uma racionalidade com o primado da teoria na formação docente. Destaquei em recente pesquisa⁸ a importante contribuição de Pimenta (1996 *apud*, LIBÂNEO e PIMENTA, 1999) para compreensão da Pedagogia como ciência da prática social da educação que nasce da prática e a ela se direciona.

Nesta pesquisa, trabalhei com três categorias de prática – *prática de ensino*, *prática teoricamente fundamentada* e *prática de pesquisa*. Destaquei que a *prática de pesquisa* é a categoria que expressa um dos muitos desafios na formação de professores

DIAS, R. E. Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006). Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2009. A autora analisa a convergência de discursos e proposições das comunidades epistêmicas nos textos de definições curriculares dirigidos à formação de professores no período.

⁶ A respeito da discussão sobre formação inicial de professores e educação básica ver: MONTEIRO, A. M. C. F. Pesquisa em Pós-graduação em Educação e a formação de professores: tensões e desafios curriculares no tempo presente. Trabalho apresentado na Anpedinha 2011 – 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. UFRJ, 10-13 de julho de 2011.

⁷ Vale ressaltar, acerca dessa discussão, a contribuição de Ferreira (VIANA; MUNFORD; FERREIRA & MORO, 2012) quando explicita que três modelos de racionalidade estão em disputa na formação inicial de professores: racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade crítica. No entanto, o modelo da racionalidade prática “emerge em meio a discussões que reconhecem a complexidade da escola e pretendem produzir soluções para problemas da prática que não estão a priori colocados.” (p. 24).

⁸ Conforme recente pesquisa que realizei para o mestrado. A esse respeito ver: POPPE, M. C. M. Sentidos de Prática em Currículo de Curso de Pedagogia. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.

da educação básica, porque acreditamos que um professor deve ser um pesquisador de sua ação, seja na busca de conhecimento teórico para o ensino, seja na preparação de sua aula, na renovação e atualização de seu conhecimento ou na investigação para solução de conflitos de sala de aula e outros. Concluí que a *prática de pesquisa* foi o ponto de maior consenso e importância dentre as categorias, e também o melhor aproveitado na estruturação do currículo. Entendi, dessa forma, o empenho dos formadores da instituição pesquisada pela permanência e estabilidade da prática de pesquisa no currículo do curso⁹. Alguns desdobramentos abriram caminho para a continuidade da pesquisa e nos levaram a outras questões a serem formuladas no trabalho atual:

- Quais sentidos de docência estão operando na formação inicial?
- Como se desenvolve a formação para a pesquisa e de que forma pode constituir outros sentidos de docência nos processos de identificação docente?
- Como se expressa a tensão entre formar pesquisadores e professores de educação básica?

Considero que, ao incorporar as contribuições de estudos teóricos, diálogos nas disciplinas do doutorado e aproximação com elementos do campo empírico, estas questões tornaram-se ainda mais relevantes, pelos motivos que a seguir apresento:

- A multiplicidade de sentidos que se articulam nas práticas curriculares produz embates na prática docente e afeta o sentido de docência na formação;
- A profissionalização docente que se constrói é também fruto de embates na constituição dos processos de identificação docente na formação;
- A *prática de ensino* peça chave da profissionalização docente, sofre um deslocamento na medida em que se evidenciam outros sentidos de prática na formação docente.

Este levantamento preliminar, no meu entender, intensificou a necessidade de continuidade da pesquisa. Neste momento, proponho estender a investigação na direção de uma discussão sobre os sentidos de docência que circulam nos espaços de pesquisa no currículo da formação inicial e que dinamizam os processos de identificação docente.

⁹ Aqui não discutiremos as novas diretrizes de 2015, no entanto, cabe destacar que a prática de pesquisa passou para a pauta deste documento como proposição formativa.

Destaco e reforço, assim, os seguintes **objetivos específicos** desta pesquisa:

- Discutir os sentidos de docência que circulam nos trabalhos de conclusão de curso dos alunos de Pedagogia de 2010/1 a 2013/1;
- Investigar a constituição de um novo contexto profissional, no caso da formação em pesquisa, com impacto nos processos de identificação docente.

Estes objetivos terão como campo de estudo e análise o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ, por ser uma instituição com muita tradição, que existe desde 1939¹⁰ e por gozar de reconhecimento público e legitimidade social. Afirmo o peso dessa tradição e observo que o enfrentamento das questões que envolvem os processos de identificação docente aponta para uma situação em que novas condições se articulam no currículo da FE/UFRJ. Trata-se de uma instituição no qual o currículo sempre esteve centrado na docência e na prática de ensino, embora outras identidades possam ser e de fato são constituídas com base em mudanças necessárias do ponto de vista político, educacional e social.

A proposição é compreender a formação docente como um processo de construção em que diferentes discursos se articulam sobre profissionalização e os processos de identificação docente. Ou seja, pensar e discutir os processos de identificação docente no cenário de produção de sentidos a partir do deslocamento de uma centralidade na racionalidade técnica para uma centralidade prática, na qual a pesquisa se destaca como uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática, a universidade e a escola. Entendo que nesse deslocamento não há uma exclusão nem tampouco superposição de uma lógica sobre a outra, e sim um diálogo com diferentes significados no contexto heterogêneo da formação docente, em que permanecem aspectos de ambas as racionalidades, cuja pesquisa tem este campo heterogêneo de articulações.

Em texto recente, Fernandes e Dias (2010) discutem o protagonismo docente nas políticas curriculares para formação de professores no Brasil e em Portugal e afirmam: “o discurso do protagonismo docente tenciona forjar o papel do professor para

¹⁰ Conforme PPC de Pedagogia “O primeiro marco legal do curso de Pedagogia no Brasil é o Decreto-Lei nº. 1.190 de quatro de abril de 1939, que instituiu o curso no bojo da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)”. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/>, acesso em agosto de 2015.

o tempo atual, delineando características de um modelo para a sua formação ou de um possível perfil profissional” (p. 247). A ideia do perfil profissional comentado pelas autoras tem mobilizado discussões, nas reformulações e implementações curriculares das instituições formadoras, que estão relacionadas diretamente com a identidade docente e que, desse modo, se articula a disputas no âmbito da formação.

Fernandes e Dias chamam a atenção, ainda, para o fato de que a necessidade de melhorar a formação de professores, com maior qualificação profissional, assume centralidade em todos os discursos mobilizados e é reveladora de novas exigências para o exercício docente (p. 241). Destaco aqui, principalmente, a necessidade de compreender as diferenças em torno dos sentidos atribuídos à docência, diferenças essas que influenciam o protagonismo docente, comentado pelas autoras, e, em especial, os processos de identificação docente.

Outro importante trabalho é a tese de Cruz (2008)¹¹, que discute os desafios no campo da formação de professores no Brasil, procurando entender alguns dos enfrentamentos vividos pelos “pedagogos primordiais”¹² no processo histórico de mudanças do curso de Pedagogia. A autora problematiza que a Pedagogia, tanto do ponto de vista teórico (enquanto domínio de conhecimento) e como histórico (enquanto curso), mostra-se vulnerável e frágil, tornando complexo situá-la no campo acadêmico. Cruz destaca que há tensões em relação à Pedagogia e ao pedagogo, que contribuem para um quadro de problematização da identidade deste curso. Além disso, chama atenção para divergências sobre a cientificidade e a legitimidade ou não da Pedagogia.

As características do curso de Pedagogia, conforme descritas acima, tornam ainda mais particular o sentido de docência, uma vez que este professor tem uma formação de cunho generalista que o habilita a atuar e responder, desde o início da escolaridade das crianças.

Penso que, quando se tem o confronto com produção de sentidos em currículo, isto é uma pista de que questões culturais estão em articulação para a atribuição de sentidos que são negociadas no campo do currículo. Dito de outro modo, a produção de

¹¹ CRUZ, G. B. da. O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

¹² A autora descreve como “conceituação do que denomino de pedagogos primordiais, no sentido amplo de terem tomado parte no período inicial do curso, mas também de se manterem atuantes e influentes desde então”. (2008, p. 26).

sentido é própria da significação de práticas discursivas em um cenário de disputas que, nesse caso, são disputas no campo do currículo da formação de professores da educação básica. Deste modo, estou pensando em pesquisa sobre currículo de formação docente como contexto de práticas discursivas que produzem sentidos em processos culturais (GABRIEL, 2000; LOPES E MACEDO, 2004 e 2010; SILVA, 2009 e 2011).

A partir de levantamento preliminar no portal da Capes, cuja intenção foi poder conhecer alguns dos diálogos entre a área de pedagogia e o conceito de identidade docente, tomei ciência de pesquisas em programas de pós-graduação em educação nos anos de 2010, 2011 e 2012. Por me interessar pelos processos de identificação docente na formação inicial, tendo por base todo o movimento pós-diretrizes oficiais para a formação do pedagogo (DCP/06), procurei, então, fazer um levantamento que entrelaçasse os dados básicos para a pesquisa, selecionando trabalhos com o uso de palavras-chave bem amplas, tais como: pedagogia e identidade docente.

Esta aproximação inicial com os debates contribuiu não somente para situar as discussões como também para detectar os discursos ainda ausentes ou pouco explorados, que representam as lacunas a serem pensadas e problematizadas. Outro fator importante é perceber no cenário dos programas de pós-graduação no Brasil como se apresentam alguns territórios, onde as mesmas discussões se afirmem com intensidade ou se mostrem mais ausentes. Esta apresentação será mais detalhada oportunamente no capítulo II.

No entanto, esse processo preliminar de conhecimento de outras pesquisas contribuiu para afirmar o propósito nesta pesquisa de poder incorporar a relação do currículo e da ação docente dos formadores nos espaços em que a *prática de pesquisa* se constitui como eixo dinamizador nos processos de identificação docente em conjunto com tantas outras ações e práticas discursivas que são articuladas na formação do pedagogo.

Para iniciar esses debates é importante, primeiramente, situar a concepção de sujeito que tem como referência as ideias de Stuart Hall sobre a identidade na pós-modernidade. Nesta concepção, Hall (2006) aponta para um sujeito descentrado, cuja identidade não pode mais ser vista como fixa ou unificada, tendo por característica ser uma identidade provisória e variável (p.12,13). Hall dialoga com vários autores em

torno de uma pluralidade de identidades no mundo globalizado, em que novas posições de identificação são constituídas de modo mais plural e diverso.

A subjetividade que se configura nos sentidos produzidos pelos discursos dos sujeitos que ocupam lugares e estabelecem relações de poder é um campo fértil de estudos e propicia uma alternativa metodológica no trabalho de pesquisa. É nesta direção que na pesquisa trabalho, com um conceito de currículo em que seja possível discutir as leituras plurais de mundo, com base em Lopes (2010) e Macedo (2006a e b), mas também, articulando com a concepção de Canclini acerca do estudo da cultura que, para os cientistas sociais, “requer, então, converter-se em especialista das interseções” (2009, p. 128). Na medida em que a pesquisa está situada no campo da formação de professores, procurei levar em conta os sujeitos, com a aposta de que são agentes de mudança que desde a formação, trazem sua visão de mundo em ação nas práticas formativas, seja de ensino seja de pesquisa.

Afirmo, assim, que o conceito de currículo com o qual opero na pesquisa tem por base a centralidade dos discursos produzidos nos espaços de formação, com a relevância para a pluralidade de leituras de mundo no cenário das práticas formativas – de ensino e pesquisa - e dos debates acadêmicos.

Penso que ao trabalhar nessa perspectiva chamo atenção para o protagonismo do sujeito que se constitui cultural e discursivamente, com base nas diferenças de sentidos produzidos, e, me distancio de uma afirmação que nega o lugar dos sujeitos nas disputas curriculares, tornando-os ausentes do processo. Afirmar a potencialidade dos sujeitos nas disputas curriculares que podem ser negociadas nos espaços de formação, no meu entender, é um dos maiores desafios das pesquisas atuais no campo do currículo.

Para algumas pesquisas, ou se afirma a força dos discursos e se nega ou enfraquece a ação dos sujeitos, ou se afirma a força dos sujeitos e se nega ou enfraquece a potência dos documentos, o que entendo ser um duplo equívoco. A operação com as diferentes forças em ação e disputa é que engendra o sentido de que um jogo político está em negociação no campo do currículo. Logo, não se trata de isso ou aquilo, mas de tudo ao mesmo tempo, principalmente por ser um processo de construção. Penso que numa perspectiva discursiva, ainda que considere o aspecto das relações entre os sujeitos, como no caso das discussões no campo do currículo, o foco de pesquisa deve ser os discursos que circulam e articulam relações de poder num dado espaço. Nesse

sentido, considero que a dimensão subjetiva se desloca para outro plano, cujas práticas sociais podem ser reconhecidas e legitimadas pelos discursos em ação. Esta argumentação será aprofundada no decorrer dos capítulos.

Outro ponto considerado em destaque na pesquisa é o plano da identidade docente, que foi pensada a partir da concepção de “identidade relacional” (WOODWARD, 2009, p. 9)¹³ e, dessa forma, se constitui de relações marcadas pela diferença, construída social e politicamente. Não se trata, pois, de pensar em uma constituição de identidade isoladamente, mas sim da identidade pensada na relação com o outro, num processo de construção cuja diferença seja o princípio de constituição.

É reconhecendo essas articulações que a reflexão acerca da formação docente e do currículo de curso de Pedagogia evidencia também articulações na interface prática de pesquisa/ processos de identificação docente. Nesse ponto problematizo esta proposta de estudo, tenho como **hipótese** de que a *prática de pesquisa* estabelece um eixo dinâmico com os processos de identificação docente, que pode, de certo modo, desestabilizar o eixo hegemônico da *prática de ensino*.

Na pesquisa feita por Bortolini (2009)¹⁴, a autora escreve que são muitas concepções e formas de trabalhar a pesquisa na formação de professores, o que considero um reconhecimento do espaço de fazer pesquisa na formação inicial, mas chama atenção ao fato de que pode ser sinal de fragilidade epistêmica, e, também, pode significar reduções e equívocos na experiência de pesquisa. A autora apresenta essa amplitude da questão da seguinte forma:

“desde as mais amplas [visões e práticas de pesquisa] onde qualquer movimento de reflexão e investigação sobre a prática é considerado pesquisa, até aquelas em que se busca seguir certo rigor acadêmico, buscando inclusive a parceria mais estreita com pesquisadores profissionais”. (p. 64).

No entanto, o que parece nos dias de hoje é que a formação inicial vivencia um deslocamento do eixo prático em que a pesquisa tenha um contexto de indagação,

¹³ A autora discute identidade nesse texto e, inicialmente, utiliza relato de uma história ocorrida nos embates entre grupos na guerra da Iugoslávia para afirmar seu entendimento de identidade relacional. A identidade de um grupo se afirma por meio da diferença daquilo que é exterior ao grupo. Neste sentido, a identidade depende da diferença que está fora do grupo para se constituir, por isso mesmo é relacional.

¹⁴ BORTOLINI, M. R. A pesquisa na formação de professores: experiências e representações. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

constituindo, assim, mais um importante processo na constituição de uma identidade docente flexível e provisória.

Os professores estão no centro de disputas políticas e suas identidades são construídas por ambiguidades, fruto das disputas travadas no contexto da arena política educacional. No entendimento de Monteiro (2011)

“temos nas universidades uma forma organizacional que, configurada em tradição tecnicista, busca se renovar para dar conta da formação de docentes, sujeitos autores de seu fazer profissional e não meros atores a serem condicionados por instrumentos de pressão e controle” (p. 98).

As disputas demarcam, assim, um território constituído de relações de poder que são representadas no currículo, com desdobramentos nos departamentos de ensino e nas práticas de docência, e que, por sua vez, também, produz novos significados nos processos de identificação docente. A profissionalização docente está sendo construída no cruzamento de um sistema de vetores móveis – cultura, políticas, relações de poder – que não tem uma direção definida e que constitui um “campo contestado de significação”¹⁵.

Se considero o movimento incessante da cultura nos diversos contextos e, em meio a isto, os sujeitos produzindo sentidos, posso, assim também, entendo o contexto do currículo e as produções de sentidos sobre docência nos espaços educacionais e formativos. Desta forma, tanto a cultura é engendrada pelos discursos, quanto constitui sujeitos. Não se trata de uma cultura perene reproduzida pelas instituições e pelos sujeitos que nelas atuam, nem tampouco de uma cultura localizada, sem relação com o contexto geral de outras realidades. Daí a importância do conceito de *disseminação* que, segundo Derrida, é diferente da polissemia de sentidos, pois, está sempre produzindo algo novo, que rompe com o registro de discursos anteriores e marca “a diferença no interior do mesmo” (DUQUE-ESTRADA, 2002, p. 14). Por essa lógica de pensamento, a abordagem desliza para uma ideia de que não se trata somente do campo de disputa, mas da criação permanente de produções no uso das diferenças.

O currículo se desloca em movimento semelhante, no interior do qual cultura, discursos e sujeitos se articulam em práticas sociais imersas em relações de poder, na

¹⁵ Expressão utilizada por Silva (2011: 134) para uma concepção de cultura que tomo de empréstimo por entender de igual modo a formação e a profissionalização docente.

tentativa de hegemonizar sentidos que podem se organizar em acordos provisórios que são marcados por diferenças. Fato é que um currículo tem um tempo de implementação e de estabilidade, mas, simultaneamente, os embates continuam a existir.

Tudo isto me leva a pensar que o estudo sobre os processos de identificação docente implica em discutir alguns aspectos da cultura, materializados nas práticas curriculares, que perpassa os espaços formativos – seja em pesquisa, seja em ensino. Digo isto, principalmente, porque por meio do discurso e da cultura são construídas identidades, posto que, como escreve Cuche: “Se admitirmos que a identidade é uma construção social, a única questão pertinente é: “Como, por que e por quem, em que momento e em que contexto é produzida, mantida ou questionada certa identidade particular?””. (2002, p. 202).

O momento pós-diretrizes oficiais dos anos 2000 colocou em questão a formação docente e destacou a identidade docente, identidade particular que se constitui no contexto formativo, mas também fora dele, por meio das experiências escolares daqueles que escolhem esta atividade profissional. São experiências de vida, experiências escolares que contribuem nos processos de identificação docente.

Paraíso (2010) discute como um currículo de formação docente não está definitivamente formado e recorre à concepção de diferença deleuziana ao escrever que a “atualização que se faz de ‘diferença, divergência e diferenciação’, rompendo com a semelhança como processo e com a identidade como princípio.” (p. 16). O currículo de formação docente opera constantemente com mudanças, tanto por conta das reformas curriculares, quanto por força das disputas entre as diferenças de sentidos atribuídos por sujeitos e culturas que lidam com as práticas curriculares. Os embates na formação do pedagogo que, provisoriamente, são tidos como estabilizados, permanecem em discussão. Exemplo disto é que atualmente operamos com a ideia do protagonismo docente na formação do pedagogo, muito embora a formação do especialista continue a fazer eco nas discussões curriculares e a influenciar os processos de identificação docente. Os discursos que circulam nas práticas curriculares de formação do pedagogo, operam com múltiplos sentidos de docência e influenciam os processos de identificação docente. Este dois aspectos mobilizados pelos discursos, a meu ver, contribuem para incertezas e favorecem diálogos com as diferenças que são próprias das políticas culturais plurais.

Paraíso escreve: “Em vez da identidade, que tenta reduzir a diversidade a um elemento comum, Deleuze (1988) prefere a diferença em si, a variação, a multiplicação, a disseminação e a proliferação.” (2010, p. 15). A diversidade de experiências dos professores em formação, que algumas vezes são mantidas fora dos bancos universitários (seja em pesquisa, seja em ensino), pertence ao universo do sujeito. Ele tanto pode contribuir para a própria formação, como é um dos sentidos que pode estar em questão nos processos de identificação docente. Afinal, como escreve Canclini (2009, p. 187), “as identidades são produto das narrações e atuações”.

Neste sentido, penso que colocar em questão o próprio protagonismo docente e a identidade docente no curso de Pedagogia é parte de um processo que está imerso em um conjunto de teorias que apontam para incertezas num contexto cultural complexo e indeterminado.

O desafio de fazer pesquisa com mais referenciais é construir o diálogo com as diferentes formulações e contextos, sem no entanto desrespeitar o princípio explicativo do percurso a ser feito.

Considerações do Percurso Metodológico

Pesquisar a formação docente em curso de Pedagogia é, ao mesmo tempo, um interesse, uma área e um desafio. O interesse fica claro na medida em que busquei investigar este curso e não outro, que poderia ser, por exemplo, a Licenciatura em Psicologia. O fato de atuar como docente na área da formação do pedagogo me levou a constantes reflexões sobre a formação deste profissional que prepara a base educacional de muitos alunos. Os debates das políticas educacionais nas escolas e nas formações de professores não cessam de produzir sentidos, mesmo quando definições legais procuram fixar determinados sentidos e no centro destes está a docência. Portanto, por mais que pesquisas venham avançando com divulgação de importantes dossiês (ANDRE, 2010; BRZEZINSKI, 2014; GATTI, 2014; OLIVEIRA, 2007), ainda assim é necessário buscar novas formas de fazer pesquisa e abordar a questão da formação docente.

Neste sentido, que entendo ser um desafio levantar novos debates em relação a formação docente com o foco no curso de Pedagogia, o que, para tal, foi fundamental

utilizar os teóricos do campo e, também, documentos oficiais como as diretrizes curriculares para a formação de professores de 2002 e 2006, e documentos institucionais como o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FE/UFRJ. Além de outros documentos que foi possível o acesso digital no site da faculdade, assim como, o acesso por meio da secretaria e coordenação de curso (programas de disciplinas, atas de colegiado). Por fim, o acesso das monografias impressas para leitura e seleção no período de 2010/1 à 2013/1.

Do ponto de vista teórico, as discussões mais relevantes desta pesquisa estão relacionadas ao enfrentamento dos conceitos de identidade e diferença observados num processo no qual as teorizações pós-modernas são tratadas visando a compreensão cujo sentido não é fixado. Estes conceitos, ao contrário, permitem uma permanente teorização e questionamento posto que, se referem aos sujeitos e suas relações, em processos contínuos de mudança. Deste modo, a formação docente é pensada neste contexto de mudança e articulação de sentidos que produzem diferenças.

A partir deste entendimento, as discussões sobre formação do pedagogo, que têm como pano de fundo um cenário conturbado, foram associados a uma lógica em que busquei não me limitar a uma definição da identidade docente deste profissional em formação. O objetivo em questão foi levantar, em meio de um cenário instável, aquelas afirmações de sentidos que estão constituindo os processos de identificação docente. Para tal, foi importante conhecer o atual currículo de Pedagogia da FE/UFRJ, mais especificamente voltado à formação para a pesquisa, visto que busquei investigar os processos de identificação docente mediante as pesquisas dos formandos para produção da monografia.

Para mim, o currículo não é somente a grade curricular para formação do pedagogo, mas tudo o que toma parte desta formação, na concepção do “currículo espaço-tempo de fronteira” (2006b, p. 98). Refiro-me ao currículo que é vivenciado ativamente pelos alunos, pelos representantes institucionais, pelos formadores (professores das disciplinas, professores e suas pesquisas, professores das escolas campo de estágio, professores orientadores de monografia). Com esse entendimento e para esse fim, utilizei de documentos oficiais, documentos institucionais e monografias. A partir do conjunto das monografias do período escolhido, foram selecionados

inicialmente 8 trabalhos para análise, aos quais foram adicionados posteriormente mais 3 monografias, conforme disposto no capítulo IV.

A análise dos documentos monográficos foi realizada na perspectiva derridiana desconstrucionista, buscando os rastros dos sentidos de docência na produção em pesquisa. Com o propósito de fazer uma pesquisa documental, considero que o grande desafio foi buscar na produção dos alunos, os seus discursos escritos, a disseminação dos sentidos de docência. Os processos de identificação docente não foram analisados numa perspectiva daquilo que está fixado no currículo do curso, mas sim na produção de diferenças efetivadas nas pesquisas dos alunos, as quais me permitiram buscar os rastros dos sentidos de docência. Portanto, procurei desconstruir a lógica de que sentidos são fixados no currículo e o curso de Pedagogia tem/necessita de uma identidade para garantir a formação do aluno, pois, mesmo que seja este o processo, o aluno sempre pode subverter esta lógica, constituindo seu próprio percurso de formação e atribuindo sentidos à docência.

Esta tese está organizada em quatro capítulos, que os apresento a seguir:

No primeiro capítulo, cujo título é “**Processos de Identificação Docente na Formação Inicial**”, procuro situar o leitor sobre o momento atual dos debates acerca da identidade docente no cenário teórico. Início com considerações sobre o debate de identidade no contexto pós-moderno, para em seguida tratar da discussão sobre identidade na relação com a diferença, fruto dos debates contemporâneos contemplados anteriormente. Finalizo este primeiro capítulo com a abordagem dos processos de identificação docente, foco desta tese, com base no desconstrucionismo do filósofo Jacques Derrida, procurando trabalhar a partir da perspectiva dos sentidos produzidos de docência.

No segundo capítulo, intitulado “**A Formação Inicial Docente**”, discuto e problematizo sentidos de docência expressos em artigos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, 2006). Em seguida, atualizo algumas discussões sobre a formação do pedagogo que contemplam novos e antigos dilemas deste campo de debates. Por fim, apresento levantamento de pesquisas desse campo, no período de 2010 a 2012, em programas de pós-graduação em Educação e em dois GT's da Anped (GT 8 Formação de Professores e GT 12 Currículo), procurando conhecer aproximações e diferenças com a minha pesquisa.

No terceiro capítulo, “**O Contexto na Faculdade de Educação da UFRJ**”, destaco a abordagem da pesquisa e da produção acadêmica do currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ. Início apresentando as disciplinas voltadas para a pesquisa deste currículo, utilizando o PPC elaborado na reformulação curricular do curso, implementado em 2008, com versão atualizada em 2014. Depois, destaco as experiências possibilitadas por programas do governo federal que são oportunidades para os formandos se inserirem na pesquisa, tais como: PIBID; PRODOCÊNCIA e PIBIC. Além disso, a pesquisa para produção do TCC de final de curso. Por último, destaco o papel da Comissão de Avaliação Curricular do Curso de Pedagogia da UFRJ e o relatório final desta comissão apresentado em 2014.

No quarto capítulo, intitulado “**Sentidos de Docência: rastros e disseminação**” faço uma abordagem sobre os sentidos de docência e a pesquisa produzidos nos Trabalhos de Conclusão de Curso dos alunos da Faculdade de Pedagogia da UFRJ, entre o primeiro semestre de 2010 e o primeiro semestre de 2013. Apresento o percurso de estudo e análise na seleção e produção dos dados. Discuto os *rastros* dos sentidos de docência a partir de 11 trabalhos selecionados, com foco na formação de professores, que são analisados na perspectiva desconstrucionista derridiana.

CAPÍTULO I: Processos de Identificação Docente na Formação Inicial

Neste capítulo, a proposta é discutir os processos de identificação docente na formação inicial, mas, para isso, será preciso abordar, previamente, o momento atual dos debates acerca da identidade docente no cenário teórico.

Na raiz desses debates é possível identificar alguns eixos de discussão e estabelecer um diálogo entre essas linhas de aprofundamento e seus respectivos cruzamentos, a partir do qual podem ser destacados três subtópicos.

Primeiramente, o debate sobre identidade no contexto pós-moderno, considerando as múltiplas demandas e características do processo cultural contemporâneo, constituído de inúmeras conexões, misturas e afrouxamento de fronteiras, nos diversos sentidos dos termos.

No segundo tópico, a tônica é a importante irrupção da discussão sobre identidade na relação com a diferença, fruto dos debates contemporâneos que serão contemplados no primeiro tópico. A meu ver, a identidade não somente é relacional como, principalmente, se constitui do que é diferente de si, entendendo que esta não pode mais ser estudada como um processo isolado, solitariamente vivenciado por um sujeito.

Por último, os processos de identificação docente que constituem o foco desta tese e serão discutidos com base na concepção desconstrucionista de Jacques Derrida, filósofo que questiona a lógica metafísica das oposições binárias, da dualidade de sentidos e de visão de mundo, por meio da desconstrução.

A escolha deste percurso de discussão é necessária tendo em vista que buscarei deixar explícito desde o início a minha recusa em trabalhar com a ideia de uma identidade fixa (HALL, 2006; WOODWARD, 2009), que estaria afirmativamente sendo induzida na formação do pedagogo, por formadores e propostas curriculares, de maneira “pré-formatada” nas instituições de ensino. Esta recusa foi sendo construída na pesquisa e ganhou intensidade após o exame de projeto de tese, quando a banca examinadora¹⁶

¹⁶ Banca de Exame de Projeto de Tese realizada em 29/08/2013 na Faculdade de Educação da UFRJ com as professoras doutoras: Ana Maria Monteiro (orientadora da tese, diretora da Faculdade de Educação e integrante do Núcleo de Estudos em Currículo, da UFRJ), Giseli Barreto da Cruz (coordenadora da Licenciatura em Pedagogia, UFRJ) e Rosanne Evangelista Dias (professora do Cap/ UFRJ e integrante do Núcleo de Estudos em Currículo da UFRJ).

provocou esse debate, que entendo ser um importante ponto de partida na construção do meu objeto de investigação.

Desde então, foi se mostrando cada vez menos viável manter uma ideia de identidade docente inflexível, ou que se constrói em etapas caracterizadas por um antes e um depois, diante de um contexto teórico pós-moderno, no qual noções de fluidez, construção social, hibridação, relativismo, disputas, arenas políticas e tantas outras formas de abordagem tornaram-se dimensões vigentes nos debates das diferentes áreas do conhecimento e das ciências.

E não só por isso, mas também porque considero necessário, na formação do pedagogo, suspeitar dessa ideia de um único sentido de identidade docente. É para enfrentar essa questão que iremos trabalhar na perspectiva desconstrucionista derridiana, cuja proposta nos leva a pensar que alguns sentidos de docência que circulam na formação do pedagogo se afirmam por meio da diferença em relação a outros sentidos e constituem um processo múltiplo e singularizado dos *rastros* que cada formando organiza no processo de identificação docente.

1.1 - Identidade no Contexto Pós-moderno¹⁷

Inicio essa exposição indagando que questões precisam ser consideradas para realizar uma pesquisa que envolve a abordagem de aspectos da cultura contemporânea? Se levarmos em conta que, para isto, teremos que considerar as diversas contribuições das ciências que se voltam para essas investigações, concluiremos que não se trata de uma resposta simples. Porém, é preciso ressaltar que não me proponho a desenvolver uma análise sobre cultura contemporânea, e sim apenas discutir a cultura no que esta pode contribuir para a compreensão dos processos de identificação docente nos dias atuais.

Neste horizonte, destaco a contribuição de autores como Denys Cuche (2002), Néstor García Canclini (2009; 2011) e, principalmente, Stuart Hall (1997; 2006). Mais do que nunca, a cultura está na pauta de pesquisadores das ciências sociais e é nessa

¹⁷ Pós-moderno, que no entendimento de alguns autores (BAUMAN, 2007; CANCLINI, 2009; GEERTZ, 1989; HALL, 2006) se refere ao conjunto de mudanças na forma de comunicação e deslocamentos humanos que afetaram os limites de fronteiras e criaram condições de hibridação entre culturas, de caráter irreversível ao homem e seu modo de vida.

direção que oriento meus estudos, buscando, quando foco no docente e na ação docente, uma compreensão do sujeito em seu contexto mais amplo.

A cultura contemporânea se caracteriza pelo intercâmbio e diversidade de povos, línguas, costumes e etnias, num processo irrefreável e irreversível de misturas e afrouxamento de fronteiras. Mas, junto a isso, as nações dominantes, tanto na dimensão política quanto econômica, lidam com conflitos e resistências, decorrentes das misturas que se sucedem nos processos migratórios entre nações e povos em situações desiguais. Esse fenômeno social de alcance mundial afeta igualmente as nações não dominantes que enfrentam outros processos de mistura, resistência e mudança acelerada. Em qualquer circunstância, em qualquer lugar, com quaisquer sujeitos, a cultura se tornou um processo de construção social que enfraquece, quando não inviabiliza, uma herança cultural única que seja estável e imutável.

O ideal universal da cultura de um povo ficou completamente abalado com a perspectiva da diversidade cultural nas trocas da contemporaneidade, que fragmentam a unidade de uma cultura. O caminho deixado por algumas dessas mudanças se caracteriza por múltiplas formas de ser e estar no mundo, assim como por múltiplas maneiras de entender e se expressar sobre esse mundo. Cuche, quando apresenta a evolução da palavra cultura na França, assim escreve: “‘Cultura’ se enriqueceu com uma dimensão coletiva e não se referia mais somente ao desenvolvimento intelectual do indivíduo” (2002, p. 29). Essa é uma distinção básica: cultura deve ser considerada como um processo social e não mais individual.

No entanto, cultura continua a ter, também, uma dimensão individual, quando se trata da singularidade de cada sujeito, sem perder de vista, contudo, que este sujeito se constitui a partir de uma dimensão coletiva, que desde sempre faz parte da construção subjetiva. Apoiado neste pensamento, confronta-se a dicotomia particular e universal, posto que o particular é, ao mesmo tempo, constituído e constituinte do universal, embora, para Cuche, essa dicotomia tenha marcado o debate franco-alemão entre os séculos XVIII e XX, definindo as duas maneiras básicas do conceito de cultura nas ciências sociais contemporâneas (ibidem, p. 31).

O grande desafio desde a virada do século XIX para o século XX é a diversidade cultural. Particularmente, como escreve Cuche, porque os etnólogos precisam descrever as culturas e, por meio de uma concepção antropológica, inauguram o “relativismo

cultural” (ibidem, p. 44). Esses estudos, entretanto, ainda estavam impregnados pela busca daquilo que constituía a unidade em cada cultura, diferentemente do século XXI, cujas mudanças ganham uma escala mundial e o relativismo tem o pressuposto numa dimensão social diferencial, a ser considerada no tempo presente. Esse aspecto diferencial será mais detalhado no próximo subtópico.

Vale ressaltar, entretanto, a posição de Cuche segundo a qual é importante para o pesquisador apreender que a dialética das culturas é o fundamento da dinâmica social (ibidem, p. 244), uma vez que “toda cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução” (p. 137). Embora, neste livro, Cuche se atenha ao levantamento da noção de cultura nas ciências sociais, algumas de suas posições mais gerais são afirmadas ao longo do texto. Destaca-se, neste sentido, uma ‘dimensão dinâmica da cultura’, com diferentes fases e situações, em processos de aculturação, de uma produção histórica das relações dos grupos sociais.

Ao nos aprofundarmos da noção de relativismo cultural de Cuche, nos aproximamos do conceito de hibridação de Canclini (2011), pois, quando a unidade não é mais vista enquanto tal e relativizamos os processos culturais, o que podemos compreender, na proposta deste autor, é um processo de hibridação na interculturalidade contemporânea. Na definição do termo, Canclini escreve: “entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.” (2011, XIX). O próprio termo “hibridação” é considerado, pelo autor, como um conceito que desloca outros conceitos e força a irrupção de novos sentidos a serem produzidos em contextos de mudanças em determinados campos do conhecimento.

Toda a diversidade de estruturas, objetos e práticas do nosso tempo acentuam os processos de hibridação nas culturas e as transforma em unidades provisórias, visto que ocorre um incessante movimento de trocas simbólicas. Movimentos estes que, segundo Canclini, “não só integram e geram mestiçagens; também segregam, produzem novas desigualdades e estimulam reações diferenciadoras” (ibidem, XXXI). Não se trata, pois, de uma abordagem feita a partir de uma ilusão compreensivista ou menos confrontante, mas de buscar um entendimento do processo cultural contemporâneo que faz sentido com a “co-presença tumultuada de todos”, como escreve Canclini (ibidem, p. 329).

Porém, se tudo acontece ao mesmo tempo e com diferentes possibilidades, como atribuir sentido a uma única identidade? Sem me precipitar, a resposta parece ser: não é possível. A hibridação permite múltiplos arranjos simultâneos que, num dado momento e situação, no conjunto de forças pode se constituir um arranjo, embora este conviva com muitas outras formas de arranjos identitários “na articulação das tradições e da modernidade” (ibidem, p. 336). É importante, então, perceber que este se caracteriza por um processo descontínuo, diferente de uma lógica desenvolvimentista/evolucionista. Canclini afirma o rompimento de barreiras e territórios, particularmente, ao considerar como uma resistência sua o entendimento de etapas, na qual a pós-modernidade substituiria a modernidade, preferindo uma concepção que problematize “as articulações que a modernidade estabeleceu com as tradições que tentou excluir ou superar” (ibidem, XXX).

É a própria noção de identidade que é relativizada, uma vez que as práticas sociais são misturadas e modificadas na hibridação, tanto cultural quanto politicamente, e, deste modo, trabalham com as tensões das divergências. Neste sentido, um ordenamento do mundo com políticas de homogeneização perde espaço e força em relação à heterogeneidade das culturas, com múltiplas possibilidades de hibridações e com diferentes sentidos de identidade.

A ideia da *descoleção*¹⁸ proposta por Canclini permite que vejamos a imensa possibilidade de arranjos organizados por novos sentidos que são atribuídos pelos sujeitos às estruturas, aos objetos e às práticas, antes organizados em *coleções* fixas e estáveis. Particularmente interessante é perceber que cada sujeito pode compor sua própria *coleção* a partir dos sentidos que atribui às experiências vividas em diferentes tempos e lugares.

Para Canclini, “estudar a cultura requer, então, converter-se em especialista das interseções” (2009, p. 129), o que nos permite perceber o entrecruzamento de situações e vivências próprias do sujeito no mundo contemporâneo. Pensar a identidade nesse contexto exige uma pluralidade no termo, ou seja, ‘as identidades’. Percebo aqui, também, a influência do pensamento de Bauman (2007), acerca da modernidade, como “tempos líquidos”, cujas organizações sociais são mais fluidas devido às constantes

¹⁸ A ideia de Canclini é que a *coleção* é um conjunto organizado de bens simbólicos (ibidem, p. 302) que separa e hierarquiza grupos culturais. A *descoleção* seria uma possibilidade, não totalizante, com a mistura e a hibridação interculturais, na pós-modernidade.

mudanças e necessárias reorganizações. Nas palavras de Bauman, trata-se de “um mundo incuravelmente fragmentado e atomizado, e portanto cada vez mais incerto e imprevisível” (2007, p. 20). Neste contexto, o sujeito produz, com frequência e sem a possibilidade de estabilidade, novos arranjos identitários, num conjunto de incertezas e imprevisibilidades acelerado, cujas tentativas de permanência podem significar estados de angústia ou sofrimento humano, frente às indefensáveis irregularidades das experiências da vida.

Canclini, ainda, contribui nestas reflexões quando afirma que “a cultura abarca o conjunto dos processos de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social” (grifo do autor, 2009, p. 41). Ao tratar de processos de significação na cultura, penso estar levando em conta os sentidos atribuídos pelos sujeitos nas relações sociais e, neste aspecto, poder afirmar que estamos diante de um conjunto de possibilidades, com incertezas e instabilidades nos processos de significação cultural.

É deste modo que Hall avança no pensamento pós-moderno e entende ser uma fantasia “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente” (2006, p. 13), quando se trata de uma sociedade com múltiplos sistemas de significação e identidades possíveis de modo temporário.

Entendemos, nas teorias pós-modernas, que há um deslocamento permanente, um movimento interno incessante no sujeito, de tal modo, que este tem processos identitários múltiplos e até contraditórios geradores de angústias e ansiedades frequentes. Sendo assim, os processos de identificação são sempre mutáveis e, por isso mesmo, provisórios. É o que Hall chama de identidades “descentradas”, que perdem uma unidade fixa e estável, e abalam a ideia de sujeitos integrados (ibidem, p. 8-9), cujas forças atuantes estão fora do sujeito e agem permanentemente sobre ele.

Hall escreve que “as transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas” (ibidem, p. 25). Mais do que isso, na pós-modernidade nos deparamos com toda a concepção de descentramento do sujeito, que a todo o momento é convocado e assume novas posições constitutivas de identidades, das suas posições de sujeito no mundo, como um processo em andamento.

A concepção de processos de identificação na pós- modernidade foi posta, ou melhor, foi deslocada pelo conjunto das mudanças e pelo imperativo da descontinuidade do processo e da fragmentação do sujeito, rompendo com uma concepção de plenitude do sujeito e imutabilidade da identidade, abrindo espaço para a importância daquilo que é representado pelos sujeitos para dar sentido as suas experiências de vida e o que produz significação e discursos na transformação das identidades.

Esta é em suma a base do entendimento e possibilidade de articulação inicial nas escolhas teóricas desta pesquisa, juntamente com outros aspectos que serão abordados a seguir.

1.2 - Identidade e Diferença

Na finalização do subtópico anterior, não foi por acaso que ficou marcada a ideia de descontinuidade nos processos de identificação. Trata-se de termos esta marca como referência para esse objeto de investigação que são os processos de identificação na docência. Isto posto, o passo seguinte será compreender alguns aspectos relacionais nos processos de construção da identidade. Meu caminho investigativo prossegue, assim, na relação entre identidade e diferença, e continua a dialogar com os autores mencionados no tópico anterior, aos quais irão se juntar Kathryn Woodward e Tomaz Tadeu da Silva (2009).

A questão é: por que identidade e diferença, se identidade está associada a um conjunto de arranjos que podem nos fazer pensar em unidade, muito embora tenhamos visto se tratar de uma unidade particular, provisória e instável. Essa questão nos leva, também, para outro ponto que requer um cuidado especial na abordagem, a saber.

O sujeito pós-moderno, descentrado e fragmentado em sua constituição, atribui vários sentidos a si próprio e o mundo que o constitui. A profusão de sentidos produzidos nos discursos dos sujeitos é elaborada com base naquilo que é e no que difere de si. Dito de outro modo, o sujeito fala de si e do mundo com base no que pensa que é e se diferenciando do que pensa não ser.

Por conta disso, também, os sentidos atribuídos são instáveis, na medida em que frequentemente são atravessados, ou melhor, perturbados, por aquilo que não é - a diferença - a qual foge ao controle do sujeito e é imprevisível. Neste sentido, não é

possível um "fechamento da identidade" (HALL, 2006: 41), uma vez que a todo momento têm demandas, cujos sentidos são produzidos diante das contingências sociais na experiência dos sujeitos.

Woodward afirma que "as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença" (2009: 39) e esta marca da diferença se faz mediante processos simbólicos e sociais. Mas afirma também que a identidade depende da diferença, visto que para cada cultura existe uma forma própria de classificar as experiências dos sujeitos e grupos, definindo, assim, uma ordem social. Dito de outro modo, as formas de classificar em uma cultura permitem identificar o que está num determinado sistema de classificação e o que está fora deste. A identificação com um determinado sistema de classificação produz sentidos e coloca do lado de fora outros sentidos, que fazem parte da diferença. No entanto, esses sentidos que estão do lado de fora constituem elementos de diferenciação que dão sentido ao próprio processo interno da classificação.

Deste modo, para Woodward as identidades são construídas em relação aquilo que não é, o que, em minha opinião, não deixa de ser um pensamento dicotômico: ou isso ou aquilo. Penso que elementos que sejam descontínuos, imprevisíveis e instáveis do cotidiano social se articulam permanentemente nos processos de identificação, provocando uma ininterrupta produção e atribuição de sentidos nos sujeitos. Semelhante a uma mescla, cuja mistura se caracteriza pelo conjunto de forças, tanto da identidade quanto da diferença que ora tece aproximações, ora esgarça distanciamentos, produzindo novas significações em processos descontínuos e incessantes, de tal modo que o sujeito não consegue fechar uma significação sobre si e o mundo, senão por um tempo que está sempre em processo.

A produção de sentidos no processo de identificação aponta para a ideia ressaltada por Canclini de que "as identidades são produto das narrações e atuações" (2009, p. 187), e aponta para este pensamento, também, com as discussões das ciências em contextos pós-modernos, sobretudo quando se trata da relevância dos discursos dos sujeitos que atribuem sentidos. Então, sentidos, discursos, narrações são flexíveis e instáveis, de modo que os processos de identificação se constituem nesse emaranhado de pensamentos e ações dos sujeitos, num conjunto de incertezas e imprevisibilidades.

O pensador, no entanto, mais significativo e que dá origem a discussão sobre ‘diferença’ é, sem dúvida, Jacques Derrida¹⁹. Por isso, antes de tudo, convém destacar a referência à Derrida como autor da *desconstrução*. Embora não possa ser atribuído a ele o início propriamente dito da reflexão sobre o tema, ninguém melhor do que ele problematiza e inova na forma como o desenvolve. Trata-se de um projeto em relação à metafísica, cuja lógica era por demais tranquilizadora na acepção derridiana. Desconstruir essa lógica e provocar um mal-estar faz parte do projeto de Derrida, pois a desconstrução se dá no mundo, não convive com a permanência. Por isso mesmo, é intranquila com os conceitos. Para Derrida, a desconstrução é inevitável, uma vez que os conceitos e valores, assim como as identidades, foram construídos no mundo. Por isso, desconstrói discursos e, no pensamento de Derrida, estes não são da ordem do conhecimento, tal como o ideal metafísico. Ao contrário, nascem de uma impossibilidade de explicitação. Uma impossibilidade que habita todas as possibilidades do discurso.

Este complexo pensamento derridiano nos parece cada vez mais próximo dos embates cotidianos na formação do pedagogo, pois afinal o que é a formação para a docência de um pedagogo se na história deste curso, e ainda hoje, o pedagogo convive com o desejo da formação para ser especialista e não somente docente? Logo, na origem e evolução deste curso está posta uma impossibilidade discursiva em relação à explicitação do pedagogo como docente, embora desde o início já fosse formado para a docência das disciplinas pedagógicas do curso Normal. No entanto, os documentos oficiais dos anos 2000 apontam para a centralidade docente em curso de Pedagogia²⁰ e as instituições formadoras trabalham seus currículos conforme as diretrizes, produzindo multiplicidade de sentidos de docência e impossibilidades de explicitação discursivas sobre docência. Um paradoxo que constitui incertezas, mas, também, dinamiza produtivamente os processos de identificação docente.

A *desconstrução*, também, é chave para entendimentos correlatos na dinâmica do pensamento de Derrida como, por exemplo, os dois movimentos de *inversão* e *deslocamento*, como parte da estratégia desconstrucionista. Em entrevista à Houdebine,

¹⁹ Neste momento, farei uso das leituras de Jacques Derrida (1994, 2001a, 2001b, 2013) e Duque-Estrada (2002, 2004), e das discussões na disciplina de Tópicos Especiais de Filosofia Contemporânea com o professor Paulo César Duque-Estrada, que frequentei como aluna ouvinte no Programa de Pós-graduação em Filosofia da PUC-Rio, em 2014.

²⁰ O que também foi reforçado nas novas diretrizes, RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015.

Derrida afirma: “Essa estratégia deveria evitar simplesmente *neutralizar* as oposições binárias da metafísica e, ao mesmo tempo, simplesmente *residir*, no campo fechado dessas oposições e, portanto, confirmá-lo” (grifo do autor, DERRIDA, 2001a, p. 47). A questão principal é que para Derrida não basta neutralizar as oposições binárias da metafísica, exemplo do sensível e o inteligível, mas é a partir e com estas oposições desconstruir a lógica binária, afirmando diferenças.

Trata-se de um jogo duplo que propõe, primeiramente, a *inversão* das hierarquias, entendendo que a oposição binária – por exemplo: corpo e alma; objetividade e subjetividade; inteligível e sensível – promove uma hierarquia em que um conceito se impõe sobre o outro, podendo ser um central e outro periférico, ou melhor, subordinado. Então, num primeiro momento é preciso inverter a hierarquia, mas, ainda assim, esta é uma operação no interior do que está sendo desconstruído, no interior de uma mesma forma de pensar. Para concluir a ação, será preciso um outro movimento, que se dá em conjunto, que é o *deslocamento*, para, não mais no registro das oposições, emergir um outro conceito. Trata-se de um “*deslocamento* com relação ao sistema a que antes pertenciam os termos de uma dada oposição conceitual. Estes últimos, uma vez deslocados para outro lugar, vão inscrever um outro sistema, um outro registro discursivo” (DUQUE-ESTRADA, 2002, p. 12). Para Duque-Estrada, o pensamento desconstrucionista está no

“plano das aporias, das contradições, dos investimentos arbitrários, das denegações, enfim, dos fatores de complicação de toda ordem que fazem parte, e que, para a desconstrução, *necessariamente* fazem parte da formulação de toda questão e de toda resposta, de todo problema e de toda solução” (grifo do autor, 2004, p. 34).

Podemos pensar que os processos de identificação docente em curso de Pedagogia trazem em si muitas contradições, desde a própria concepção do que é ser pedagogo até a definição da docência como centralidade neste curso. Uma crise fica evidente quando se pretende unificar a identidade docente, no entanto, quando a referência é um processo de produção de diferenças, então, a questão deixa de ser o problema de uma crise para se tornar a possibilidade de heterogeneidade nos processos de identificação docente. Neste sentido, nada deve ficar para trás, pelo contrário, a heterogeneidade é estar com várias identidades docentes em produção de diferenças.

Derrida escreve “Se a legibilidade de um legado fosse dada, natural, transparente, unívoca, se ela não pedisse e não desafiasse ao mesmo tempo a interpretação, não se teria nunca o que herdar” (1994, p. 33). O valor desta ideia nos serve para pensar que nos processos de identificação docente, escolhas podem ser afirmadas com um sentido de diferença como que em oposição, mas que, a escolha quando afirmada traz consigo a heterogeneidade de possibilidades, pois a diferença não fica de fora.

Noto que, a escolha pelo pensamento desconstrucionista se torna cada vez mais significativa como possibilidade teórica e articulação das ideias, considerando a pós-modernidade²¹, pois, esta, com seu conjunto de problematizações, frente a contextos e situações desafiantes é, também, confrontada pelo apego a uma lógica anterior marcada pela assertividade e estabilidade.

Não obstante, tudo aquilo que diz respeito à lógica metafísica é uma “herança que não pode escolher não receber” (BENNINGTON, 2004, p. 18). Então, é a partir dela, ou melhor, é também com ela que a desconstrução opera sua nova lógica. Desse modo, penso que a discussão na pesquisa sobre os processos de identificação docente não pode se isentar da temática da identidade docente, posto que é uma operação em que a lógica dualista do curso de Pedagogia ainda se manifesta entre formar o especialista ou formar o docente. Esse dualismo afeta diretamente o processo formativo, tanto nos ingressantes ao curso, quanto nos egressos, assim como, entre professores e formuladores de políticas. Por isso, entendo que enfrentar a discussão da dualidade do curso de Pedagogia é não repudiar a “violência”.

No texto derridiano há uma proposição de deslocamento no plano do pensamento que admite, em sua base, como uma característica de ‘violência’ lhe ser constitutiva. De forma breve, podemos dizer que a “violência” se traduz por uma afirmação que exclui outras afirmações e está sempre presente nos discursos. Para Derrida, esta “violência” deve ser vivenciada, sem dela se esquivar por uma suposta possibilidade de não violência, que poderia repudiar a violência.

²¹ Abro um parêntese para dizer do cuidado de se situar o trabalho de Derrida na pós-modernidade, pois, no pensamento desconstrucionista nada estaria marcadamente como um antes e um depois, uma vez que as operações acontecem com a heterogeneidade de tempo e espaço constantes. Portanto, não se trata de tempos marcados – modernidade, pós-modernidade. Esta articulação é deste meu trabalho de investigação e das escolhas da pesquisa.

Outro elemento característico do pensamento derridiano é o *rastro*, que é da ordem da intuição e deve ser criado. O pensamento do *rastro* não é da presença, mas da ausência, em que há uma intenção, no qual a ausência é sempre intencional. O *rastro* é como uma rede de referências em que cada elemento faz referência a outros elementos, num encadeamento cuja possibilidade de sentido em si em um elemento configuraria uma presença que não existe tanto no discurso falado quanto no escrito. Derrida, entrevistado por Julia Kristeva, comenta: “Nada, nem nos elementos nem no sistema, está, jamais, em qualquer lugar, simplesmente presente ou simplesmente ausente. Não existe em toda parte, a não ser diferenças e rastros de rastros.” (2001a, p. 32).

Neste sentido, a ideia do rastro está associada a uma cadeia de elementos referenciais num conjunto de diferenças que constituem tanto o discurso escrito quanto o discurso falado. Dito de outro modo, parto do entendimento que o discurso se constitui das diferenças na cadeia de referências, cujo rastro singulariza esse discurso, ainda que seja criado pelo conjunto de referências que podem ser comuns em um dado contexto. Esta é uma outra maneira de se pensar a diferença, por ser a produção de diferenças a partir de rastros de rastros.

O *rastro* nos permite pensar a formação docente não como um aditivo de conhecimentos e camadas de experiências, mas como um processo multifacetado de *rastros* que vão se contrapondo e desestabilizando uma identidade fixa. Afirmamos, assim, que nessa compreensão da formação do pedagogo, com base no conceito de *rastro*, se constituem composições singulares nos processos de identificação docente, das quais os diversos sentidos de docência se articulam a partir de múltiplas referências, que são constituídas de modo singular na cadeia de *rastros* produzida por cada sujeito na formação.

Derrida prefere, assim, usar o termo *différance* em que afirmar seria afirmar diferenças é como o ato de produção da diferença. Duque-Estrada assim escreve: “O pensamento da *différance* já não diz respeito ao sistema da presença, mas sim do diferenciamento. Toda presença mostrar-se-á, sempre, como efeito do diferenciamento ou, mais precisamente, da *différance*” (2002, p. 20). Trata-se de uma lógica em que afirmar é produzir diferença, não é afirmar algo. É um termo que acentua o pensamento de que não é cunhado pela presença de algo, daí que não se constitui nem pela presença

nem pela ausência, tampouco diz respeito à permanência. É uma diferença sem oposição porque não tem algo de fora, o pensamento é da heterogeneidade.

Nos processos de identificação docente em curso de Pedagogia diferenças são produzidas na formação constituindo rastros e singularidades nos sentidos de docência, por meio das disciplinas, dos estágios, das pesquisas e das convivências acadêmicas.

Por tudo isso, a ideia de *disseminação* que nunca é homogênea, uma vez que é só uma proliferação de diferenças, que dá um efeito de unidade. Penso que, na lógica desconstrucionista, a *disseminação* de sentidos é resultante de muitos outros sentidos produzidos num jogo aberto de *rastros*. O efeito de unidade é uma condensação que é somente um adensamento mais ou menos provisório. Duque-Estrada escreve:

“Disseminação não é polissemia, assim como desconstrução não é dialética. Polissemia e dialética, com efeito, requerem, ou pelo menos presumem, um momento de apropriação e re-apropriação, um horizonte de síntese, de individuação, explicação e apresentação do sentido, que não pertencem de forma alguma à disseminação e à desconstrução, que não são a dinâmica genética e diferencial do sentido nunca dado, nunca alcançável.” (ibidem, p. 67).

O *rastro*, a *différance* e a *disseminação* são elementos chave no pensamento derridiano e é com base nessa ordem de pensamento que busco, também, pensar os processos de identificação docente. Deste modo, oponho-me ao pensamento multicultural, conforme escreve Silva (2009), que considera este como uma posição liberal que não questiona identidade e diferença, uma vez que trabalha com a ideia de tolerância à diversidade, somente. A ideia de *disseminação* é de um não fechamento das diferenças, que estão sempre sendo produzidas na cadeia de elementos - os rastros -, e na produção dos discursos.

Deste modo, considero importante a ideia de que não é possível um sentido em si, como no caso desta pesquisa, sobre a docência. Reforço esta afirmação com o que escreve Duque-Estrada, para quem “o que recai sob permanente vigília crítica não é a referência ao sentido, mas sim a pretensão de que o sentido referido já lá estivesse, plenamente presente e dado a si mesmo, antes da própria referência” (2002, p. 19). Este pensamento abala uma ideia de verdade/unicidade sobre o sentido de docência, no qual deve estar nessa condição de ‘vigília crítica’ e de entendimento de um sistema de

diferenças. Não sendo, assim, possível delimitar o processo de identificação docente, dada sua própria dimensão ativa de constituição ao longo da formação docente.

Para Silva “as afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (2009, p. 75). É deste modo que irei trabalhar o próximo subtópico na abordagem, propriamente dita, dos processos de identificação docente.

O curso de Pedagogia tem por característica uma formação diversificada que abrange a docência, mas também, a gestão, sendo, neste sentido, uma formação multifacetada. Por conta disso e de um conjunto de mudanças no cenário educacional da formação docente, é importante colocar a discussão sobre identidade em questão, pois, trata-se de uma formação que abrange várias possibilidades formativas e muitas mudanças ao longo do tempo, o que tem se refletido em uma profissão sem estabilidade, cercada de dúvidas sobre qual o lugar e o que se espera desse profissional.

Neste sentido, defendo que investigar esta profissão - com várias formações e entendimentos - e os *rastros* presentes no currículo de formação, que desestabilizam uma identidade fixa, pode ser uma perspectiva nova e interessante para o curso de Pedagogia, sobretudo se isto for feito, como me proponho, do ponto de vista dos processos de identificação docente, utilizando uma abordagem desconstrucionista derridiana.

1.3 - Os Processos de Identificação Docente

Referimos-nos à identidade, associando aos sentidos produzidos nos discursos que se apropriam de sistemas simbólicos mais amplos. Na docência, alguns destes símbolos são muito bem conhecidos por professores que podem nomeá-los como: escola, alunos, livros, disciplinas, planos de aula, avaliações e etc. Mas, o que é visto como o mesmo e o que é visto como diferente? Qual poderia ser referido como o ponto de apoio da diferença? O que constitui a docência que está fora dela?

O sentido de docência pode, por exemplo, não incluir metodologias, didáticas, as formas e usos dos materiais didáticos. Mas, questiono se não seria por uma concepção

propriamente dita de docência ou naturalizada como tal. Alguns dos símbolos mencionados no parágrafo anterior, no tocante à docência, tanto servem para definir semelhanças quanto para marcar diferenças. No entanto, são as diferenças que num momento de crise da educação mais chamam a atenção, sobretudo no Brasil, pois, como escreve Candau, “exaltados, às vezes romanticamente, ou negados e acusados de serem os principais responsáveis pelo baixo desempenho dos alunos nos testes nacionais e internacionais, os professores estão em evidência e no centro das controvérsias sobre o problema atual da educação brasileira” (2014, p. 34). Logo, nesse cenário de crise, quanto mais em evidência a docência, mais intensas podem ser as disputas dos múltiplos sentidos de docência nos debates do campo da formação de professores e em outros contextos.

Por outro lado, quando se trata de analisar o conhecimento escolar, algumas abordagens radicalizam, excluindo o papel do professor e esvaziando, de certo modo, o sentido de docência. É o caso em que, segundo Monteiro:

“A abordagem com base nessa categoria, que tem como foco primordial o conhecimento escolar em si mesmo e não o conhecimento mobilizado pelo professor, o que sugere a possível personalização ou particularização, permite avançar em relação às análises que, tendo o conhecimento científico como padrão de referência de qualidade, induziram a uma acirrada e perversa desqualificação do trabalho dos professores, da educação escolar, ignorando sua especificidade do ponto de vista cultural.” (2001, p. 123-124).

Penso que a crise da educação, em conjunto com uma crise da valorização/desvalorização docente, abala a identidade docente, tanto social quanto simbolicamente. A construção da identidade que se constituía desde os bancos escolares, nas experiências individuais de aluno até o processo de formação docente, parecia conduzir um caminho já garantido para a identidade docente.

No artigo em que estabelecem relações entre o tempo, o trabalho e a aprendizagem dos saberes profissionais dos professores na educação básica, Tardif e Raymond (2000) afirmam que tanto os saberes profissionais se modificam como modifica a identidade deste profissional docente com o passar do tempo. Neste debate, Tardif e Raymond ainda afirmam que esses saberes são plurais e heterogêneos, e envolvem “conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados...” (p. 213).

Entretanto, parece que a posição garantida pelo status de ser professor, no passado, foi sendo destituída sem que o professor se desse conta dos eventos que consolidaram essa contestação e, conseqüente, perda de prestígio social. O alerta de uma crise, no entanto, trouxe elementos desse processo destitutivo de prestígio, cujos sentidos de docência se fixaram em considerações mais desvalorizadas e que, na realidade, sempre estiveram em pauta, ainda que fossem negados. Os sentidos de docência são, então, atualizados, com a discussão de um momento de crise acerca, também, do papel da escola, da forma de ensinar e do conteúdo do conhecimento a ser transmitido – símbolos próprios da constituição da identidade docente.

Nesse contexto, os processos de identificação docente também são mobilizados e intensificados, uma vez que a identidade docente não é mais pensada somente a partir de uma concepção já pronta e fixada de modo inalterável. A identidade docente foi pensada na convergência essencialista de que ser professor é um dom, uma identidade biologicamente unificada, assim como num contexto do ensino religioso pode ser considerado como uma vocação (TARDIF, 2013). Essa ideia do ‘dom’ para professor desconsidera a formação docente que deve se constituir para poder trabalhar com sujeitos educáveis e que, logo, são socialmente construídos.

Não se trata de seguir aqui uma cronologia, de maneira evolutiva, dos sentidos de docência que constituíram uma identidade docente, mas procurar problematizar, no presente, os significados sobre o que é ser docente, que estão em disputa nos processos de identificação docente, entendendo que as representações das práticas docentes são significadas por meio de sujeitos atuantes que dão sentido às suas experiências, ao mesmo tempo em que se constituem nessas experiências e nos processos de identificação em ação.

Pedro Demo, defensor da relação entre pesquisa e trabalho docente, quando discute educação e conhecimento escreve que

“conhecimento é fundamentalmente fenômeno de desconstrução, em dupla via: mostra primeiro como a realidade é, decompondo-a em suas partes, ou seja, desfazendo as aparências; mostra depois como toda teoria sobre a realidade é incompleta, porque todo discurso científico é hermeneuticamente circular” (2000, p. 130, grifo meu).

Nos grifos da citação de Demo chamo atenção para o fato de que a desconstrução do conhecimento é um fenômeno, principalmente, de quem lida com a

prática e os imprevistos desta, como no caso dos docentes. Além disso, esse agente da prática e das incertezas que é o docente põe à prova seus conhecimentos, cotidianamente, com seus alunos e os imprevistos deste encontro. Neste sentido, considero que uma abordagem somente da docência pode não ser tão suficiente quanto uma abordagem sobre o ‘efeito da docência’ e tudo que envolve o conhecimento, a aprendizagem e o ensino, uma vez que se deixa de lado a determinação fixa objetiva da docência. Por isso mesmo, penso que desconstruir o sentido de docência como algo fixo e único é imprescindível e, a seguir, apresento debates teóricos importantes para perceber os *rastros* que constituem essa opção de pensamento e estudo, tanto para os sentidos de docência quanto para os processos de identificação docente.

O foco desta pesquisa se pauta no ensino superior, em curso de formação inicial de pedagogo, no entanto, deve-se perceber e considerar que para além desse foco existem tantas outras formas de docência. Particularmente, pesquiso com base no foco universitário, mas também, com foco na heterogeneidade dos sentidos de docência no presente que não fecham uma única compreensão de identidade docente, por isso mesmo importa considerar os processos de identificação docente. Trata-se de focos, em cuja universitarização é uma forma de buscar prestígio e valorização na profissão docente, mas, também, é uma heterogeneidade em relação ao que seja o pedagógico e os sentidos de docência.

Além disso, por meio da academização consolida-se uma proposta de rompimento com a profissão docente que se originou nas igrejas, com a ideia do magistério como sacerdócio. Sobre os primórdios da profissão docente no Brasil, Villela (2000) enfatiza o processo de laicização da instrução, ocorrido após a expulsão da Companhia de Jesus na antiga colônia, assim como os traços de continuidade e transformação na história da profissão docente. Cabe destacar que a autora cita algumas medidas estatais cujo objetivo era buscar uma homogeneidade para o sistema de ensino que, ainda, apresentava diversidade de estruturas. Por entender que a formação docente, nessa época, carecia de orientação, buscava-se uma resposta que atendesse a proposta de um modelo homogêneo para o sistema de ensino. Eis, então, o início do processo de profissionalização docente, do qual o Estado cria, para estes profissionais docentes, um espaço diferente do papel da igreja e das comunidades locais (NÓVOA, 2008).

Desde o início de sua profissionalização os processos de identificação produzem diferenças na heterogeneidade da ação docente, muito embora a escola tenha sido pensada para trabalhar de modo fechado e homogeneamente. E o que se nota é esta escola, já há algum tempo, impactada com a diversidade e a necessidade de resolver situações críticas. Mais recentemente, num momento de grande demanda da diversidade, o sistema público de ensino busca homogeneizar com avaliações externas estabelecidas em cumprimento aos organismos internacionais, e o professor passa a ocupar o centro desse projeto, ainda que seu papel possa, paradoxalmente, ser negado, pela opção por materiais pedagógicos prontos, definidos a priori, com base em encomendas governamentais, sobre os quais não interfere.

Por isso, quando indago se a atualização de uma centralidade docente no curso de Pedagogia acirrou a crise de identidade, não posso deixar de cogitar que não se trata propriamente de uma crise de identidade. De fato, pode se pensar em crise de identidade quando se pretende unificar a identidade docente. No entanto, quando a referência é um processo de produção de diferenças, a questão deixa de ser uma crise para se tornar a possibilidade de heterogeneidade nos processos de identificação, onde nada fica para trás. Pelo contrário, a heterogeneidade é estar com as várias identidades docentes em produção de diferenças.

Dentre os estudiosos, a ‘formação de professores’ passou a ser um campo de pesquisa específico a partir dos anos 2000. Antes disso o tema pertencia ao campo da didática. A ‘formação de professores’ se tornou um objeto de pesquisa propriamente dito na década de 1990²², quando começaram a surgir os primeiros debates, que avançaram e se intensificaram desde então.

Um pouco antes, mas, culminando na década de 1990, na qual, particularmente, a discussão sobre pesquisa na formação docente se torna cada vez mais valorizada, as vertentes desse pensamento se aglutinam de diferentes formas sobre o significado da pesquisa na formação do professor, “acompanhando os avanços que a pesquisa do tipo etnográfico e a investigação-ação tiveram nesse mesmo período” (ANDRÉ, 2012, p. 56). André distingue estas múltiplas direções e registra os principais autores e suas

²² Estes debates foram motivados, principalmente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996. Mas, também, pelo GT 08 da Anped de “Formação de Professores”, antes GT de Licenciaturas (1984), que foi constituído na 16ª Reunião Anual em 1993. Disponível em: <http://anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt08-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores>, acesso em agosto de 2015.

propostas, em nível nacional e internacional, atendo-se à forma de inserção da pesquisa na formação e prática docentes.

Trata-se de um momento em que a crítica à ‘racionalidade técnica’ na formação docente teve a reação com o movimento do professor reflexivo e do professor pesquisador, que Ludkë apresenta como sendo “as práticas profissionais [que] se produzem num contexto de divisão social do trabalho entre concepção e execução, ou seja, entre teoria e prática” (2001, p. 28).

Em função disto, são desenvolvidas pesquisas (ANDRÉ, 1997, 2012; BRZEZINKI, 2014; LUDKE, 1993, 2001; GATTI, 2013; GERALDI, FIORENTINI E PEREIRA, 1998; ZEICHNER, 1998) sobre ‘formação de professores’ que utilizam diferentes metodologias, tais como: estudos de caso; história oral; história de vida; pesquisa-ação e outras. Nestas investigações, algumas vezes, o foco tangencia a identidade docente, sobretudo quando se trata de desenvolvimento profissional e de profissionalidade docente.

Nestas pesquisas, conforme escrito acima, há um desdobramento em relação a outras investigações, como por exemplo, sobre o ‘desenvolvimento profissional’, no qual autores consideram desde a formação escolar, como um aprendizado para tornar-se professor, até a prática docente, como um espaço de formação. Além destas, incluem a participação política como formativa na docência. Chama atenção, neste contexto, o que escreve Nóvoa sobre os docentes se tornarem, ao mesmo tempo, “objetos e sujeitos da formação” (2008, p. 228) e, por meio de reflexão, constituírem o desenvolvimento profissional. Nóvoa argumenta, ainda, sobre como foi questionada a forma que o trabalho pedagógico, com base em novas competências profissionais, se desenvolveu nas escolas no século XX e marcou uma transição nos processos identitários docentes.

Nota-se o quanto essas pesquisas já se mostram importantes para o levantamento de diferentes entendimentos sobre os processos de identificação docente e, mais ainda, para a concepção de que não se trata de num registro único sobre identidade docente, mas sim a afirmação de diferentes sentidos de docência em processos de identificação docente.

Em outro aporte teórico, Giroux pensa numa pedagogia radical, política e emancipatória, e se contrapõe a ideia de escola reprodutivista. Ele aposta em uma pedagogia radical e em um professor como um intelectual transformador. Por isso, teme

que a precarização do trabalho docente possa significar “o desaparecimento de uma forma de trabalho intelectual de importância central para a própria pedagogia crítica” (1992, p. 9). Em sua crítica, ele alerta para a precarização e desvalorização do trabalho docente, “em benefício de considerações de ordem prática” (ibidem, p. 13).

Esta concepção tem implicação direta na formação docente, com base em um modelo afirmativo de identidade docente que categoriza uma pedagogia social e política, em que a responsabilidade do professor tem uma função questionadora e de natureza política do trabalho intelectual. Giroux afirma que “a tarefa central, para a categoria de intelectuais transformadores, é tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (ibidem, p. 32), numa perspectiva que valorize o questionamento e a crítica no sentido de tornar emancipatória a relação com os estudantes e com o conhecimento. Em outro texto, Giroux assinala que

“encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução” (1997, p. 161).

Esta separação, que em algumas situações pode ser vista como um rompimento, por afastar o trabalho intelectual da ação, da prática em si, por outro lado acirra contradições já existentes em processos de hierarquização próprios da dinâmica escolar, tão conhecida dos professores.

Trata-se, sem dúvida, de um modo de problematização da ação docente, sobretudo, porque nos faz refletir sobre a profissionalização docente e o papel do pensamento crítico na formação do professor. No entanto, a identidade docente pode se tornar aprisionada a um único modelo político reconhecido como verdadeiramente emancipador e, deste modo, distanciar-se da produção de diferenças dos diversos modos políticos de elaboração crítica da realidade. Mesmo assim, estamos diante de uma concepção de docência que continua se afirmando em muitas formações de professores.

Se Giroux está associado a aspectos políticos e apoiado em Gramsci e Habermas, temos, por outro lado, Schön (1995) associado a aspectos individuais e não políticos, apoiado em Dewey e outros psicólogos, com a ideia das competências e refinando o conceito da prática, em que o professor mobiliza os conhecimentos para a prática. Para este autor, os professores têm conhecimentos tácitos, que trazem de sua experiência

como alunos, que não devem ser confundidos com teorização. Seu pensamento diferente de Zeichner (1998), que compreende a reflexão como um ato dialógico e não individual. A ideia de reflexão surge como um contraponto às reformas educacionais, baseadas na perspectiva da ‘racionalidade técnica’. Nessa perspectiva, o professor produz conhecimento ao fazer a reflexão. Para Tardif (2000), é o saber da experiência que articula os saberes plurais e seleciona o conteúdo a ser ensinado. O saber da experiência é um saber produzido a partir da reflexão na ação e decorre do que se pensa na hora de agir.

No conjunto dos teóricos acima comentados, a maior preocupação é com a experiência docente e a possibilidade de reflexão na ação constituir a formação do professor. Por essa compreensão, a identidade docente traz em si forte influência de aspectos individuais em situações coletivas, que permite diferentes construções identitárias, aguçadas pela reflexão na ação. A diferença aqui é marcada pelas escolhas e experiências individuais, principalmente com base num ideal de conhecimento a ser transmitido, embora distanciado de uma referência sobre alteridade na constituição do professor. Trata-se de um processo mais isolado na constituição dos processos de identificação docente, com articulações e injunções individualizadas pelas experiências e com a busca de soluções caracterizadas pela apropriação de conhecimentos.

Uma outra vertente bastante distinta pode ser encontrada na relação com o momento do eficientismo da educação, quando surgem apontamentos sobre competências, etapas de ensino e avaliação, e o professor para trabalhar com técnicas, é submetido a uma supervisão. Tem-se, assim, uma pedagogia de objetivos, baseada na definição e alcance de objetivos pré-definidos, para orientar a avaliação. Mais recentemente, encontramos o desempenho relacionado a índices e rankings, que definem os financiamentos para a educação. Nota-se que há toda uma lógica do “aprender a aprender”, com a profusão da formação continuada, sendo base de análise para o mérito, seja pelo desempenho dos alunos, seja pela certificação. Tudo isto que Ball (2004) irá definir como a cultura da “performatividade”, inspirada na ideia do filósofo Lyotard sobre a validação do conhecimento, segundo a qual quando muda o processo de validação do conhecimento muda também o sujeito. Na concepção de Ball, trata-se da autorregulação vigiada, em que o sujeito “aceita” os processos de identidade relacionados à performatividade, que seria composta, portanto, de valores pessoais

(éticos e morais). Observa-se aqui o próprio conceito de *accountability*, que atribui ao professor o bom ou o mau desempenho da escola, responsabilizando-o, assim como a sua formação, por isso.

Para Ball, trata-se do pós-profissionalismo, com o professor em suspensão acerca de seu valor e conhecimento em função da competitividade fruto da performatividade. Ball afirma que “o pós-profissionalismo é o profissionalismo de um outro, não é o profissionalismo do profissional” (ibidem, p. 543). Ou seja, um modo de controle, pela autorregulação, em que novas identidades e novas formas de interação são inseridas pelas propostas organizadas por meio da tecnologia política. Em última instância, pode-se pensar num controle como os professores constroem suas identidades profissionais (DIAS E LOPES, 2003, p. 1159).

Todas essas abordagens sobre desenvolvimento profissional, pesquisa na formação docente, práticas docentes e profissionalidade docente têm gerado intensa mobilização nos sentidos de docência e nos processos de identificação docente, por meio de discursos em instituições formadoras. A ampliação destes debates e das pesquisas nesse campo produzem discursos heterogêneos que contribuem para a desconstrução de um projeto único de docência, dada a diversidade de sentidos que circulam quanto mais a prática demanda urgentes posições de sujeito nas situações docentes. Por isso, ao discutir a pesquisa na formação e na prática docente, André é categórica ao afirmar que “os cursos de formação têm um importante papel: o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e investigativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza” (ANDRÉ, 2012, p. 59).

Novamente aqui nos defrontamos com a questão: como afirmar uma única identidade docente na formação do pedagogo, na medida em que a docência, propriamente dita, requer desse profissional uma prática de constante aprendizado, que produz conhecimento e transformação em virtude de tantas demandas e de tamanhas incertezas?

Em recente trabalho, Brzezinski (2014)²³ elabora um extenso balanço crítico de teses e dissertações da formação de profissionais da educação abrangendo dois períodos:

²³ Iria Brzezinski apresenta resultados de pesquisa de dois momentos: 1) 2003-2007, com um balanço crítico de teses e dissertações do período, na modalidade estado de conhecimento, com uma rede de pesquisadores de diferentes universidades brasileiras e secretarias de educação; 2) 2008-2010, por meio

de 2003-2007 e de 2008-2010. No primeiro período da pesquisa, a autora destaca uma “preponderância da metodologia de estudo de caso” (p. 41), que considera uma estratégia facilitadora para enfrentar a complexidade da pesquisa no campo educacional. A meu ver, no entanto, esta foi a forma encontrada por muitos pesquisadores para buscar soluções ou, ao menos, procurar uma melhor compreensão das situações mais incertas e imprevisíveis que afetam diretamente sua constituição docente. No segundo período da pesquisa, 2008-2010, foi feita uma análise de conteúdo de 200 trabalhos, na qual a autora ressaltou a metodologia de ‘grupo focal’, embora ainda se mantenha predominante a metodologia de ‘estudo de caso’.

Destaco, na pesquisa de Brzezinski, duas categorias mantidas em ambos os períodos do estudo, que são: a categoria 1, “Concepções de docência e de formação de professores”, e a categoria 6, “Identidade e profissionalização docente”. No período de 2003-2007, na categoria 1, segundo a autora, há uma fraca presença de pesquisas demonstrando que temas ainda são silenciados, porém com inovação de estudo em relação, por exemplo, “a formação do professor para a docência associada à formação do pesquisador em decorrência das Diretrizes Curriculares Nacionais” (p. 24), documento este que mobilizou debates em sua preparação e implementação, principalmente nas instituições formadoras, contribuindo na produção de novos sentidos de docência.

No mesmo período, na categoria 6, classificada na pesquisa como a segunda categoria mais expressiva de teses e dissertações, chamou a atenção a dispersão no número de descritores. Esta dispersão de temas nos trabalhos pesquisados me leva a considerar, uma vez mais, a *disseminação* na forma como a identidade docente é tratada, o que entendo não poderia ser de outro modo, dado os sentidos de docência e os processos de identificação docente heterogêneos.

No segundo período da pesquisa, 2008-2010, a autora avalia na categoria 1 que “doutorandos e mestrandos não se dedicam aos estudos teóricos sobre concepção de formação de professores” (p. 113), ausência esta que se assemelha ao período anterior da pesquisa. O silêncio sobre esses temas nos dois períodos de pesquisa, tanto pode indicar o quanto é difícil sua abordagem, como também a falta de interesse em pesquisar sobre os mesmos. A meu ver, a dificuldade pode estar em lidar com um território

do Estado da arte das produções em uma amostra de 17 programas de pós-graduação, no período, realiza uma análise de conteúdo (BRASÍLIA: INEP, 2014).

diverso, com muitas disputas de sentidos de docência, ao mesmo tempo em que a rigidez de sentido procura dar a falsa impressão de unidade, o que pode significar uma fragilidade que afasta interesses.

Na categoria 6, deste segundo período da pesquisa, também aponta para uma lacuna em relação a trabalhos que abordem, dentre outros temas, a formação de formadores de professores. Considero esta ausência temática como uma lacuna significativa nos estudos que possam avançar sobre os processos de identificação docente, uma vez que pesquisas sobre formadores podem abranger sentidos de docência que mostrem alguns dos *rastros* que compõem tais processos de identificação.

Esta extensa e valiosa pesquisa de Iria Brzezinski, abrangendo sete anos da produção representativa de programas de pós-graduação em educação de diferentes regiões do Brasil, apresenta um importante levantamento de *rastros* sobre o que interessa e o que pensam os pesquisadores da formação de profissionais de educação.

Outra questão intrínseca a estas discussões é: o que é a docência?

O INEP/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação) publicou em maio de 2009 um Estudo exploratório sobre o professor brasileiro, com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Segundo este documento, professor foi considerado como “o sujeito que estava em sala de aula, na regência de turmas e em efetivo exercício na data de referência do Censo Escolar” (p. 17). Ainda com base neste mesmo documento a função docente é assim explicada:

“A definição de função docente admite que um mesmo professor possa ser contado mais de uma vez no exercício de suas atribuições como regente de classe, na medida em que a produção da informação estatística focalize cortes ou estratos específicos, tais como turmas, etapas e modalidades de ensino, dependência administrativa da escola (federal, estadual, municipal ou privada), unidade da federação, etc. Para cada um desses conjuntos, os resultados censitários identificam a duplicidade de contagem de docentes ocorrida em cada nível de agregação analisado (etapa ou modalidade de ensino, dependência administrativa, localização, turno, escola, turma ou disciplina).

As funções docentes formam, portanto, um conjunto particular e importante de informações sobre a docência no Brasil” (p. 17).

A docência, portanto, está vinculada a práxis do professor, visto como um profissional em exercício. Importante considerar que, na medida em que concordamos

com este sentido de prática no fazer docente, é porque, também, estamos atribuindo à docência um sentido de prática com teoria que age, ou melhor, prática teoricamente fundamentada, e afirmamos nosso posicionamento, que entende que a dicotomia entre teoria e prática deve estar superada.

Pimenta e Lima apontavam, desde 2005, que a atividade docente é uma prática social, conforme texto a seguir: “A profissão docente é uma prática social, ou seja, como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino” (2005, p. 11). Neste texto, as autoras problematizam as situações da prática em estágio e observam que nestas é possível também desenvolver uma experiência de pesquisa, como superação da dicotomia teoria-prática e como atitude investigativa que relaciona os conhecimentos da formação com a realidade vivida.

A meu ver, o que este texto e o documento do Inep apontam é uma docência com referência na prática, seja na formação como na profissão. Outro elemento em questão é a pesquisa como possibilidade de superação da dicotomia teoria-prática, uma vez que o docente articula estas dimensões da teoria e da prática produzindo conhecimento e atribuindo novos sentidos ao que faz. Quanto mais prestigiados são o estágio e a pesquisa, como componentes curriculares, maior será também a possibilidade de se construir, na formação inicial, novos caminhos para produção de sentidos de docência. A diferença de experiências formativas marca, assim, muitos rastros que propiciam a disseminação de sentidos de docência.

Pensar os processos formativos é uma questão instigante para pesquisadores, já há algum tempo. O foco dos estudos, apesar de se concentrar por certo período nos saberes docentes e na prática, manteve-se na busca por novos sentidos à formação docente, não somente porque as políticas expressas nos novos documentos oficiais provocam intensos debates, mas também porque a produção destes documentos mobiliza a comunidade em torno destes debates.

Entendo, assim, que toda esta mobilização em torno de debates e de pesquisas se traduz por um vigoroso investimento na formação docente, no qual percebo a valorização dessa formação e desses profissionais.

“Acredito que estamos perante uma nova fronteira de sentido da profissão docente. Infelizmente, os programas de formação de professores não têm prestado a devida atenção a este aspecto, não têm dado aos professores os instrumentos necessários para a análise das práticas, não lhes têm despertado esta necessidade que vai muito para além de um esforço individual e que insere o conhecimento profissional num esforço de debate e de partilha com os outros. A reflexão de cada um sobre o seu trabalho é absolutamente essencial. Mas esta reflexão tem de ser continuada por um diálogo com os colegas, na escola e noutros espaços de trabalho”. (NÓVOA *apud* PEREIRA e VIEIRA, 2006, p. 118).

O trecho acima faz parte de uma entrevista concedida por Nóvoa, em 2006. Noto que, quanto mais a discussão sobre a formação docente se ocupa de superar a desvalorização desses profissionais, mais pode contribuir para um novo olhar sobre a docência. Deste modo, a questão central deixa de ser a discussão em si sobre valorização-desvalorização da formação docente e se volta para a ocupação de um território, cujos debates podem ser mais produtivos e criativos. Como componentes curriculares da formação docente, estágio e pesquisa podem aproximar a universidade da escola e relacionar a teoria e à prática, buscando enfrentar as contradições da prática social de educar, conforme comentários apontados por Libâneo e Pimenta (1999) e que tem sido o caminho proposto nas diretrizes.

Outro ponto que merece ser destacado é o deslocamento da identidade do curso de Pedagogia, antes centralizada nas práticas de ensino, e que agora podem ser adensadas, com a perspectiva da pesquisa ao longo da formação. Não há como negar que o processo de universitarização²⁴ do curso de Pedagogia contribuiu para a inserção do aluno em grupos de pesquisa e bolsas de incentivo a pesquisa, na realidade das universidades públicas brasileiras. Na FE/UFRJ, por exemplo, veremos no capítulo III, alguns programas do governo federal (PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica -, PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - e Prodocência - Programa de Consolidação das Licenciaturas), resultaram num

²⁴ A universitarização se explicita no Artigo 62 da LDB nº 9394/96 “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal”. Mas, também, é reafirmado na Lei nº 13.005/2014: Plano Nacional de Educação (2014-2024), no qual a Meta 15 explicita “garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”. Disponível em: www.planalto.gov.br, acesso em agosto de 2015.

aumento progressivo de concessão de bolsas e participação em grupos de pesquisa dos professores vinculados ao programa de pós-graduação, o que possibilitou uma ambiência em pesquisa durante a formação e a preparação na perspectiva de um conhecimento que deve fazer parte da docência. Porém, antes disso, a Faculdade Educação da UFRJ, com a reforma do currículo em 2007, já tinha aumentado as disciplinas referentes à formação para a pesquisa, bem como a exigência da monografia com banca de defesa, que expressam essa valorização da pesquisa.

Além destas oportunidades de pesquisa na formação docente, ressalto outra experiência no currículo do curso de Pedagogia da FE/UFRJ que são os memoriais de formação, relatórios produzidos nas disciplinas de prática de ensino de alguns professores, que expressam a importância da construção de uma escrita acadêmica, ao relacionar teoria e prática, com reflexões sobre o sujeito e sua profissão. Este material aparece como recurso de análise para metodologia de algumas monografias que selecionei na pesquisa e deve ser visto como uma valiosa experiência, caso contrário não faria parte da escolha metodológica daqueles trabalhos da pesquisa monográfica, para refletir sobre o saber, o fazer e o ser docente.

O memorial é uma escrita autoral na qual o aluno destaca suas principais impressões sobre atividades que incluem aulas, regência, leituras e reflexões, cujo entendimento contribui para o amadurecimento profissional em curso na formação. Trata-se de uma escrita com abordagem livre sobre parte do percurso formativo que, pelo fato de ser menos comprometida com os protocolos acadêmicos, pode expressar mais facilmente valores que cada aluno atribui às experiências narradas. Por isso, além de uma experiência valiosa, considero-o uma produção escrita inovadora, que tem muito a contribuir tanto no processo da produção acadêmica, como na pesquisa e na formação como um todo. Ademais, o memorial, se ainda não se vincula à pesquisa no propósito inicial da disciplina do currículo, acaba integrando a pesquisa, quando o aluno o insere como parte de sua consulta na metodologia do trabalho de conclusão de curso.

Ao lado destes tipos de produção, alguns teóricos podem desenvolver considerações, no campo da formação de professores, optando pela discussão de gênero discursivo. Neste último, encontra-se a pesquisa de uma professora da FE/UFRJ sobre gênero discursivo numa perspectiva enunciativa (ANDRADE, 2014), da qual alguns alunos do curso de Pedagogia não só participam como fizeram suas monografias com

base nessas produções. Vejamos o que a Andrade escreve sobre sua pesquisa com os professores:

“Os estudos sobre o discurso têm me mobilizado como perspectiva teórico-metodológica mais fértil, mesmo sendo uma pesquisadora do campo da Educação, distinto dos estudos linguísticos. Este tem sido o prisma escolhido para enfrentar os desafios de compreensão das questões educacionais e de proposição de possibilidades de ação, inovação e transformação no campo” (2014, p. 178).

Este texto de Andrade foi produzido a partir de curso de formação continuada com professores da educação básica e busca “interrelacionar identidade docente e o fazer docente, propondo as bases para uma análise do discurso docente, de textos produzidos no âmbito da formação profissional” (ibid, p. 177). Neste texto, a autora defende a posição que não se trata nem do professor-pesquisador nem do professor-reflexivo ou professor-narrador, mas é um professor-autor. O propósito da pesquisa é compreender os fazeres docentes pela via dos dizeres, de modo que a voz docente tenha um espaço de produção e enunciação na escrita docente. O seu contexto são os programas de formação de professores pelas ações de colaboração entre Governo Federal e a Universidade²⁵.

A experiência da pesquisa brevemente relatada acima tem desdobramentos no curso de Pedagogia, uma vez que muitos alunos se inseriram na pesquisa e a utilizaram como fonte de consulta de dados para suas monografias. Novamente se apresenta o valor dado, pelos alunos em formação, ao que é escrito e produzido pelos professores da educação básica. Estes aspectos propiciam uma aproximação entre universidade e escola, com reflexões sobre a constituição do fazer docente - uma experiência que está vinculada ao currículo, por meio da bolsa de incentivo a pesquisa e a inserção ao grupo de pesquisa da professora pesquisadora do curso.

Estas duas experiências – memorial e escrita docente – fizeram parte do currículo de muitos alunos e produziram sentidos de docência, dos quais irei buscar *rastros* nos trabalhos monográficos.

²⁵ Trata-se do projeto “As (im)possíveis alfabetizações dos alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública”, coordenado pela professora Ludmila Thomé de Andrade, financiado pelo Observatório da Educação, da CAPES.

Terminando este capítulo, quero destacar que trabalhei alguns dos sentidos de docência que são discutidos entre teóricos e professores, não tendo a pretensão de dar conta da complexidade e extensão do assunto. Tenho consciência de que estamos vivendo, nos últimos anos, situações de intensas mudanças sociais, que não só afetam os comportamentos humanos e a forma de pensar no mundo, como provocam também sensíveis alterações nos processos subjetivos de constituição do sujeito.

A educação está neste contexto e é tão produtora quanto produzida por estas mudanças, assim como, os sujeitos e seus discursos que nela se articulam. Pensar a docência neste cenário é um desafio que muitos pesquisadores têm assumido, sem, contudo, acreditarem que possam chegar a um ponto idealizado. Pelo contrário. Ninguém melhor do que eles para saber que é justamente o fomento e a produção de pesquisas, discursos e debates que tornam possível incorporar novos contextos e sentidos nos imprevistos do fazer docente.

Foi pensando nisso que procurei me ater a um levantamento que considero significativo do campo da formação de professores para os sentidos de docência, limitando-me aos processos de identificação docente que fazem parte deste estudo.

CAPÍTULO II: A Formação Inicial Docente

Neste capítulo procuro discutir a formação inicial docente. Não se trata de fazer um percurso histórico do seu desenvolvimento, visto que este já foi amplamente detalhado por autores consagrados do campo (GASPARELLO e VILELLA, 2009; GIROUX, 1992; NÓVOA, 1995; TARDIF e LESSARD, 2005). O meu objetivo é identificar e desenvolver outros pontos que possam contemplar a formação inicial docente, de modo a subsidiar e problematizar as discussões dos capítulos posteriores. Para isto, destaco três subtemas que envolvem os aspectos legais, alguns dilemas da formação do pedagogo e as pesquisas atuais do campo de formação inicial docente.

No primeiro tópico procuro fazer uma leitura *desconstrucionista* do tema, no qual identifico a diferença de sentidos de docência como o eixo do debate acerca de pontos que aparecem em destaque nas diretrizes oficiais do curso de Pedagogia. O meu objetivo é relacionar os sentidos de docência expressos em determinados artigos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006)²⁶ ao contexto e debates em questão, o que, como veremos, tanto pode representar aproximações quanto distanciamentos das propostas representativas daquele momento.

No segundo tópico abordo a formação do pedagogo e os debates deste campo, problematizando os principais temas deste cenário. Entendo que antigos e novos dilemas não só fazem parte desta formação, como também dinamizam e potencializam os cursos e seus processos de identificação docente. O eixo das discussões é a ideia de *disseminação* proposta por Derrida, a qual nos permite não limitar a identidade docente a uma única compreensão e organização formativa do pedagogo.

No terceiro tópico apresento algumas pesquisas sobre formação do pedagogo em programas de pós-graduação em Educação, no período de 2010 a 2012, abrangendo o território nacional. Além destas pesquisas, procuro mostrar alguns trabalhos do mesmo período em dois GT's da Anped (GT 8 Formação de Professores e GT 12 Currículo), a fim de esmiuçar os debates do campo sobre identidade docente em cursos de Pedagogia.

²⁶ Temos, atualmente, a publicação de uma nova diretriz - Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 – que define 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. No entanto, nesta pesquisa, continuamos trabalhando com a diretriz anterior, cujas instituições formadoras e seus currículos em vigor estão adequados.

O recorte dos debates foi conduzido com base nas ideias de Derrida sobre arquivo e possibilidades de memória e esquecimento nos *rastros* que se constituem nos discursos dos documentos formativos.

2.1 – Aspectos Legais da Formação Docente

O curso de Licenciatura em Pedagogia é organizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 - até que os currículos sejam reformulados com base nas recentes Diretrizes, da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. As diretrizes de 2006 tiveram amplo debate nos fóruns representativos da área de Pedagogia, no entanto, nem todas as propostas foram incorporadas às diretrizes pelos formuladores responsáveis no MEC.

As diretrizes, contudo, “demarcam novo tempo e apontam para novos debates no campo da formação do profissional da educação no curso de pedagogia, na perspectiva de se aprofundar e consolidar sempre mais as discussões e reflexões em torno desse campo” (AGUIAR et all., 2006, p. 828). Esses autores afirmam que esses debates não terminaram em relação ao curso de Pedagogia e à identidade docente, mesmo depois de aprovadas as diretrizes. E que o desafio maior está no enfrentamento constante por suas posições, tanto pelo conjunto de instituições formadoras, quanto pelas entidades representativas do campo, razão pela qual são mantidos fóruns de debates permanentes.

É buscando me aprofundar nas perspectivas que essa formação assumiu na implementação de currículos reformulados em decorrência das diretrizes aprovadas, que voltamos ao documento, para destacar alguns pontos, pois considero importante, neste momento da pesquisa, investigar o documento propriamente dito, enfatizando no texto a forma como é expresso o sentido ou os sentidos de docência e docente.

Acompanhando a leitura deste documento, observo que está explícito se tratar da “formação inicial para o exercício da **docência**”, conforme o Art. 2º. Neste artigo, em seu parágrafo 1º, é dito que “compreende-se a **docência** como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional”. Já o parágrafo único do Art. 4º afirma que “as atividades **docentes** também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino”. Nos registros aqui destacados, os termos docência e

docente aparecem em três momentos específicos do documento. Vejamos, então, para cada um destes registros o que está em questão no documento e nos debates da área.

No *primeiro registro* estão em questão a definição e a abrangência do propósito do documento, no qual a docência é tratada como exercício profissional por definição e são apontadas, também, as possibilidades de atuação deste profissional. O exercício docente, conforme escrito no documento, estabelece uma diferença em relação à atividade docente, uma vez que trata de uma abordagem para o pedagogo diferenciando-se do documento publicado em data anterior que abrange as licenciaturas (Resolução CNE/CP de 2002). A produção de documentos que diferem tanto na forma como são redigidos quanto nos anos em que são publicados, assim como para o público alvo ao qual se direciona, é significativa das diferentes concepções e sentidos de docência em disputa para os cursos de licenciatura e de Pedagogia, particularmente para este, que foi enfatizado em outro documento. Trata-se, portanto, de uma docência marcada pela diferença, pois, ainda que constituída em uma mesma rubrica, produz e mantém documentos distintos²⁷.

Dois aspectos básicos podem ser destacados em relação a essa diferença: o primeiro deles é constatar que muitos desses debates precederam e enfatizaram a valorização dessas diferenças em relação ao curso de Pedagogia, em fóruns e entidades representativos do campo educacional (ANPEd, ANFOPE, FORUMDIR), tanto de pesquisadores quanto de instituições formadoras. A explicação para tal talvez esteja no fato de que a área da Pedagogia sempre esteve em questão, assim como os seus cursos de formação. Pimenta afirma que “a pedagogia é um campo de conhecimento específico da práxis educativa que ocorre na sociedade. Diferente dos demais que não têm a educação como objeto específico de análise, mas que a ela podem se voltar” (PIMENTA, 2002 e 2004)²⁸. Esta diferença que produz um sentido de docência para as licenciaturas e outro para a Pedagogia - curso que também é uma licenciatura – sempre esteve em debate e, ainda hoje, é uma questão que gera controvérsias e embates. Esta

²⁷ Nas atuais diretrizes de 2015 houve a unificação para formação inicial de professores em nível superior e formação continuada.

²⁸ Transcrição das apresentações da autora no XVI ENCONTRO NACIONAL do FORUMDIR, realizado na Chapada dos Guimarães – MT, agosto de 2002 e no FORUM NACIONAL DE PEDAGOGIA 2004, realizado em Belo Horizonte, julho de 2004. Disponível em: http://www3.prograd.ufes.br/documentos/licenciaturas/pedagogia_diiretrizes_curriculares.doc., acessado em julho de 2015.

diferença acabou por resultar em um documento distinto, que, por sua vez, realimenta a própria diferença e a transforma em uma marca no curso de Pedagogia e nos seus formandos. O meu propósito é problematizar este documento, no qual a docência está inscrita como diferente das demais docências das licenciaturas, na maioria das quais a formação se dá por um acréscimo de conhecimento pedagógico ao conhecimento específico proposto pelo bacharelado, configurado pelo formato 3 + 1.

A resposta exige mais reflexão e penso que o curso de Pedagogia, ao contrário disso, tem se firmado no entendimento de uma formação que compreende um conjunto de conhecimentos, das ciências de referência, de diferentes saberes que formam um professor generalista por excelência. Na minha opinião, é preciso investigar se no curso de Pedagogia também não teríamos de modo semelhante um formato 3 + 1, no qual existe um modelo em blocos que, primeiramente, sobressaem os fundamentos da educação e, depois, as práticas com o conjunto de ênfases²⁹ experimentadas nos estágios que contemplam a formação deste professor para atuar na Educação Básica e no magistério do curso Normal³⁰ - rastros de um modelo originário, no qual a docência se dava nesse nível. Deste modo, podemos interrogar: Até que ponto o curso de Pedagogia também não trata de sustentar esse modelo de um acréscimo de conhecimentos pedagógicos, associando as disciplinas específicas?

Se os debates que antecederam as diretrizes de 2006 não chegaram a fechar a questão em torno da docência para o curso de Pedagogia, também, não negavam que valorizar a atuação docente como profissão para os formandos deste curso era fundamental. E este é o outro lado ao qual me referia anteriormente, pois é deste modo que se traduz o documento no primeiro momento, aqui comentado, de aplicação da “formação inicial para o exercício da **docência**”. A perspectiva da profissão docente

²⁹ Atualmente o curso de Pedagogia da UFRJ se constitui por ênfases, no qual o PPC assim esclarece: “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, 2014, p. 14-15).

³⁰ Sobre esse assunto ver:

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

como formação central no curso de Pedagogia se afirma, então, num cenário de intensos conflitos sobre a identidade docente neste curso.

“Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução”.

Desde a extinção das habilitações em curso de Pedagogia, citado no artigo 10 das diretrizes de 2006, por intermédio da qual o curso preparava o formando com bastante especificidade, o debate tem avançado em torno da identidade do curso, conforme expressam Aguiar et al.: “as reformulações curriculares feitas pela maioria das universidades públicas e particulares (que não se pautam pela lógica do lucro), que adotaram a docência como base da identidade do curso de pedagogia e extinguiram as habilitações” (2006, p. 824). Assumir a concepção da centralidade docente é um trabalhoso processo em disputa no curso de Pedagogia e não devemos considerar somente uma situação ou um acontecimento como marco de mudança, posto que os diferentes sentidos atribuídos à função do pedagogo estão em convívio constante nas instituições formadoras, nos fóruns de discussão e nas escolas, o que explica as posições ambivalentes de muitos pedagogos quanto à sua função.

Contudo, não se trata de considerar desfavorável esta ambivalência, pois os saberes, didaticamente associados à docência, são múltiplos e se articulam na multiplicidade. Pimenta (1997, pp. 42-46), por exemplo, ao discutir a identidade de futuros professores em curso de didática, elenca três principais saberes da docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Sua abordagem está voltada para as licenciaturas em geral, mas interessa perceber que os saberes pedagógicos têm um lugar próprio quando se trata da identidade do futuro professor, como especifica a autora. Ela afirma, ainda, que no curso de Pedagogia é preciso “reinventar os saberes pedagógicos tendo por base a prática social da educação” (ibid, p. 47).

O que chama a atenção nesse debate é que, por vezes, a Pedagogia e a Didática são conceitos utilizados sem diferenciação. A meu ver, no entanto, é importante marcar estas diferenças. Entender, por exemplo, a Didática como um campo que teoriza e propõe uma ação no ensino e a Pedagogia como uma teoria educativa que engloba aspectos filosóficos, psicológicos, sociológicos e históricos. Pimenta, ainda, contribui nesse debate escrevendo que, “os profissionais da educação, em contato com os saberes

sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogar e para alimentar suas práticas, confrontando-as. É aí que produzem saberes pedagógicos, na ação” (ibid, p. 49).

Os saberes docentes apontados por Pimenta no referido texto foram motivo de amplo debate, com taxionomia característica em muitos teóricos, entre os quais Tardif (2000, 2005), que se destacou afirmando a pluralidade dos saberes docentes construídos ao longo da trajetória pessoal e profissional, envolvendo ciência, empiria e Pedagogia. Saber docente que Monteiro, em discussão com Tardif, Lessard e Lahayet, descreve como “heterogêneo e plural por ser constituído dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes da formação profissional e dos saberes da experiência” (MONTEIRO, 2001, p. 137).

Pensar a centralidade docente em curso de Pedagogia, portanto, implica em fazer estes e muitos outros questionamentos, num processo de produção de sentidos sobre a docência neste curso, no qual o diálogo com as diferenças tem muito a contribuir nestes debates. O documento das diretrizes, tendo ou não a intenção, traz à luz o debate das diferenças e coloca em processo as mudanças que afetam a identidade do curso e dos seus formandos.

O *segundo registro* é uma continuidade do anterior no que diz respeito aos debates que antecederam o documento, quando este explicita que “compreende-se a **docência** como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional”, válido para a docência dos níveis iniciais de escolaridade. Este registro reforça não só a valorização da docência, mas também a diferencia em relação ao posicionamento anterior das diretrizes de 2002 (Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002), no qual o eixo principal se afirma nas competências – “a competência como concepção nuclear na orientação do curso” (Art. 3º, I). Não se trata somente de um encaminhamento contínuo das discussões, mas sim das forças em disputa nos debates que provocam rupturas e afirmam novas posições nos fóruns representativos da Pedagogia, nesse período, e que influenciam diferenças entre os documentos e entre as concepções de licenciatura em geral e licenciatura em Pedagogia.

Segundo Nóvoa (2007)³¹, os muitos discursos que trazem o ‘regresso dos professores’ a cena principal, tanto podem significar visibilidade e prestígio, quanto maior controle social e desvalorização da autonomia profissional. A crítica inicial de Nóvoa nesta conferência é voltada para a proliferação de discursos externos ao fazer docente que produz “uma inflação discursiva sobre os professores”, em que estes sentem como se seu “território [estivesse] ocupado por outros grupos”. Os outros grupos a que Nóvoa se refere, em alusão a Portugal, são: pesquisadores da educação e das didáticas, gestores institucionais e consultores de organismos políticos.

A realidade no Brasil não é diferente. Entretanto, o que Nóvoa considera fora do território do professor é parte de sua realidade e o constitui permanentemente. É o que se expressa também nos documentos: uma proliferação de discursos que, nas diretrizes de 2006, afirmam a centralidade da docência para a formação do pedagogo ao mesmo tempo em que diferencia esta docência em relação aos professores das demais licenciaturas. O importante, todavia, não seria somente considerar uma contradição, mas compreender que na proliferação dos discursos, diferenças são produzidas e constituem novos e significativos sentidos de docência.

Destaco, ainda, que no momento em que os professores estão elaborando e reformulando currículos, também estão produzindo sentidos de docência. Em todas as dimensões envolvidas pelo currículo, seja em relação às disciplinas, aos estágios ou às pesquisas, há a produção de sentidos de docência. Os pilares da universidade de ensino, pesquisa e extensão são, nesse sentido, indissociáveis dos fazeres docentes. Por isso, considero a produção de sentidos de docência como um processo contínuo, do qual o curso de Pedagogia é parte integrante e tem a mesma constituição.

O documento produzido em 2002 não paralisa os debates, que, ao contrário, são acirrados com críticas e proposições que visam afirmar novos sentidos em meio às disputas. Assim também acontece com o documento de 2006, que dinamiza discussões e provoca reações entre os pensadores do campo. Trata-se de um fluxo permanente de

³¹ Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida. Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio, 27 e 28 de setembro de 2007.

Disponível em:

http://www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=15446&folderId=93067&name=DLFE-2408.pdf. Acesso em agosto de 2015.

debates, a produzir diferenças e novos sentidos, em que nada fica de fora, ou melhor, o que está fora é parte das diferenças que são produzidas dentro deste contexto.

No *terceiro registro*, destaca-se que “as atividades **docentes** também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino”. Seria esta a marca do antigo pedagogo especialista para atender as novas demandas sociais e políticas que reaparece, se atualiza, na concepção de gestão como necessidade para um novo entendimento do curso de Pedagogia? A meu ver, são os embates entre formuladores e, também, entre atores do campo que apontam idas e vindas em relação a formação do pedagogo.

Deste modo, pelo que está produzido no texto do documento, não ficou de fora o especialista pedagogo, que é algo mais, diferente da docência, do qual os representantes nas discussões e formulações políticas mantiveram, seja fruto de pressões seja por uma demanda de trabalho que nenhum outro profissional docente poderia atender senão o pedagogo. Mas, também, se trata de uma instabilidade própria do curso de Pedagogia que se reflete igualmente na formulação dos documentos oficiais.

A instabilidade do curso de Pedagogia foi tema de muitos debates no campo do currículo. Destaco, por exemplo, o livro “Pedagogo ou Professor?” (SOUZA e CARINO, 1999), sobre os processos de reestruturação dos cursos de Pedagogia das principais universidades do Rio de Janeiro, que foi publicado no ano de 1999, com textos de diferentes autores, abordando a realidade e os dilemas desses cursos. Neste livro são apresentadas as principais discussões travadas em torno das faculdades de educação e de seus currículos, com ênfase no processo que antecede as diretrizes de 2006 e nas controvérsias que motivaram os agentes responsáveis pela organização do fórum interinstitucional (UFRJ, UFF, UERJ, UNIRIO, UFRRJ e PUC-Rio), que resultou numa série de mobilizações e acontecimentos, decisivos para demarcação de diferenças e afirmações em relação à centralidade docente e ao curso de Pedagogia, até a formulação e publicação das diretrizes oficiais³².

Mais uma vez, o importante é contextualizar o momento de disputas e instabilidade no curso de Pedagogia e lembrar que as diretrizes são formuladas neste cenário, demonstrando contradições entre as posições que defendiam o especialista e as

³² Nestas discussões, também, a crítica dos currículos técnico-instrumentais e tantas outras que não é o propósito aqui alongar o tema.

posições que defendiam o generalista pedagogo. Pimenta, ainda nos fóruns de debate, afirma que “definir o pedagogo como professor (e das séries iniciais) é reduzir a potencialidade de sua inserção na práxis educativa” (2004, p. 11), o que mostra a intensidade das disputas em relação à concepção de docência para o pedagogo. Cabe ressaltar que, ao escrever o texto, Pimenta está inserida no grupo que defende o pedagogo como profissional especialista e não um professor. Por essa concepção, a Pedagogia não se limita à docência, o que fica claro também no documento neste terceiro registro em destaque, e que aparece na posição de Aguiar et al. quando afirmam “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” (2006, p. 830).

Uma pergunta, porém, continua em aberto: por que afirmar a centralidade docente no documento oficial de 2006 em um cenário de intensos questionamentos sobre o fazer pedagógico?

As diretrizes estão no âmbito das discussões do currículo, que é uma arena política e cultural no qual as disputas de poder se orientam para afirmar verdades. O currículo é significado nos debates e, quanto mais circula, num processo de produção de sentidos, mais embates se proliferam, de modo que as verdades tidas como inquestionáveis são postas diante da diversidade de ênfases. Costa considera a entrada dos textos culturais no campo do currículo como oportuna, por entender que “são um produto social, o local onde o significado é negociado e fixado, em que a diferença e a identidade são produzidas e fixadas, em que a desigualdade é gestada” (2010, p. 138).

Chamo atenção, novamente, não somente para as contradições, mas para outra forma de análise em que o convívio com estas diferentes proposições para o curso de Pedagogia, que permanecem nos currículos, tem um potencial para enfrentamento de tentativas de controle expresso nos documentos oficiais, na medida em que prolifera a produção de sentidos, seja de docência, seja de pedagogo. Os aspectos legais aqui comentados não significam o engessamento dos currículos e dos cursos, posto que sua formulação não apagou as diferenças, mas, ao contrário, acirrou o campo com a produção de sentidos.

2.2 – Formação do Pedagogo em Questão

O tópico anterior antecipa algumas das questões tratadas na abordagem sobre a formação do pedagogo, mas é preciso ir além. O curso de Pedagogia vem passando por transformações desde sua criação em 1939 e tem se desenvolvido em torno de polêmicas, que podem ser vislumbradas nos documentos oficiais que as acompanham, como vimos no item anterior. Algumas destas polêmicas merecem ser destacadas para nos aprofundarmos um pouco mais na análise das situações vividas pelos docentes e formandos nas instituições formadoras.

A primeira destas polêmicas, já anunciamos anteriormente, ao discutir sobre formar especialista/pedagogo e formar o professor, polêmica esta que, ainda hoje, permanece como tensão nos cursos de Pedagogia, cujas indefinições exercem influências nos processos de identificação docente. Para compreender as disputas de sentidos sobre o que é ser pedagogo e qual é a identidade desse curso, opto por tomar como referência a Reforma Universitária de 1968, mais precisamente o ano de 1969, com a redefinição da estrutura curricular do curso de Pedagogia, conforme Resolução nº 252/69 CFE que introduziu as habilitações técnicas no curso de Pedagogia (SAVIANI, 2007) e que vigorou até a promulgação da LDB nº 9.394/96³³. Esta resolução reafirmou um modelo, cuja tradição é a diferença em relação a se formar pedagogo/especialista e se formar professor dos anos iniciais. Diferentes autores (ROLDÃO, 2005; SCHEIBE e AGUIAR, 1999)³⁴ discutem os problemas advindos desta distinção para formação do pedagogo que, desde então, configura-se de maneira ambígua em relação a esta indefinição, que aparece entre as opções curriculares das instituições formadoras. Penso que essa ambiguidade acentua tensões e disputas, ao mesmo tempo em que promove a produção de diferença de sentidos de ser pedagogo, aspecto que considero potencial para os processos de identificação docente em curso de

³³ **Art. 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. **LDB** - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

³⁴ Sobre esse assunto ver:

POPPE, M. C. M. P. Sentidos de Prática em Currículo de Curso de Pedagogia. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.

Pedagogia. Nota-se, contudo, que desde essa época já estava em questão a ideia central em torno da identidade docente no curso de Pedagogia, minimizando a ideia da formação do especialista em educação (FONSECA, 2008).

Atualizando este debate, Fernandes e Dias (2010, p. 247) discutem o protagonismo docente nas políticas curriculares para formação de professores no Brasil e em Portugal. Destaco, no entanto, a ideia comentada, pelas autoras, de que o perfil profissional do professor tem mobilizado discussões nas reformulações e implementações curriculares das instituições formadoras no Brasil. Além disso, destaco também que, tais discussões estão relacionadas com os processos de identificação docente e se articulam em disputas no âmbito da formação.

Fernandes e Dias chamam a atenção, ainda, para o fato de que a necessidade de melhorar a formação de professores, mediante maior qualificação profissional, assume centralidade em todos os discursos mobilizados e é reveladora de novas exigências para o exercício docente (p. 241). Para uma visão mais abrangente desses embates, é preciso, portanto, compreender as diferenças em torno dos sentidos atribuídos à docência, que influencia o protagonismo docente, e, em especial, os processos de identificação docente em curso de Pedagogia.

“Ocupando o professor um lugar de destaque nos discursos sobre políticas curriculares em geral e das políticas de formação de professores, em particular, são várias as proposições que reconhecem que essas demandas políticas criam novas exigências aos professores, vindo a criar novas exigências ao desempenho docente...” (ibid, p. 248).

No livro publicado da tese de Cruz (2008)³⁵, a autora discute os desafios no campo da formação de professores no Brasil com base na atuação e influência dos “pedagogos primordiais” no processo histórico de mudanças do curso de Pedagogia. Nesta importante tese, da área de formação de professores, Cruz destaca que a Pedagogia, seja enquanto domínio de conhecimento seja enquanto curso, mostra-se vulnerável, e, por isso, fica difícil situá-la no campo acadêmico. Desta forma, a autora enfatiza que muitas tensões favorecem uma situação de problematização da identidade

³⁵ CRUZ, G. B. da. Curso de Pedagogia no Brasil – História e Formação com Pedagogos Primordiais. Rio de Janeiro. Wak Editora: 2011.

deste curso. Na sua opinião, a complexidade e indefinições que cercam o domínio da pedagogia se refletem na concepção do curso.

Por outro lado, em fórum interinstitucional promovido pela FE/UERJ – “Discutindo a Reestruturação dos Cursos de Educação”-, em abril de 1999, as universidades formadoras da cidade do Rio de Janeiro mostram convergências nesse processo de reestruturação dos cursos de Pedagogia antes da DCP/06. Na conclusão destes debates, Gama e Lima escrevem que “os cursos objetivam privilegiar a formação do profissional de Pedagogia com base na docência, entendendo-a em sentido lato, isto é como parte de um processo educativo complexo e criativo que fundamenta qualquer ação educativa” (1999, p. 164).

As características do curso de Pedagogia, no conjunto das descrições acima, tornam particularizam ainda mais o sentido de docência, visto que este professor tem uma formação de cunho generalista que o habilita a atuar desde o início da escolaridade das crianças, com múltiplas demandas, conforme define o parágrafo 1 do Artigo 2º das DCP/2006³⁶ (aspecto melhor abordado no subitem anterior, 2.1).

A segunda questão a destacar nas polêmicas sobre o curso de Pedagogia refere-se à relação entre teoria e prática, que vem sendo discutida amplamente no campo do currículo, desde a formulação das diretrizes do curso (Resolução CNE/CP 1, 2006). Nesta Resolução, a centralidade prática, dentre outras formulações, instituiu a ampliação do tempo de prática no currículo de formação do pedagogo, seja por meio de mudanças na acreditação das disciplinas que compõem o tempo teórico e prático, seja no aumento de horas de prática de ensino e estágio supervisionado, conforme Artigo 7º abaixo:

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas: I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; III - 100 horas de atividades

³⁶ § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

A implementação de novos currículos, para que fossem atendidas estas necessidades e mudanças no âmbito do tempo de prática, desencadeou muitos debates entre formadores e, principalmente, um intenso processo de disputas entre campos disciplinares que influenciam a composição curricular do curso de Pedagogia. Além disso, diferentes sentidos de prática passaram a circular nos discursos de formas heterogêneas e ainda hoje inspiram debates com disputas de sentidos que incorporam essas mudanças, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, manifestam resistências e permanências em suas práticas.

Esta dimensão da centralidade da prática nas novas diretrizes curriculares³⁷ dos cursos de formação de professores, observadas nos anos 2000, demarcou um novo processo, não tanto como descontinuidade, mas como alteração de uma racionalidade com o primado da teoria na formação docente. Entretanto, a maneira como as instituições formadoras e seus formadores interpretaram e implementaram as mudanças curriculares produziu sentidos e diferenças sobre a prática na formação do pedagogo. Considero que uma multiplicidade de sentidos de prática foram produzidos, tanto na circulação dos debates sobre os documentos oficiais, quanto na implementação de propostas curriculares marcadas pelas disputas desses debates e as múltiplas leituras dos formadores sobre estes documentos.

Por isso, no meu entender, esse é um dos pressupostos importantes à compreensão de que as disputas que são materializadas na reformulação curricular das instituições formadoras também afetam os processos de identificação docente. É bom que se diga que os questionamentos acerca da identidade docente do pedagogo estão no palco das mudanças curriculares e continuam a produzir sentidos.

A terceira questão que destaco é a preparação para a pesquisa, como valorização da profissão docente e do pedagogo. Ponto bastante polêmico, que desde o início dos debates sobre professor pesquisador (SCHÖN, 1995; ZEICHNER, 1998) tem gerado

³⁷ Vale ressaltar, acerca dessa discussão, a contribuição de Ferreira (VIANA; MUNFORD; FERREIRA & MORO, 2012) quando explicita que três modelos de racionalidade estão em disputa na formação inicial de professores: racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade crítica. No entanto, o modelo da racionalidade prática “emerge em meio a discussões que reconhecem a complexidade da escola e pretendem produzir soluções para problemas da prática que não estão a priori colocados.” (p. 24).

dissensões no campo, por ser um fator provocante, ao retirar o professor de uma condição mais passiva, colocando-o diante da possibilidade de produzir conhecimento e contribuir para soluções de seu cotidiano, além de promover maior aproximação entre a academia e a escola.

Na pesquisa feita por Bortolini (2009)³⁸, a autora escreve que são muitas concepções e formas de trabalhar a pesquisa na formação de professores, o que, para ela, é importante do ponto de vista de constituir pesquisa desde a formação inicial, mas também alerta para o fato de que pode ser sinal de fragilidade epistêmica, além de poder significar reduções e equívocos na experiência de pesquisa. A autora apresenta essa abordagem da questão da seguinte forma: “desde as mais amplas [visões e práticas de pesquisa] onde qualquer movimento de reflexão e investigação sobre a prática é considerado pesquisa, até aquelas em que se busca seguir certo rigor acadêmico, buscando inclusive a parceria mais estreita com pesquisadores profissionais”. (p. 64).

Na visão de Lüdke, que confirma uma das preocupações de Bortolini, a autora escreve:

“sabemos que a formação “teórica” do professor, com aulas de metodologia, não é suficiente. Mas sabemos também que as minipesquisas, cabíveis dentro dos limites dos cursos de formação, em geral não passam de arremedos artificiais, que não têm possibilidade de preencher de modo satisfatório quase nenhum dos requisitos da formação do pesquisador” (2012, p. 49).

Esta preocupação é tão legítima quanto a importância de se manter oportunidade de pesquisa na formação do pedagogo. Quanto mais a instituição formadora oferta oportunidades de inserção do formando em pesquisas, maior a probabilidade deste futuro egresso procurar se inserir em programas de pós-graduação de *lato sensu* e de *stricto sensu* da unidade formadora. A continuação dos estudos e a inserção nestes programas têm ocorrido com frequência entre os egressos dos cursos de Pedagogia. Lüdke afirma ainda que

“pessoalmente não tenho dúvida de que é necessário introduzir o futuro professor no universo da pesquisa, em sua formação inicial e também na formação continuada, garantindo assim a possibilidade de exercício do magistério de maneira muito mais crítica e autônoma” (ibid, p. 51).

³⁸ BORTOLINI, M. R. A pesquisa na formação de professores: experiências e representações. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

Por conta destes debates, arrisco-me a afirmar que não se trata mais pensar se deve ou não ter a pesquisa na formação do pedagogo, uma vez que esta já está consolidada nos currículos e avança na relação entre as modalidades de ensino estimulando a aproximação de alunos e pesquisadores. Porém, é fundamental manter uma problematização sobre a questão. Entendo que, além disso, propiciar uma atitude de investigação é necessário na formação, como escreve André, ao defender a relação entre ensino e pesquisa na formação docente.

“os cursos de formação têm um importante papel: o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza” (2012, p. 59).

Por outro lado, não podemos deixar de nos preocupar com a qualidade da forma como se faz pesquisa, ou melhor, “sem comprometer o próprio estatuto da pesquisa” como conclui Lüdke (ibid, p. 52).

A impressão que temos é que formação atual do pedagogo passa por um deslocamento do eixo prático, antes concentrado no prestígio da prática de ensino, para um eixo de pesquisa, mais valorizado no currículo, que tem um contexto investigativo e uma ambiência em pesquisa na formação docente. Essa possibilidade constitui novos sentidos na formação docente, influenciando, sobretudo, a capacidade de problematizar os processos de identificação docente no curso de Pedagogia.

A exposição dessas três polêmicas que foram aqui apresentadas, a saber: a) formar especialista ou docente, b) a centralidade da prática e c) a valorização da pesquisa, mostra o quanto o debate dinamizou mudanças curriculares significativas nos cursos e produziu diferentes sentidos nos processos de identificação docente do pedagogo. Porém, mais do que isso, afirmou diferenças em que *disseminações* se tornaram a tônica dos processos de identificação, na medida em que cada vez mais sentidos são produzidos em relação ao que é ser docente, ser pedagogo.

Se, por um lado, o movimento das políticas educacionais está no percurso das regulações, por meio de documentos que formulam diretrizes para a formação docente, por outro, a dinâmica, desde os fóruns de debates até os processos de implementação curriculares, levam a proliferação de diferenças de sentidos que escapam ao controle governamental. Este aparente paradoxo facilita o despertar de novas possibilidades nas

formações, com produções discursivas abrangentes e mecanismos contraditórios, que permitem o aparecimento de brechas subjetivas na produção de sentidos e nos processos de identificação docente.

A ideia da *disseminação* em Derrida remete a um não fechamento de sentido, posto que uma produção de sentido não é possível ser controlada. Podemos dizer que, na medida em que um texto pode ser interpretado de diferentes maneiras, não haverá limites para uma única interpretação. A produção de sentidos faz com que a interpretação de um texto fique dispersa tal como em toda linguagem. Embora os documentos oficiais trabalhem no caminho da regulação, as formas como estes documentos são interpretados levam a produção de sentidos com *disseminações* e sem fechamento. As disputas de sentidos, assim, operam no caminho contrário da regulação dos documentos, ou seja, exercitam disputas na produção sentidos do que é ser pedagogo, do que é ser docente em curso de Pedagogia, e *dissemina* cada vez mais projetos institucionais diferentes, que constituem processos de identificação docente sem pré-definições, cuja subjetividade constitui docentes com características próprias dos *rastros* que o organizam.

Por fim, focalizo consulta realizada no site do INEP, com o objetivo de apresentar alguns dados sobre o curso de Pedagogia, baseado na SINOPSE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:

Quadro 2.1 Oferta de Vagas em Cursos de Pedagogia/INEP 2013

	Nº de Instituições que oferecem o Curso de Pedagogia	Vagas Oferecidas	Ingresso Total	Concluintes
Privada	841	321.183	186.838	77.078
Pública	154	35.638	29.714	18.933
Total	995	356.821	216.552	96.011

Fonte: Dados obtidos na SINOPSE EDUCAÇÃO SUPERIOR – 2013 – INEP (acesso em 05/06/2015)

A partir da referida consulta e dos dados selecionados conforme a tabela acima, é possível perceber a dimensão do quantitativo de ingressantes e concluintes quando se trata do curso de Pedagogia. É possível constatar, também, que este é um curso que tem grande oferta de vagas e, embora se destaque como um curso superior muito procurado e com grande contingente de ingressantes, apresenta uma redução considerável no número de concluintes, seja por reprovações e por evasões, a que a estatística não faz

inferências. Essas observações mostram o quanto é importante a pesquisa no campo da formação inicial, com foco em curso de Pedagogia. Além disso, perceber que quanto mais pesquisas e debates existirem sobre esse curso nem assim cessa as possibilidades investigativas, uma vez que se refere a um universo de muita abrangência e complexas necessidades.

Outro dado igualmente relevante foi extraído de consulta, também, ao site do INEP, a partir do Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2013, cuja tabela apresento a seguir:

Quadro 2.2 – Número de Docentes Atuando na Educação Básica e Proporção por Grau de Formação – Brasil – 2007- 2013

Ano	Número de docentes	Proporção de docentes por grau de formação						
		Ensino Fundamental			Ensino Médio			Educação Superior em Andamento
		Incompleto	Completo	Total	Normal/ Magistério	Sem Normal/ Magistério	Superior em Andamento	
2007	1.878.284	0,2	0,6	30,8	25,3	5,5	...	68,4
2008	1.983.130	0,2	0,5	32,3	25,7	6,5	...	67,0
2009	1.972.333	0,2	0,5	31,6	24,5	7,1	...	67,7
2010	1.999.518	0,2	0,4	30,5	22,5	8,0	...	68,8
2011	2.039.261	0,2	0,4	28,7	19,0	6,4	3,3	70,7
2012	2.095.013	0,1	0,3	26,5	16,0	5,5	5,0	73,1
2013	2.141.676	0,1	0,2	24,9	13,9	4,9	6,1	74,8

Fonte: MEC/Inep/Deed. (acesso em 05/06/2015)

Nota: 1) O docente foi computado apenas uma vez, mesmo atuando em mais de uma etapa/modalidade.

2) Não inclui auxiliares da educação infantil.

3) Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Aqui também estamos diante de um quantitativo grandioso, mas que demonstra a defasagem em relação à formação universitária, que desde a LDB nº 9.394/96 regulamenta as exigências para os professores de todas as etapas de ensino. Os artigos 61 e 62 desta LDB, que tratam da formação e são apresentados abaixo, já mostram contradições comentadas por autores (PIMENTA, 2004; BRZEZINSKI, 2007). Por isso, temos a tabela acima de 17 anos depois sem a devida correspondência em relação à formação universitária.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os Institutos Superiores de Educação manterão:

1. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
2. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
3. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Uma das ênfases no curso de Pedagogia que é para a docência das disciplinas pedagógicas do curso Normal continua. No entanto, estes cursos tendem a um processo de extinção pelas políticas que não mais investem em escolas desse tipo nem nesta formação. Ao lado disso, intenso movimento tem se consolidado para as formações mais aligeiradas em cursos a distância para formação de professores. Estas são algumas das contradições em pauta nos embates políticos no qual o foco tem sido superar a defasagem dos professores que atuam na Educação Básica, sem dispor da formação mínima exigida por lei.

2.3 – Pesquisas sobre Formação Inicial do Pedagogo

As pesquisas na formação inicial tem se ampliado nas licenciaturas como um todo e não somente na formação inicial do Pedagogo. Pensar e estudar sobre a formação docente é uma preocupação de muitos pesquisadores envolvidos com a prática docente. Muitos formadores, formandos e pesquisadores compõem grupos de estudos, cujas investigações neste campo da formação de professores são cada vez mais frequentes e representativas do cenário das pesquisas. A licenciatura em Pedagogia tem particularidades marcadas por disputas específicas nesse curso que também se apresentam nas pesquisas. Por isso, é tão significativo iniciar com um levantamento das pesquisas no campo da formação de professores que esteja voltado para este curso, ainda mais, porque é o foco dessa investigação.

As disputas no curso de Pedagogia permanecem influenciadas por antigas tensões, como, por exemplo, a de formar especialista/pedagogo ou formar o professor, ainda que nas diretrizes oficiais de 2006 tenha a centralidade docente como definição. Por outro lado, novas disputas se constituíram sobre o que é ser docente, as quais influenciam propostas em períodos de reformulação de currículo. Estas disputas estão caracterizadas por indefinições na formação do pedagogo e, de modo mais relevante,

nos processos de identificação docente no curso de Pedagogia. Tais definições, no entanto, tornam-se potencialmente produtivas na medida em que um conjunto de diferenças nos sentidos de docência se articula nos discursos de formadores e formandos, influenciando pesquisas e os processos de identificação docente.

A partir de levantamento preliminar, acessei as pesquisas de programas de pós-graduação em educação nos anos de 2010, 2011 e 2012³⁹, no portal CAPES, a fim de conhecer os estudos que aprofundam sobre o curso de Pedagogia e a constituição da identidade docente. E, como busco investigar os processos de identificação docente na formação inicial, tendo por base o movimento pós-diretrizes oficiais para a formação do pedagogo (DCP/06), procurei fazer um levantamento das informações disponíveis, entrelaçando dados básicos para esta pesquisa e selecionando trabalhos, inicialmente, com palavras-chave bem amplas, como: curso de Pedagogia e identidade docente.

A proposta de uma aproximação inicial auxiliou não somente para situar essas discussões como também para que fosse possível conhecer as discussões ainda ausentes ou pouco exploradas, que representassem as lacunas a serem pensadas e problematizadas. Deste modo, também pude perceber no cenário dos programas de pós-graduação no Brasil como vem se apresentando alguns territórios, cujas mesmas discussões mais se afirmam ou se mostram mais ausentes.

Quadro 2.3 - Resultado do 1º levantamento das teses e dissertações no portal da CAPES:

	2010		2011		2012	
	M	D	M	D	M	D
RESULTADO INICIAL DA BUSCA	52	17	63	15	61	18
Foco somente no CURSO DE PEDAGOGIA	1	0	3	0	2	2
Foco somente na IDENTIDADE DOCENTE	9	2	11	1	14	2
Foco nas duas Palavras-Chave: CURSO DE PEDAGOGIA/IDENTIDADE DOCENTE	1	0	1	1	2	1

PORTAL DA CAPES: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>, acessado em 28 e 29 de junho e 11 de julho de 2013.

PALAVRAS-CHAVE: curso de Pedagogia, identidade docente.

³⁹ A escolha deste período tem por objetivo manter coerência com o período de estudo das monografias dos alunos da Faculdade de Educação da UFRJ que serão analisadas no capítulo IV.

A partir do levantamento apresentado no quadro acima, pode constatar que num universo de 226 trabalhos, apresentados em três anos consecutivos (69 trabalhos em 2010; 78 em 2011 e 79 em 2012), apenas seis trabalhos discutem a identidade docente em curso de Pedagogia. Fato que já ilustra uma redução da temática no cruzamento das palavras-chave pesquisadas. Nota-se, também, que a identidade docente está mais presente nas discussões de abordagens que não contemplam somente o curso de Pedagogia, mas incluem a formação inicial, ou seja, as licenciaturas.

Vale destacar que, cinco dos seis trabalhos se situam em programas de pós-graduação de universidades públicas, das regiões norte (PiauÍ e Maranhão), sudeste (São Paulo) e centro-oeste (Mato Grosso do Sul). E somente um em universidade privada (PUC/SP). O campo de empiria dos trabalhos, em sua maioria (cinco dos seis), foi o próprio curso de Pedagogia da instituição de ensino dos programas de pós-graduação. São quatro trabalhos em nível de mestrado e dois em nível de doutorado.

Cito abaixo as dissertações e teses, com base no resumo (extraído do site da CAPES) dos seis trabalhos em curso de Pedagogia que apresentam abordagem em identidade docente para, junto, poder problematizar com algumas perspectivas mais específicas em relação às preocupações referentes ao meu objeto de estudo. Vejamos:

- 1) Pesquisa de mestrado de autoria de Silva Luz (2010)⁴⁰, com foco nos egressos do curso de Pedagogia da própria Universidade. A seleção teórica tem a contribuição de autores críticos do currículo, além de autores que discutem cultura na modernidade e formação de professores. Parte da metodologia se pautou na análise de história de vida, por meio de memorial escrito pelos pedagogos egressos e entrevistas autobiográficas. Nos resultados da pesquisa é considerada, principalmente, a identidade docente como construção desde a formação que se consolida no exercício profissional. Mas, que, esse reconhecimento da identidade docente aponta para um aspecto “emancipatório”, o que fortalece ainda mais a discussão e interpretação numa abordagem crítica.
- 2) Pesquisa de mestrado de autoria de Oliveira (2011)⁴¹, cujo foco está no curso de Pedagogia da própria Universidade e problematiza em torno do conhecimento do currículo formando identidades. Utiliza-se de pesquisa documental para identificação das formações identitárias dos pedagogos nos discursos oficiais. Mas, também, utiliza questionários aplicados aos discentes, de período inicial e final de curso de dois campi, e entrevistas direcionadas a coordenadora e

⁴⁰ SILVA LUZ, T. H. B. Ser Pedagogo: o conhecimento da identidade profissional pelas Histórias de Vida. Dissertação de Mestrado. Fundação Universidade Federal do PiauÍ, 2010.

⁴¹ OLIVEIRA, K. A. de. A construção cultural da identidade do/a pedagogo/a pelo currículo. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Maranhão, 2011.

professores do curso, todos os instrumentos com foco na construção identitária. Além disso, entrevistas com egressos e professores que participaram da reformulação curricular do curso em 2001. Apoiou-se em autores do currículo e nas discussões em torno de identidade, cultura e poder, resultando no fortalecimento da compreensão da identidade do pedagogo como “construção sócio-histórico-cultural, subsidiado pela organização curricular do curso”.

- 3) Pesquisa de doutorado de autoria de Gimenes (2011)⁴² que analisa o processo de identidade social no curso de Pedagogia e nos alunos, em particular, após DCP/06. Para tal, se utiliza das seguintes categorias: *finalidades formativas, perfil dos alunos e condições para a realização do curso*. Na metodologia utiliza pesquisa em documentos do curso, depoimentos de coordenadores, professores e alunos, sem que haja explicitação da técnica empregada, e visita a sites de outras instituições de ensino. O aporte teórico é constituído a partir do ciclo de políticas de Ball e o conceito de identidade social de Dubar. Destaca três tipos de identidade: *fluida, sobrepujada e quimérica*, para compreensão das tensões sobre os cursos.
- 4) Pesquisa de mestrado de autoria de Martins (2012)⁴³ que teve como objetivo investigar o processo de identificação dos alunos de pedagogia da própria Universidade, com base em abordagem da psicologia sócio-histórica. Ainda, utilizando as abordagens teóricas de “identidade como metamorfose” e identidade profissional. Na metodologia utiliza entrevista narrativa, buscando sentidos produzidos por meio de “núcleos de significação” dos quais identifica quatro deles. Na análise final, destes núcleos, afirma que o processo de identificação é multidimensional, mutável e sujeito às determinações do contexto social.
- 5) Pesquisa de mestrado de autoria de Carvalho (2012)⁴⁴, cujo campo é outra instituição e investiga a concepção de “ser professor” na constituição da identidade profissional em formação inicial e continuada. Utiliza dois softwares diferenciados para análise dos dados quantitativos e qualitativos num universo de pesquisa com 202 licenciandos, mas que teve como participantes 165 sujeitos. Nos resultados afirma que prevalecem as concepções dos licenciandos sobre o “ser professor” numa visão mais tradicional de ensino, e observou certo enfraquecimento de características importantes ao exercício da profissão docente.
- 6) Pesquisa de doutorado de autoria de Martins (2012)⁴⁵ que discute, a partir do aumento da oferta de cursos na modalidade a distância, os saberes e fazeres de

⁴² GIMENES, N. A. S. Graduação em pedagogia: identidades em conflito. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

⁴³ MARTINS, E. F.. A constituição da identidade docente do graduando de pedagogia: de professor a gestor. Dissertação de Mestrado. Fundação Universidade Federal do Piauí, 2012.

⁴⁴ CARVALHO, R. C. M. de. Formação e constituição da identidade docente de licenciandos de um curso de pedagogia. Dissertação de Mestrado. Universidade de Taubaté, 2012.

⁴⁵ MARTINS, L. A. Os saberes e fazeres que constituem a identidade do professor do curso de pedagogia na modalidade de educação a distância (EAD). Tese de Doutorado. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul, 2012.

professores de cursos de Pedagogia em EaD. A metodologia utilizada foi análise de conteúdo de um questionário aplicado a 10 professores que atuam em cursos presencial e a distância. Reafirma, nos resultados, que as ferramentas tecnológicas contribuem na troca e interação de saberes entre os professores.

Antes de qualquer observação é importante destacar que, pelas datas de conclusão dos trabalhos, os mesmos já têm como referência as diretrizes oficiais para formação inicial dos anos 2000 (DCN/02 e DCP/06), sendo um aspecto que coincide e aproxima de meu interesse de pesquisa. Motivo pelo qual me sinto mobilizada a refletir e problematizar a formação inicial, uma vez que estes documentos inauguram uma nova racionalidade para a formação docente conforme alguns estudos apontam (ANDRADE; FERREIRA et al, 2004; DIAS, 2009; POPPE, 2011).

Nesta nova racionalidade, a centralidade prática é destacada como aspecto relevante a ser implementado nos currículos de formação inicial, visando superar os impasses na relação teoria/prática e, deste modo, instrumentalizar os professores em formação, para o enfrentamento dos problemas cotidianos da escola, em relação aos saberes e fazeres da docência.

Podemos também pensar que, passados aproximadamente 10 anos da publicação dos referidos documentos, as instituições formadoras se veem em condições de mobilizar os agentes formadores para a reformulação curricular. Digo isto porque os atuais currículos de formação já mostram resultados da última reformulação e implementação curricular e novas demandas se apresentam num cenário de reflexões e questionamentos. Não é por acaso que algumas pesquisas tiveram como objeto os alunos egressos ou de final do curso.

Outro fator a considerar é que o tema da identidade docente pode ser melhor explorado nos alunos de fim de curso e nos egressos, também, uma vez que as experiências docentes fazem parte de sua realidade, seja nos estágios, seja na atividade docente profissional propriamente dita.

Esse levantamento nos permite, também, identificar a necessidade de reforço, ampliação e exploração dos estudos em relação ao curso de Pedagogia e aos processos de identificação docente. A maior aproximação com o objeto de estudo que proponho encontro nos trabalhos de Oliveira, Gimenes e Martins, que pesquisam e discutem a identidade docente na abordagem da construção social. Não é uma tarefa simples explorar esta abordagem, pois requer situar aspectos culturais e políticos que marcam os

sujeitos e seus contextos sociais. A minha opção por essa perspectiva da pesquisa, deve-se ao fato de poder incorporar outras circunstâncias que ampliem o horizonte da profissionalidade docente, diferenciando-a de uma dimensão subjetiva individualizada, à qual pode ser atribuído um caráter reducionista, despolitizado e acultural.

Estudos que avançam nesse sentido podem contribuir na discussão e análise dos processos de identificação docente, o que é o caso de Brito, ao afirmar que “o processo de construção da identidade profissional é também tarefa individual, porém, condicionada à estrutura social e histórica de cada contexto” (2009, p. 100). O autor ressalta o papel da dimensão política em sua abordagem, tanto em relação aos conteúdos curriculares, quanto às relações de poder advindas de uma situação real e de suas interações na construção da identidade docente.

Cabe explicitar, no entanto, uma diferença fundamental que proponho em relação aos trabalhos citados de Oliveira, Gimenes e Martins, que consiste na especificidade de discutir os processos de identificação docente no curso de Pedagogia relacionando-os com o âmbito da *prática de pesquisa*. É importante esta ressalva, porque, de acordo com uma hipótese que me apoio - a *prática de pesquisa* estabelece um eixo dinâmico com os processos de identificação docente, que pode, de certo modo, desestabilizar o eixo hegemônico da *prática de ensino* (explicitada na Introdução) – enquanto para os autores citados, a *prática de pesquisa* não está em pauta nem tampouco é problematizada, como mais um possível aspecto constitutivo do eixo dinâmico dos processos de identificação docente em curso de Pedagogia. O desafio de problematizar a identidade docente neste âmbito é, a meu juízo, um ponto inovador e pode até gerar certo desconforto, se considerarmos que a prática de ensino sempre é vista ocupando um lugar estratégico privilegiado e se mostra mais estabilizado nas discussões dos processos de identificação docente em curso de Pedagogia.

É bom deixar claro que não estou propondo pensar a identidade professor/pesquisador nos moldes do que propuseram Schön (1995) e Zeichner (1998). Meu propósito nesta pesquisa é incorporar a relação do currículo e da ação docente dos formadores nos espaços em que as *práticas de pesquisa* se constituem como eixo dinamizador dos processos de identificação docente, com tantas outras ações e práticas discursivas que são articuladas na formação do pedagogo.

Para certificar-me dos resultados obtidos e das conclusões a que cheguei no primeiro levantamento, considerei importante refazer este levantamento em momento posterior, a fim de ampliar os termos da pesquisa no portal CAPES. Neste segundo momento, foi mantido o período de pesquisa, ou seja, defesas de 2010 a 2012, e escolhidas as seguintes palavras-chave: currículo; curso de Pedagogia, identidade docente. Julguei pertinente incluir o termo currículo, por entender que a pesquisa embora trabalhe no campo da formação de professores (curso de Pedagogia), também está relacionada, diretamente, ao campo do currículo. Vejamos o quadro a seguir.

Quadro 2.4 - Resultado do 2º levantamento das teses e dissertações no portal da CAPES:

Nível de Curso	2010	2011	2012	Total
Mestrado Profissional	0	0	1	1
Mestrado Acadêmico	0	24	37	61
Doutorado	0	5	5	10
Total	0	29	43	72

PORTAL DA CAPES: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>, acessado em 9, 10 e 11 de maio de 2015.

PALAVRAS-CHAVE: currículo, curso de Pedagogia, identidade docente.

Neste segundo levantamento, no qual foi incluída a palavra-chave “currículo”, houve uma redução no número de trabalhos e, dentre estes, o foco a ser destacado aqui foram os resumos que contemplavam “curso de Pedagogia” e “identidade docente”. Deste modo, a abordagem foi reduzida para os seguintes trabalhos, todos de mestrado acadêmico:

- 1) Pesquisa de mestrado de autoria de Reis (2011)⁴⁶, tendo por objetivo conhecer as representações sociais de professores em exercício, egressos do curso de Pedagogia, com até seis anos de formação, sobre o “ser professor”, visando à compreensão da constituição da identidade profissional. Para a autora, a “crise de identidade”, no cenário atual, aponta para a necessidade de dar voz aos professores e questionar os sentidos atribuídos ao “ser professor”. Utilizou questionários e entrevistou 15 professores, utilizando-se para tal da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1995). No resultado, destaca a existência de uma articulação conflituosa de dois processos identitários, a identidade para si e a identidade para o outro, esta atribuída pela sociedade de uma maneira geral.

⁴⁶ REIS, A. C. de L. Representações sociais sobre o ser professor: indícios da constituição da identidade docente. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Viçosa, 2011.

- 2) Pesquisa de mestrado de autoria de Correia (2012)⁴⁷, que investigou as narrativas expressas em memoriais de formação, buscando esclarecer se o conhecimento proporcionado pelo Curso de Pedagogia possibilitou a constituição da identidade docente de professor para atuar em escola localizada no campo, uma vez que o curso é desprovido de currículo específico para tal propósito. Utilizou como campo empírico o curso da mesma universidade. A pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, sendo que o método adotado foi o (auto) biográfico, e os memoriais de formação foram os principais instrumentos de coleta e análise dos dados. Destaca nos resultados que o professor atuante em escola do campo enfrenta diversos desafios no desenvolvimento de sua função, os quais são bem distintos da zona urbana, exigindo, assim, outra formação para atuar nesse cenário.
- 3) Pesquisa de mestrado de autoria de Militz (2012)⁴⁸, com o objetivo de investigar os memoriais de formação adotados com licenciandos e suas possíveis contribuições para estimular, potencializar e mobilizar reflexões sobre a trajetória formativa e processos de constituição da identidade profissional docente, a partir das narrativas dos sujeitos - aqueles que passam pelo processo de formarem-se. A proposta da pesquisa teve sua origem no projeto aprovado pelo Observatório da Educação, numa parceria interinstitucional entre UFMT e PUC-SP e apresenta como destaque a adoção de memoriais, detendo-se narrativas de cada sujeito no período de 3 anos. A pesquisa analisou um total de 20 memoriais, nos quais destacou a importância da “escrita sobre si”, histórias de vida e a proposta curricular do curso. A sua conclusão é de que tal procedimento tornou possível aos licenciandos perceberem o movimento e o processo de constituição de sua identidade docente.
- 4) Pesquisa de mestrado de autoria de Massucato (2012)⁴⁹, que tem por finalidade avaliar a importância formação inicial no processo de reconstrução da identidade profissional, objetivando investigar o papel dessa formação na reconstrução das representações sociais de futuras professoras de educação infantil sobre a profissão. O estudo baseou-se na abordagem qualitativa, por meio de referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2009). Foram aplicados questionários a alunos ingressantes e concluintes de uma universidade particular não declarada e, do total de 103 participantes, selecionados 5 concluintes para entrevistas. A investigação destacou a necessidade de repensar a formação identitária dos professores de Educação Infantil em termos de reconhecimento da profissão docente e do seu papel social, político e profissional.

⁴⁷ CORREIA, R. A. C. Quem forma o professor para a escola do campo? As trajetórias da formação e constituição da identidade docente de licenciandas em memoriais de formação. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, 2012.

⁴⁸ MILITZ, N. Licenciandos em formação: os memoriais como registro do movimento de constituição da identidade profissional. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, 2012.

⁴⁹ MASSUCATO, J. C. Professora, educadora ou babá? Desafios para a reconstrução da identidade profissional na educação infantil. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2012.

- 5) Pesquisa de mestrado de autoria de Carvalho (2012)⁵⁰, cujo objetivo foi investigar a formação inicial e continuada de alunos de uma Instituição de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais, por entender que as duas formações contribuem para a constituição da identidade profissional docente. Utilizou-se de pesquisa nos documentos oficiais e, também, de estudo transversal, aplicando questionários em 165 licenciandos de Pedagogia, cujos dados foram tratados por meio de um software específico. Nos resultados, a autora observou que, aparentemente, a formação inicial não modifica, de maneira substancial, as concepções dos licenciandos sobre o ‘ser professor’, as quais considera que estejam mais ligadas à visão tradicional do ensino, ainda que, por vezes, em direção a uma prática menos tecnicista. Observou, também, certo enfraquecimento de características indispensáveis ao exercício da profissão docente.
- 6) Pesquisa de mestrado de autoria de Martins (2012)⁵¹, cujo objetivo geral foi investigar o processo de identificação dos graduandos do curso de Pedagogia, com a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, acadêmicos do Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Utilizou abordagem qualitativa, valendo-se para tal dos pressupostos da Psicologia Sócio-histórica de Vigotski (2001) e Leontiev (1978), e das concepções de Ciampa (2007) e de Dubar (2005) sobre a identidade. Para a pesquisa empírica, utilizou a entrevista narrativa, buscando os aspectos subjetivos do narrador (Sousa, 2008). Para o processo de análise da empiria, adotou o procedimento metodológico de Aguiar e Ozella (2006), denominado Núcleos de Significação, que permitem captar o movimento dialético que constitui o processo de identificação dos graduandos. Após análise e interpretação desses Núcleos, conclui que a identificação é processo multidimensional, na qual a identidade não é fixa, ao contrário, é dinâmica, mutável e sujeita às determinações do contexto social.

Nota-se, nestes seis trabalhos, uma dispersão temática, embora o interesse comum em relação ao curso de Pedagogia e à identidade docente se mantenha. Além do uso mais frequente de entrevistas, narrativas e relatos orais, nota-se também que o foco ora está na formação para a educação infantil, ora na formação e significado de ‘ser professor’.

Duas pesquisas (a de CORREIA e a de MILITZ), entretanto, chamaram a minha atenção, por se debruçarem na investigação da produção escrita, dos memoriais de formação, com características, seja autobiográfica, seja dos aspectos referentes ao curso de Pedagogia. São pesquisas que enfocam a reflexão dos formandos sobre si, sua

⁵⁰ CARVALHO, R. C. M. de. Formação e constituição da identidade docente de licenciandos de um curso de pedagogia. Dissertação de Mestrado. Universidade de Taubaté, 2012.

⁵¹ MARTINS, E. F. A constituição da identidade docente do graduando de pedagogia: de professor a gestor. Dissertação de Mestrado. Fundação Universidade Federal do Piauí, 2012.

formação e seu curso, e nas quais encontro um traço de semelhança com a minha proposta, no que se refere ao uso de texto produzido pelos formandos. Por outro lado, vejo nelas uma diferença significativa em relação a minha, uma vez que meu interesse é a produção em pesquisa dos formandos, ou seja, os trabalhos de conclusão de curso, que é fruto de investigações com critérios teórico-metodológicos, e protocolos científicos definidos.

Os Trabalhos de Conclusão de Curso podem ser considerados, também, documentos de memória, visto que são arquivados, guardados pela universidade e disponibilizados aos demais alunos e outros pesquisadores. É um documento produzido na esfera privada, que, posteriormente, adquire uma esfera pública, com uma guarda institucional e possibilidade de consulta aberta. O percurso do memorial é semelhante, embora os meios de produção de ambos – memorial e TCC – são distintos. O produtor do TCC dialoga, em todo processo de criação, com autores que embasam sua pesquisa e com o orientador, enquanto no memorial, esses diálogos ainda que existam na produção de sentidos, são resultado de um processo do sujeito com seus registros e traços mnêmicos, baseado em impressões particulares.

Ao discutir o que chama o ‘mal de arquivo’, Jacques Derrida escreve que “o autor se apresenta como um historiador que pretende se colocar deliberadamente numa posição de exterioridade a seu objeto” (2001b, p. 71). É isto, a meu ver, o que difere a produção do TCC da produção do memorial. A pesquisa do TCC se faz nesse processo em que o texto é produzido num movimento de exterioridade ao objeto de estudo. Dito de outro modo, o objetivo de usar o arquivo de monografias, nesta pesquisa, longe de ser um trabalho de pesquisa histórico, embora não seja possível apagar esse efeito, é principalmente um trabalho analítico da produção do sujeito, autor docente em formação. Desse modo, a pesquisa com base na produção do TCC pode me levar a pistas dos traços que constituíram esse docente em formação, bem como aos sentidos que atravessam o seu texto e aos processos de identificação docente.

Em ‘Mal de arquivo’, Derrida contextualiza sua discussão nos desastres do fim do milênio ⁵², em que documentos são manipulados de diversas formas, constituindo, também, uma apropriação de poder sobre estes. Antes mesmo de pensar no poder de

⁵² Este livro de 2001 se refere a uma conferência proferida em 5 de junho de 1994, em Londres, por ocasião de um colóquio internacional intitulado *Memória: a questão dos arquivos*. O título da conferência de Derrida foi alterado ficando ao final como *Mal de Arquivo: uma impressão freudiana*.

documentos de arquivo, como no caso das monografias, entendo ser relevante considerar que estes documentos são produzidos em situações de poder nas instituições formadoras, tanto pelos debates que transcorrem nos textos, como pela força dos sentidos em disputa entre orientadores e professores, articulados na pesquisa, e, finalmente, o próprio contexto interinstitucional, com disputas de campo entre pesquisas e entre pesquisadores.

No meu entender, Derrida reconhece uma problemática em relação ao manuseio de arquivos, posto que este está sujeito a tensões, contradições técnicas e políticas (ibid, p. 8) e é disso que procuro me aproximar. Ao manusearmos arquivos, não somente acessamos memórias como também descobrimos esquecimentos e ocultações, assim como estes se produzem na leitura dos registros. Considero que *rastros* são constituídos e organizados nas monografias, bem como tantos outros *rastros* sem registro dos quais não temos conhecimento na formação e nos processos de identificação docente. Na leitura dessas monografias, posso, no entanto, privilegiar o contato com alguns *rastros* de sentidos de docência em que seja possível reconhecer ali naquele arquivo de documento de pesquisa processos de identificação docente.

Derrida se utiliza de um sentido de arquivo que vem do grego *arkhêion*, “inicialmente uma casa, um domicílio, um endereço, a residência dos magistrados superiores, os *arcontes*, aqueles que comandavam” (ibid, p. 12). É neste lugar que se depositavam os documentos oficiais, sendo os *arcontes* seus guardiões, cuja competência não era somente de guarda, cuidado físico, pois eles também, “tinham o poder de *interpretar* os arquivos” (grifo do autor, p. 13). Portanto, trata-se de documentos com poder de lei, para a qual era necessário um guardião e uma localização protegida, que assinala uma passagem do privado ao público.

As monografias de uma universidade são guardadas, depois de aprovadas em seção pública⁵³, e legitimadas pelo conhecimento que foi produzido, sobretudo porque o fórum acadêmico privilegia critérios de pesquisa a serem cumpridos. É com base nesses critérios legitimados pela universidade e problematizados por Derrida, que situo a

⁵³ Na versão atualizada em 2014 do PPC do curso de Pedagogia da UFRJ consta a seguinte redação: “o estudante deverá elaborar uma monografia sob a orientação de um dos membros do corpo docente da Instituição, e submetê-la, em defesa pública, ao exame de uma Banca Avaliadora constituída por três professores, incluindo o Orientador, que presidirá a Sessão” (p. 38).

pesquisa do arquivo de monografias como etapa documental importante para a busca de *rastros* de sentidos de docência nos processos de identificação docente dos formandos.

Voltando, porém, aos dois momentos de levantamento no portal da CAPES, que compreendem os anos de 2010 a 2012, fica evidente a ausência de pesquisas que contemplem as investigações de alunos em formação no curso de Pedagogia. Reafirmo, assim, um traço de inovação desta pesquisa em relação aos reflexos dos documentos oficiais nas reformulações curriculares das instituições formadoras, que implementaram as devidas aproximações entre teoria e prática, com valorização da pesquisa pelos formandos, mobilizando sentidos de docência e produzindo mudanças nos processos de identificação docente. Acredito que, posteriormente ao ano de 2012, novas pesquisas podem ter abordado a questão, no entanto, o site da CAPES ainda não as disponibiliza para consulta.

Mesmo de posse destes levantamentos, considere ainda necessário investigar outros trabalhos representativos de debates que pudessem contribuir para o levantamento e conhecimento de lacunas no campo da formação de professores (em especial do curso de Pedagogia) e no campo do currículo. Para tal, selecionei trabalhos que necessariamente continham a palavra “Pedagogia” e não somente formação docente/de professores, seja no título ou nas palavras-chave ou ainda no resumo, em dois GT’s da Anped – GT08 ‘Formação de Professores’ e GT12 ‘Currículo’ - no período de 2010 a 2013, cujo acesso foi realizado no site entre os dias 04 e 07 de junho de 2015. Vejamos:

Na 33ª Reunião da Anped, realizada de 17 a 20 de outubro de 2010, tendo como tema central a “Educação no Brasil: o balanço de uma década”, destaco dois trabalhos:

GT08 Formação de Professores

- 1) A escolha profissional do curso de pedagogia: análise das representações sociais de discentes - Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva – UFV; Alvanize Valente Fernandes Ferenc – UFV;
- 2) O curso de pedagogia e o processo de construção da identidade do pedagogo - Luciana dos Santos Gonçalves – PUC-Campinas; Heloísa Helena Oliveira de Azevedo – PUC-Campinas.

Na 34ª Reunião da Anped, de 02 a 05 de outubro de 2011, cujo tema central foi “Educação e Justiça Social”, a seguir destaco dois trabalhos:

GT08 Formação de Professores

- 1) Entre dúvidas e incertezas: os motivos para a escolha do curso e a opção pela docência por estudantes de pedagogia - Rosemary Freitas dos Reis – UNESA;

GT12 Currículo

- 1) Política curricular de formação de professores - um campo de disputas - Rosanne Evangelista Dias – UFRJ.

Na 35ª Reunião da Anped, de 17 a 20 de outubro de 2012, cujo tema central foi “Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI”, a seguir destaco um trabalho:

GT12 Currículo

- 1) Articulações discursivas sobre conhecimento no currículo de pedagogia - Márcia Cristina de Souza Pugas – UFRJ; Ana Paula Batalha Ramos – UFRJ.

Na 36ª Reunião da Anped, de 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, cujo tema central foi “Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais”, a seguir destaco cinco trabalhos:

GT08 Formação de Professores

- 1) Qualidade dos cursos de pedagogia: discurso e prática da base docente - Valdineia Costa Souza – UnB;
- 2) O profissional professor e a educação inclusiva: representações sociais em construção - Clarissa Teixeira Kauss – UNIGRANRIO; Haydéa Maria Marino de Sant’Anna Reis – UNIGRANRIO;
- 3) A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa formação - Eliane Greice Davanço Nogueira – UEMS; Ordalia Alves Almeida – UFMS; Ana Paula Gaspar Melim – UEMS/UCDB;
- 4) Pedagogia universitária: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimento - Silvia Maria de Aguiar Isaia – UFMS/UNIFRA; Adriana Moreira da Rocha Maciel – UFMS;
- 5) Interventoria: uma proposta para o acompanhamento de estagiários - Marina Cyrino – UNESP-Rio; Claro Samuel de Souza Neto – UNESP-Rio.

Os dez trabalhos aqui selecionados reúnem os seguintes pontos: representações sociais (dois, sendo um relacionado à Educação Inclusiva); identidade do pedagogo; opção docente (dois, sendo um a docência para os professores); disputas nas políticas curriculares; qualidade dos cursos; pedagogia universitária, e, acompanhamento de estágios. Aproximando-nos ainda mais estas temáticas, podemos considerar duas grandes abordagens: 1) representações, identidade e opção docente (total 5 trabalhos); e 2) políticas curriculares, qualidade e universitarização do curso (total 5 trabalhos).

Considero que minha pesquisa está na primeira aproximação das grandes abordagens - representações, identidade e opção docente -, no entanto, outra vez afirmo a diferença, por se tratar de uma pesquisa que aborda os processos de identificação docente mediante a busca dos *rastros* de sentidos de docência produzidos nas pesquisas dos formandos em curso de Pedagogia. Dito de outro modo, as pesquisas aqui aproximadas abordam a constituição subjetiva de se tornar professor por meio de análises que não contemplam a própria pesquisa deste formando, situando muitas vezes diferenças nos contextos formativos, que considero bastante relevantes, tendo em vista proposições teóricas por vezes semelhantes àquelas aqui utilizadas. Contudo, nenhuma delas destaca ou associa ao contexto da pesquisa, propriamente dito, o discente em formação.

A valorização da pesquisa em curso de Pedagogia, embora ainda seja um aspecto polêmico na formação de professores (LÜDKE, 2001; ANDRÉ, 2012), particularmente, na FE/UFRJ, adquiriu status e prestígio da pesquisa com a defesa pública da monografia. Essa obrigatoriedade no currículo da defesa pública do TCC, desde 2010, em conjunto com toda a ambiência em pesquisa ao longo do currículo, com oportunidade de bolsa de estudos e participação dos alunos em pesquisas dos professores no Programa de Pós-graduação, está sendo uma experiência singular para os discentes e para os docentes orientadores. A formação desses futuros docentes está efetivamente marcada por um percurso em pesquisa que não é somente a formalidade de fazer uma monografia como requisito curricular, mas sim colocar em discussão na comunidade universitária pensamentos, relações teórico-práticas e conceitos que as pesquisas desenvolvem e, em relação aos quais, mostram caminhos investigativos.

Ressalto que, também, valorizo as pesquisas quando escolho estes ‘documentos monográficos’ produzidos pelos alunos como documento principal, mas não exclusivo,

de minha pesquisa. Entendo o valor destes documentos não só no tratamento utilizado para produção dos dados, mas, também, como registro de arquivo deixado pelos formandos que se transforma em história para eles e para a instituição formadora.

De volta ao *mal de arquivo*, Derrida afirma que “como somos naturalmente tentados a fazer, associarmos o arquivo à repetição e a repetição ao passado. Mas aqui trata-se do *futuro* e do arquivo como experiência irreduzível do *futuro*” (grifo nosso, *ibid*, p. 88). O *futuro* que aponta para o *porvir* que na escrita derridiana remete ao que não está pronto, pois nada é enquanto tal. O texto produzido pelas pesquisas dos discentes - a monografia, TCC - é a afirmação de um *porvir* que produz sentidos de docência para pedagogos em formação, dando origem, deste modo, a diferenças sem oposições, que é próprio da *disseminação*. Entendo, assim, como textos produtores de sentidos, aqueles textos cujas diferenças acentuam a constituição de *rastros* que produzem sentidos naquele conjunto de diferenças e que, em outros contextos, outros *rastros* constituem mais diferenças num processo contínuo de *disseminação*. Portanto, ser docente não é algo dado e pronto, cuja formação seja a garantia de um sentido e de uma forma de atuação. Antigas discussões são frequentemente atualizadas pelas novas demandas, seja no campo político, seja no campo epistemológico, e, dessa maneira, há uma proliferação de sentidos que não cessa de produzir diferenças em relação a ser docente em curso de Pedagogia.

CAPÍTULO III: O Contexto na Faculdade de Educação da UFRJ

Neste capítulo abordarei o currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ, destacando aspectos referentes à pesquisa e à produção acadêmica. Por considerá-la relevante para a compreensão desse contexto, aqui será inserida também uma abordagem das discussões e dos dados disponíveis por meio do levantamento realizado pela Comissão de Avaliação Curricular do Curso de Pedagogia da UFRJ⁵⁴, apresentados em relatório final à comunidade universitária no ano de 2014. Serão utilizados, ainda, os dados disponíveis no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia aprovado em 2007 na versão atualizada de outubro de 2014⁵⁵. Trata-se, portanto, de uma pesquisa documental, na qual trabalho com estes documentos e, principalmente, com a análise das monografias dos estudantes, numa visão desconstrucionista derridiana, no capítulo IV.

Em relação ao currículo, o interesse se volta para as disciplinas que envolvem formação para a pesquisa desde o primeiro período de curso, conforme quadro abaixo extraído do PPC (versão atualizada de 2014).

Quadro 3.1 - Disciplinas de pesquisa do curso de Pedagogia da FE/UFRJ

1º período	EDF 417	Introdução ao Pensamento Científico em Educação	4 créditos e 60 horas
5º período	EDF 244	Metodologia da Pesquisa em Educação	4 créditos e 60 horas
7º período	EDF 608	Pesquisa em Educação	4 créditos e 60 horas
8º período	EDW 480	Monografia	4 créditos e 60 horas
9º período (M/V) 10º período (N)	EDWK 02	Orientação de Monografia	1 crédito e 30 horas

FONTE: PPC/2014

⁵⁴ Componentes da Comissão: Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento (coordenadora), Armando de Castro Cerqueira Arosa, Nyrma Souza Nunes de Azevedo, Patricia Corsino, Margareth Brainer, Giseli Barreto da Cruz, Ana Pires do Prado, Marcela Moraes de Castro, Íris Medeiros de Almeida Fernandes, Lucília Silva dos Santos, Marlon Santos, Monique Maiques de Souza Alves Rezende. Relatório aprovado na 6ª Sessão Ordinária da Colenda Congregação 10 de junho de 2014 e consultado na coordenação do curso.

⁵⁵ Documento: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia aprovado na Congregação na 13ª Sessão Ordinária de 16/12/2014. (Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/educacao/graduacao/PPC%20PEDAGOGIA.pdf>, acesso de novembro de 2015).

Vale registrar que são importantes para a análise os ementários, na medida em que especificam os objetivos, a bibliografia e a metodologia utilizados nestas disciplinas. O ementário foi atualizado na época da reformulação curricular do curso, cujo currículo foi implementado em 2008.

Nessa pesquisa voltei-me para a investigação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos alunos concluintes dos dois semestres nos anos de 2010, 2011 e 2012, e os concluintes do primeiro semestre de 2013. No ano de 2010, porque coincide com o período a partir do qual ocorreram algumas defesas públicas com banca examinadora dos TCC's, no caso, de alunos que migraram para o currículo vigente de 2008, que previa a defesa pública do TCC, ou aqueles que se adiantaram nas disciplinas do curso. Porém, é somente em no primeiro semestre de 2012 que se iniciam as defesas públicas para os alunos que seguiram formalmente o currículo implementado em 2008.

A pesquisa para produção do Trabalho de Conclusão de Curso é uma investigação que permite analisar o foco de interesse dos alunos para determinadas pesquisas e, além disso, permite observar quais são os discursos com os quais os alunos operam na formulação de seus trabalhos. Vale lembrar, nestes dois destaques, o papel dos professores/orientadores e suas respectivas práticas e discursos, os quais atravessam a formação e as pesquisas dos alunos.

Outro dado relevante é que em 2012 foi instituída uma Comissão de Avaliação Curricular do Curso de Pedagogia da UFRJ (CACCP), que, ao final dos trabalhos, em reunião com discentes, docentes e funcionários, realizada no dia 26 de março de 2014, apresentou um relatório que foi submetido, posteriormente, à Congregação da Universidade⁵⁶. A apreciação desse relatório é importante para a abordagem deste capítulo, tendo em vista seu papel nas discussões referente ao currículo vigente, tanto nos diferentes departamentos quanto entre os diferentes membros da comunidade universitária. Outro documento que não poderia faltar nestas discussões é o Projeto Pedagógico do Curso, que contempla um conjunto de dados de considerável valor para esta pesquisa, e cuja versão atualizada em 2014 encontra-se disponível no site da Faculdade de Educação da UFRJ.

Portanto, é com esse conjunto de ideias e instrumentos que organizo este capítulo, procurando entender a singularidade do contexto do currículo do curso de

⁵⁶ Na 6ª Sessão Ordinária da Congregação, em 10 de junho de 2014.

Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ no que tange à pesquisa e aos discursos que fazem parte da constituição dos processos de identificação docente. Penso que inúmeras possibilidades existem para este tipo de análise que pretendo realizar, mas a escolha feita levou em consideração o cruzamento dos seguintes aspectos: análise de disciplinas do currículo com foco na pesquisa, produção teórica dos alunos com base em pesquisa e, discussões institucionais e da comunidade acadêmica acerca do currículo vigente.

3.1 – A Pesquisa no Currículo de Formação do Pedagogo da FE/UFRJ

A preocupação, nesta tese, com as disciplinas que envolvem formação para a pesquisa e sua prática se deve ao fato de que este é um dos elementos mais recentes e talvez, por isso, mais inovadores na formação do pedagogo. A prática de pesquisa vem ganhando espaço e prestígio na formação inicial quanto mais esta formação se insere no contexto da universidade, cujos pilares são ensino, pesquisa e extensão conforme artigo 52 da LDBN 9.394/96⁵⁷. São, nesse sentido, forças inovadoras e transformadoras nos processos de identificação docente que, por esse motivo, despertaram o interesse de estabelecer uma relação de consulta e análise entre a pesquisa na formação do pedagogo e os processos de identificação docente. Não se trata, pois, de chegar a uma conclusão, mas sim de problematizar orientações neste diálogo, que reafirmam tradições há longo tempo estabelecidas no curso de Pedagogia.

As disciplinas do currículo do curso de Pedagogia da UFRJ que, atualmente, operam com a preparação para a pesquisa nesta formação foram apresentadas no quadro 1 acima. Destaco abaixo outro quadro com os principais dados destas disciplinas, conforme registro no formulário CEG/03 – RCS (Registro de Requisito Curricular Suplementar)⁵⁸.

⁵⁷ **Art. 52º.** As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano.

⁵⁸ Este formulário encontra-se disponível para consulta pública na coordenação do curso de Pedagogia. Documento oficial de registro de disciplinas e requisitos curriculares da UFRJ. Resoluções CEG.

Quadro 3.2 - Ementa das disciplinas de pesquisa no curso de Pedagogia da FE/UFRJ

Disciplinas	Introdução ao Pensamento Científico em Educação	Metodologia da Pesquisa em Educação	Pesquisa em Educação	Monografia	Orientação de Monografia
Período do curso	1º	5º	7º	8º	9º (M V) 10º (N)
Ano e período da operação⁵⁹	2005/2	2007/1	2007/1	2006/1	2011/1
Ementa Objetivos (preciso pesquisar nos departament os)	Introdução ao pensamento científico. Os principais tipos de conhecimento. As posições da ciência moderna. Evolução da Ciência.	Introdução à pesquisa em Educação. Seleção dos sujeitos e dos instrumentos de coleta de dados para pesquisa. Tipos de pesquisa em educação; características e procedimentos metodológicos.	A formulação do problema de pesquisa. A definição de procedimentos metodológicos coerentes com o problema formulado. A elaboração do projeto de pesquisa. O processo de coleta de dados. A organização, a análise e a interpretação de resultados. A elaboração da monografia.	Discussão sobre as partes que compõem uma monografia. Acompanhamento da elaboração dos projetos individuais ou coletivos.	Trata-se de orientação do trabalho final do curso – monografia e de sua apresentação pública. Esta deverá ser aprovada pelo orientador, perante uma Banca constituída pela COAA do Curso que terá a função de exarar o parecer do trabalho apresentado, podendo exigir reformulações.

Podemos observar, inicialmente, que a disciplina de Introdução ao Pensamento Científico em Educação é anterior à última reformulação curricular e faz parte do currículo desde o segundo semestre de 2005. As disciplinas de Metodologia da Pesquisa em Educação e Pesquisa em Educação foram implementadas no currículo depois (1º semestre de 2007), no decorrer da última reformulação deste⁶⁰. Um ano antes disso, existia a disciplina de Monografia (1º semestre de 2006) e a disciplina de Introdução ao Pensamento Científico em Educação, desde o segundo semestre de 2005. A disciplina de Orientação de Monografia foi implementada, então, no primeiro semestre de 2011, e

⁵⁹ Os dados referentes ao ano e período de operação foram obtidos pelo formulário CEG, disponível para consulta na coordenação do curso.

⁶⁰ Segundo o PPC do curso, a reformulação do currículo terminou em 2006, o mesmo foi revisado em 2007 e implementado em 2008. A partir do segundo semestre de 2013 e no decorrer de 2014, este documento foi revisto e atualizado.

passou a integrar o currículo implementado conforme necessidade de oferta da disciplina.

Cada uma das disciplinas, com foco na pesquisa, segue um progressivo cronograma, cujo objetivo principal é contribuir com os meios necessários para a produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) dos alunos em fase final da formação. Deste modo, a prática de pesquisa pode contribuir com as ferramentas necessárias à pesquisa, por meio das disciplinas que são ofertadas na grade curricular do curso. No entanto, não se pode afirmar, ainda, que uma formação em pesquisa mais geral esteja sendo efetivada entre os formandos, mesmo que a abrangência das ementas destas disciplinas registrem possibilidades mais ampliadas de metodologia científica e conhecimento de pesquisa. Fica, assim, a questão sobre até que ponto estas disciplinas estão operando com instrumentalização para produção do TCC somente ou, além disso, construindo, ao longo do curso, uma preparação do fazer pesquisa para os futuros docentes.

É significativo para estas observações atuais que existe uma diferença entre os alunos que já participam de programa de incentivo à pesquisa na graduação⁶¹ e os alunos que somente se preparam para a produção do TCC, que, como sabemos, é um dos requisitos para a formação. Nestes casos, a motivação para a pesquisa é distinta porque, para aqueles alunos que já participam de pesquisas por seu próprio interesse, começa a se constituir um conjunto de conhecimentos específicos com relação à identidade de docente pesquisador nos processos de identificação docente, que é diferente daquele aluno que faz a pesquisa como parte de um dos requisitos para formação do pedagogo. A forma como cada um destes alunos se insere nas orientações difere em termos de organização, definição e instrumentalização, de tal modo que o percurso de pesquisa ao longo da formação pode vir a ser significativo para mobilização dos processos de identificação docente.

A universidade, atendendo a um dos seus pilares que é a pesquisa, e inserida no conjunto das políticas de incentivo a esta, tem se expandido e se afirmado cada vez mais

⁶¹ Atualmente é muito maior a divulgação de programa de iniciação à pesquisa nos cursos de graduação, tal como o PIBIC (*Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica*). Este programa será mais explicitado no subtópico a seguir sobre “Programas e Pesquisas no Contexto do Curso de Pedagogia da FE/UFRJ”.

como um importante pólo de pesquisa e de formação de pesquisadores. Muitas dessas pesquisas que novas políticas educacionais são formuladas e depois implementadas. Em outro aspecto, se por um lado é muito discutida a difícil relação entre teoria e prática nos currículos de formação inicial de professores e, neste sentido, a relação universidade/escola é o foco das preocupações; por outro lado, podemos deixar de considerar a relação universidade/escola/sociedade, que implica aspectos políticos e culturais das políticas curriculares. Moreira e Silva apontam que “o currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (2009, p. 8).

De certo modo, a pesquisa amplia o cenário das preocupações, mas não as desfaz no que se refere à inquietante relação entre a universidade e a escola. Esta relação, entretanto, esteve muito mais na pauta de discussões das práticas de ensino, cuja proximidade com essas instituições é bem mais intensa e gera fortes embates e questionamentos de ambas as partes.

Dentre os diversos embates envolvendo essas instituições, um dos enunciados mais frequentes é de que a teoria estaria nas universidades e a prática nas escolas, o que dissociaria a necessária integração, inter-relação, reciprocidade e interdependência das instituições nos estudos. A dissociação da relação universidade/escola, no entanto, também tem sido problematizada e vista como oportunidade para chamar a atenção para a necessidade de melhorar a formação docente e articular as pesquisas aos saberes dos professores, como afirma Monteiro, ao escrever “a questão dos saberes passava a ocupar um lugar central nas pesquisas e a se apresentar vinculada à profissionalização” (2005, p. 164), um processo de pesquisa que notadamente buscava reduzir a distância entre universidade e escola com proveito, também intenso, para a formação docente.

Este pano de fundo esteve presente na última reformulação do currículo de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ, que gerou a criação das novas disciplinas com foco na pesquisa, sobretudo porque era preciso preparar os jovens formandos para produção de trabalho acadêmico e para a possibilidade de se tornarem pesquisadores. Mas não somente por isso, pois havia embates quanto ao curso ser mais teórico ou mais prático entre os integrantes da comissão de reformulação e, também, quanto à preparação para a pesquisa, fato que resultou em um currículo mais consistente do ponto de vista da preparação dos alunos para a pesquisa, haja vista o acréscimo de

150 horas em disciplinas voltadas a preparação para a pesquisa. Embora possa parecer um avanço pequeno, deve-se ponderar que no curso de Pedagogia sua maior força e tradição se concentram nas práticas de ensino, ou seja, a preparação didático-pedagógica dos futuros profissionais da educação. Nesse sentido, há uma possibilidade de que esta tradição passe a conviver com propostas inovadoras, constituindo um cenário heterogêneo de opções para os formandos e reforçando a ideia de que o curso está fortemente organizado conforme o modelo de um protagonismo docente.

Mais inovador, ainda, é poder desestabilizar uma identidade fixada na docência da educação básica, ainda marcada por viés tecnicista, sem um aparato de pesquisa, em que o egresso assumisse a vida profissional distanciada da universidade e da pesquisa. Quando um curso universitário de formação inicial oferece a possibilidade de pesquisa na vida profissional do futuro egresso, isto significa uma forma de operar com novas escolhas do aluno e heterogeneidade nos processos de identificação docente.

Das 150 horas a mais de pesquisa no currículo, a creditação compõe 120 horas teóricas e as demais horas não são especificadas, o que configura a ideia de que um instrumental teórico em pesquisa é não só necessário como imperativo na estruturação destas disciplinas e na formação docente. Contudo, nas disciplinas de Monografia e Orientação de Monografia estreita-se o vínculo entre professor/orientador e aluno, exigindo mais tempo individualizado de orientação, tanto no Projeto quanto na Monografia. Isto é válido, particularmente, na disciplina de Orientação de Monografia, na qual o aluno tem liberdade de escolher o orientador, conforme seus interesses e afinidades, tanto teóricos quanto pessoais. Até o momento não existe nenhuma restrição para escolha do orientador tampouco é definido um limite de alunos por orientador, porém, na medida em que aumente o quantitativo do número de alunos inscritos na disciplina de Monografia, esta definição pode vir a ter normativas institucionais, de acordo com informação cedida pela coordenadora do curso à pesquisadora em 22/07/2014. Lembrando que, a entrada anual é de 100 alunos no 1º semestre e 50 alunos no 2º semestre, total de 150 alunos.

Nota-se que é um processo com um número crescente de alunos inseridos em contexto de pesquisa na formação do pedagogo, com impacto nos processos de identificação docente, e que, portanto, constituirão, quantitativa e qualitativamente, um

grupo diferenciado de egressos, muito embora a instrumentalização em pesquisa tenha apropriações distintas entre os alunos.

Fernandes e Dias escrevem que

“a necessidade de melhorar a formação dos professores, no sentido de garantir maior qualificação profissional, assume centralidade em todos os discursos que mobilizamos e é reveladora de novas exigências que se colocam ao exercício de ser professor nessa transição do milênio” (2010, p. 241).

Se, por um lado entendemos que esse é um discurso central, por outro, podemos afirmar que, dentre as novas exigências para formação docente, temos a pesquisa na formação inicial como alternativa e reforço para o protagonismo deste docente.

Vejamos no quadro abaixo a bibliografia básica das disciplinas para pesquisa do curso de Pedagogia da FE/UFRJ:

Quadro 3.3 - Bibliografia Básica das disciplinas de pesquisa do curso de Pedagogia da FE/UFRJ

Disciplinas	Introdução ao Pensamento Científico em Educação	Metodologia da Pesquisa em Educação	Pesquisa em Educação	Monografia	Orientação de Monografia
Bibliografia Básica	ANDERY, M. A. e outros. Para compreender a Ciência (Uma perspectiva histórica) . Editora Espaço e Tempo e EDUC – Editora da PUC SP, Rio de Janeiro, 1988. KOYRÉ A. Estudo de história do pensamento científico . Forense Universitário/Edit ora da USP. R. J. 1979. JUHN, T. S. A estrutura das revoluções científicas . Editora Perspectiva. SP. 1975.	ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. (1998), O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa . São Paulo: Papirus Editora. ANDRÉ, M. (org.) (2001), O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores . São Paulo: Papirus Ed. CANEN, A. (2004), Metodologia da Pesquisa: abordagem qualitativa, Coleção Veredas , Módulo 4, V. 1, p. 215 – 240. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. CANEN, A. & DE	ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. (1998), O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa . São Paulo: Papirus Editora. CANEN, A. (2004), Metodologia da Pesquisa: abordagem qualitativa, Coleção Veredas , Módulo 4, V. 1, p. 215 – 240. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. GIL, A. C. (1995), Métodos e	DEMO, P. Educar pela pesquisa . São Paulo: Autores Associados, 1996. GALLIANO, A.G. Metodologia Científica . São Paulo: Harbra, 1995. INÁCIO FILHO, G. A monografia na universidade . Campinas: Papirus, 1995. MINAYO, M.C. DE S. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade . Petrópolis: Vozes, 1995. UFRJ/CFCH/FE. Critérios para a elaboração de monografias do Curso de	Não tem

		<p>OLIVEIRA, A. M. (2002), Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso, Revista Brasileira de Educação, n. 21, p. 61 – 74.</p> <p>LÜDKE, M. (org.) (2001), O Professor e a Pesquisa. São Paulo: Ed. Papirus.</p>	<p>Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Ed. Atlas.</p> <p>GOLDENBERG, M. (org.) (1998), A Arte de Pesquisar. Rio de Janeiro: Ed. Record.</p> <p>LUDORF, S. M (2004), Metodologia de Pesquisa: do projeto à monografia. Rio de Janeiro: Ed. Shape.</p>	<p>Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ. Rio de Janeiro, 1998.</p>	
--	--	---	---	---	--

FONTE: Formulário CEG/03 – RCS (Registro de Requisito Curricular Suplementar). Disponível para consulta pública na coordenação do curso.

Nesta bibliografia básica, temos a dimensão de uma proposta teórica que busca dar conta não apenas de inserir discussões dos métodos, das técnicas e do papel da pesquisa nas ciências, mas também propõe a especificidade da pesquisa para professores. Os títulos são referências básicas de preparação para a pesquisa, embora necessitem de atualização, além de contemplarem a pesquisa qualitativa e quantitativa. Deste modo, a bibliografia oferece instrumental diversificado e com consistência para um curso de formação inicial.

De qualquer forma, uma bibliografia complementar deveria atender aos estudos sobre a relação universidade/escola e universidade/sociedade, procurando ampliar as discussões e promover debates que contextualizem as mudanças no mundo e na função docente. A bibliografia de uma ementa demonstra a forma como os conhecimentos na disciplina são validados e questionados, além de fazer parte do contexto maior de proposições de um currículo no qual disciplinas são excluídas ou inseridas, ganham prestígio ou se anulam. Nesse sentido, a bibliografia tem um papel de fomentar discussões nas disciplinas, tendo como base o entendimento de que:

“o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.” (MOREIRA e SILVA, 2009, p. 28).

Um currículo para criação, recriação, contestação e transgressão, com valorização da pesquisa e com uma bibliografia que facilite o processo de produção acadêmica dos alunos e a preparação para pesquisa na formação inicial é uma inovação e uma transformação, que afeta os processos de identificação docente.

3.2 – Programas e Pesquisas no Contexto do Curso de Pedagogia da FE/UFRJ

Neste tópico procuro destacar novas experiências possibilitadas por programas do governo federal que são oportunidades para os formandos se inserirem na pesquisa, tais como: 1) os programas de incentivo à docência, que são PIBID e PRODOCÊNCIA; 2) a prática de pesquisa de alunos inseridos nas pesquisas de professores, em programa PIBIC; 3) a pesquisa para produção do TCC de final de curso. Cada uma destas situações expressa aspectos diferentes e significativos de momentos de formação, sendo que nas duas primeiras o formando escolhe fazer parte dos programas ou pesquisa, de acordo com seu interesse, ao passo que na terceira é um requisito curricular para a formação do curso de Pedagogia. Cabe destacar, no entanto, a crescente adesão dos alunos aos programas de incentivo à docência e a inserção em pesquisas de professores que atuam também no Programa de Pós-graduação da UFRJ, respectivamente na primeira e na segunda situação que comentei no início do parágrafo.

Considero importante a abordagem e análise das três situações, em razão das possibilidades contingenciais e potenciais de constituição de *rastros* para os processos de identificação docente dos formandos neste curso de Pedagogia. Dito de outro modo, as experiências diferentes de reflexão e ação docentes potencializam a operação de sentidos de docência dentro e fora do espaço formativo, no qual o currículo não tem controle devido à natureza e estrutura dos programas aqui abordados. A abrangência dos programas e as oportunidades de pesquisa na formação destes pedagogos dinamizam e produzem sentidos de docência, em relação aos quais a afirmação das diferenças se traduz por uma heterogeneidade de sentidos.

3.2.1 – Os programas PIBID e PRODOCÊNCIA

Os dados sobre PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e PRODOCÊNCIA (Programa de Consolidação das Licenciaturas) foram consultados no PPC de Pedagogia, em sua última versão revisada de 2014, e no portal da CAPES⁶². Os dois projetos visam à formação do professor da educação básica, dentro de uma perspectiva de valorização da carreira docente.

O PIBID é um apoio importante e oportunidade para aprofundar a formação inicial no curso de Pedagogia, que tem como base as diretrizes curriculares nacionais, cujo eixo principal é o exercício da docência. No PPC de Pedagogia da UFRJ, ainda, destaca-se a valorização docente que,

“ao invés da constituição do ‘técnico em educação’ ou do ‘especialista em educação’, busca-se formar o pedagogo docente comprometido com as práticas e a vida nas instituições, num processo onde teorizar e agir, apropriar-se do conhecimento já construído e pensar os fazeres cotidianos caminham lado a lado” (p. 75).

O uso da expressão “pedagogo docente” é afirmado em relação à diferença com o “técnico especialista” ou o “especialista em educação”, na justificativa de um programa governamental para o incentivo à docência. O texto do PPC traz a referência de Cruz quando faz a seguinte defesa:

“a afirmação da formação de professores no curso de Pedagogia, sem secundarizar a Docência e sem abrir mão da Pedagogia. A formação para a gestão escolar e de sistemas educacionais pode e precisa acontecer articuladamente à formação para a docência” (2014, p. 56).

No trecho acima de Cruz, a autora reconhece as diversas frentes de atuação do pedagogo, tais como no sistema público de ensino atuando como Orientador Pedagógico e Orientador Educacional. Sua discussão se pauta nas diretrizes de 2006, nas quais a centralidade docente se afirma, embora considere que a gestão não se silencia nem no curso nem nas funções do pedagogo.

⁶² Segundo a CAPES: “O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica”. Explicita, ainda, que “Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola”. (Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>, acessos em maio de 2015)

A implementação do programa PIBID e a participação neles cria uma possibilidade de experiência de pesquisa na formação para a docência que podemos entender como afirmações de um sentido de docência no curso de Pedagogia da UFRJ, por meio de aproximações, como, por exemplo, entre academia e escola, prática e teoria. Essas afirmações de sentido enfrentam a dicotomização tão comum nestes cursos, compreendendo que não se trata de negar a dicotomia, mas operar com aproximações que são próprias dos fazeres cotidianos da docência.

O PPC, também, expressa o seguinte quando se trata da dicotomia na formação de professores para o ensino fundamental:

“Tal aspecto [de fragmentação do currículo] contribui para o esmorecimento da necessária conexão entre a teoria e a prática, visto que o ensino demasiadamente descritivo não possibilita, tanto quanto deveria, o exercício de relacionar adequadamente as teorias estudadas com as práticas pouco conhecidas e elaboradas. O resultado são pedagogos docentes que revelam conhecimentos insuficientes sobre o seu próprio ofício” (p. 76).

Essa preocupação se estende aos conhecimentos necessários para atuação em outros segmentos de ensino na formação do pedagogo, visto que há o entendimento do ensino como um processo de grande complexidade, além de que a possibilidade de acesso dos alunos ao incentivo do PIBID pode facilitar a aproximação com a realidade da escola pública e viabilizar a experiência de pesquisa na formação sem ser somente por meio da elaboração do TCC. Esta aproximação é feita com a orientação de um professor da universidade e supervisão de um professor de escola durante a formação. Trata-se, desse modo, de uma proposta de formação para a docência que afirma o sentido desta, por meio da supervisão de um professor experiente e com o estudo de conhecimentos próprios do exercício profissional⁶³.

O sentido de docência no PPC, usado para justificar o programa PIBID, implica uma ação, cujo professor experiente que supervisiona o trabalho mediatiza a relação teoria e prática, em conjunto com o aluno em formação e o professor universitário, promovendo a construção de um saber de docência e processos de identificação docente. Se por um lado procura valorizar situações e vivências de como ser professor, por outro lado, antecipa e direciona a docência para reflexões sobre os problemas observados por

⁶³ No entanto, ainda, com a participação de poucos alunos, cuja situação tem o agravante dos cortes orçamentários em 2016.

estudantes em uma posição de sujeito em processo de identificação. Não se trata de dizer que esta antecipação seja boa ou ruim, mas de poder perceber a busca de afirmação de um sentido de docência e de, assim, dinamizar a relação entre universidade e escola pública, que é uma ação política da docência e da pesquisa.

O bolsista, entretanto, estará envolvido com as discussões e reflexões, mas não com a docência propriamente dita. Sua função está no lugar de observação e acompanhamento de práticas docentes e de atividades de gestão nas escolas, sendo que, na universidade formadora, estará envolvido com o estudo e reflexão das ações pedagógicas, registrando-as e compartilhando-as.

André e colaboradores, em recente artigo publicado, juntamente com os resultados de grupo de pesquisas da PUC/SP sobre a formação dos licenciandos do PIBID em três estados brasileiros (SP, RJ e MG), discutem dois aspectos: a transição de aluno a professor e a constituição de sua identidade profissional. Nas análises das pesquisas sobre as falas dos participantes discentes, destaca o seguinte:

“A análise das falas, produzidas nesses três grupos, nos indicaram três eixos: a) influência na escolha da docência; b) reflexão sobre a prática do outro – pertença negada com base nas atribuições que são reconhecidas à docência; e c) a passagem de aluna à professora – (re)construção da docência para si” (2014, p. 311).

Esta análise sobre a influência do PIBID na formação docente, expressa na pesquisa de André, aponta para a relação escola e universidade, favorecendo reciprocamente estas experiências para os formandos, tanto o resgate de suas histórias como alunos (na escola), quanto discentes (na universidade), como participantes de pesquisa e protagonistas de sua formação (ibid, p. 314) . Em relação ao protagonismo de sua formação, aprofunda o debate sobre constituição identitária, lastreado na experiência da atividade profissional proporcionada no contato dos discentes com as escolas e destaca:

“Tanto a ação como a identidade docente constituem-se nas diversas situações do cotidiano e nas negociações que esse docente tem que fazer com seus alunos, com a equipe gestora da escola onde leciona e com seus pares que, em tese, deveriam ser parceiros na elaboração, construção e ressignificação de conhecimentos que possibilitem o desenvolvimento dos seus alunos e que permitam, ao docente, tornar-se mais consciente dos instrumentos e mecanismos que ele mobiliza para fazer o outro – bem como ele mesmo – aprender” (ibid, p. 317).

Trata-se de uma perspectiva que relaciona a teoria e a prática nos espaços formativos, seja da universidade, seja da escola, mas ainda assim trabalha numa abordagem de identidade docente, que, embora se constitua por estes aspectos e ambientes diversos, parece permanece numa modelagem e idealização do papel docente.

Por outro lado, o PPC da FE/UFRJ, ainda esclarece sobre a estrutura institucional voltada a este programa, que é:

“O PIBID UFRJ PEDAGOGIA envolve dois coordenadores de área, contemplando duas instituições de Educação Infantil e duas instituições de Ensino Fundamental na cidade do Rio de Janeiro. Ou seja, duas ênfases do curso de Pedagogia serão atendidas pelo Programa” (p. 79).

Considero essas ênfases como as mais representativas até agora encontradas em trabalhos sobre docência nas monografias dos alunos no período que pesquisei e que, notoriamente, marcam a escolha de muitos desses alunos pelo curso de Pedagogia.

O PPC, além das ações e estratégias para inserção dos bolsistas do PIBID no contexto educacional das instituições escolares, propõe como Ações do Subprojeto os seguintes pontos (p. 81-83)⁶⁴:

- Realização de grupos de estudo, planejamento e avaliação de atividades docentes;
- Observação participante da prática docente nas escolas parceiras;
- Criação de atividades e projetos de ensino;
- Criação de materiais pedagógicos;
- Realização de Seminários de práticas docentes;
- Realização anual do Encontro PIBID UFRJ PEDAGOGIA;
- Organização de Portfólio;
- Produção de textos acadêmicos;
- Participação em eventos científicos da área.

Chama atenção o fato de que, tanto no portal da CAPES, quanto no PPC da UFRJ, a palavra ‘pesquisa’ não está explícita na apresentação nem tampouco nas explicações do programa PIBID, ainda que, essas explicações e objetivos descritos estejam diretamente relacionados aos processos de uma pesquisa. O que pode me leva a

⁶⁴ Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/educacao/graduacao/PPC%20PEDAGOGIA.pdf>, acesso de novembro de 2015.

suspeitar que exista uma disputa em relação aos sentidos de fazer pesquisa na formação de professores.

As ações propostas, a meu ver, integram aspectos da atividade dos docentes com aspectos de um fazer pesquisa na docência, no qual a formação docente produz diferença em relação à identidade docente de atuação nas escolas e em sala de aula. Isto ocorre na medida em que aproxima a parceria entre universidade e escola, qualifica a formação do pedagogo como docente e gera melhoria da qualidade de ensino nas escolas parceiras. Desse modo, o aluno que participa deste programa tem um diferencial formativo com marcas nos processos de identificação docente.

O PRODOCÊNCIA, Programa de Consolidação das Licenciaturas patrocinado pela CAPES, na Pedagogia da UFRJ é considerado:

“projeto construído em torno dos conhecimentos específicos a serem ministrados nas salas de aula da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, das metodologias do ensino das diferentes áreas do conhecimento humano e dos recursos didáticos para o processo ensino-aprendizagem” (PPC, p. 84).

Portanto, seu foco é a sala de aula, especificamente, os conteúdos a serem trabalhados pelos professores. Para tal, apresenta a proposta de um laboratório, cujo objetivo é

“ser um espaço de produção, aplicação e experimentação em diferentes áreas do conhecimento humano: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências e outras” (p. 85).

Podemos ver aqui um laboratório para experimentação de ensino mais diretamente voltado para as didáticas e metodologias do ensino.

No texto de apresentação do portal CAPES, tem-se a afirmação da pesquisa como princípio formativo dos licenciandos, no PRODOCÊNCIA, para desenvolvimento de propostas:

“O Programa de Consolidação das Licenciaturas é uma ação da Capes cuja finalidade é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente”. (Portal CAPES, acesso em 01/05/15).

Como características do programa, no Edital de 2013, destaca o seguinte:

“O Edital de seleção 19/2013 foi lançado em 08 de abril e apresenta como objetivos específicos o apoio ao estudo e ao desenvolvimento de novas formas de organização curricular para a formação de professores nas IPES, o apoio à criação de estratégias para o aperfeiçoamento de professores das licenciaturas e o apoio à criação de metodologias inovadoras para os cursos de licenciatura”. (Portal CAPES, acesso em 01/05/15).

O sentido de docência para implementação deste projeto na UFRJ consiste na valorização da pesquisa com proposta de espaços de reflexão e aprofundamento, e com objetivos de criação e produção de recursos e materiais voltados ao ensino dos conhecimentos para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de sistematização e divulgação dos conhecimentos produzidos no laboratório.

Estes dois projetos - PIBID e PRODOCÊNCIA -, no curso de Pedagogia da UFRJ, têm a ênfase na docência. No entanto, produzem sentidos de docência diferentes, na medida em que se organizam de modo diverso, com objetivos e estruturas distintas, mas com propósitos formativos complementares.

Esta diferença de sentidos de docência que se articula na formação do pedagogo constitui uma possibilidade de *disseminação* nos processos de identificação docente, cujos formandos experimentam diferenças do fazer docente com potencial de reflexão sobre a ação docente que compõem *rastros* carregados de significados subjetivos em seus princípios formativos.

Tratamos, em outro momento, da *disseminação* derridiana como a proliferação de diferenças que dá um efeito de unidade. O que podemos considerar é que estes programas do curso de Pedagogia da UFRJ produzem diferenças sobre a docência e a reflexão sobre esta, mesmo ainda não propriamente no exercício da docência, mas constituem *rastros* nos processos de identificação docente. Trata-se de um sentido de docência que vem de um outro e que está ‘porvir’ para o formando, pois ainda está em falta para este. São diferenças que constituem a afirmação da docência que o currículo não controla, mas circula entre ele. Importante pensar que pode não ter algo fechado sobre a identificação docente no curso, na medida em que estes programas operam com diferentes sentidos no discurso e na proposta de ação e, deste modo, é a afirmatividade de um ‘porvir’. Não é um sentido de docência a conhecer que o aluno lida, mas uma construção pelos *rastros* que organiza, na própria impossibilidade de ter um sentido pleno de docência.

Penso, assim, que é neste limite de um saber pleno sobre a docência que os formandos se veem diante de contextos possíveis e não diante de realidades e verdades prontas sobre a docência. É na impossibilidade de fechamento de um único sentido de docência que está a operação da desconstrução e o acontecimento do trabalho da diferença - a *différance* derridiana - e a intenção de organização dos *rastros* nos processos de identificação docente.

3.2.2 – A prática de pesquisa no programa PIBIC

O PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

“visa apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica” (portal CAPES, acesso em 01/05/15).

Trata-se de um programa de incentivo à pesquisa que articula a graduação à pós-graduação. O último edital deste programa que tive acesso na UFRJ foi o de nº 01 CEG/CEPG 2014, de 24 de ABRIL de 2014, e compreende os anos de 2014-2016. O edital destaca que o programa tem por objetivo

“despertar a vocação científica e incentivar novos talentos potenciais entre estudantes de graduação, mediante sua participação em projetos de pesquisa, preparando-os para o ingresso na pós-graduação, contribuindo de forma decisiva na redução do tempo médio de permanência dos alunos na pós-graduação” (<http://www.pr2.ufrj.br>, acesso em 02/05/15).

Pires (2009), em artigo que tratou dos resultados da pesquisa de doutorado (2008)⁶⁵, investigou egressos do PIBIC/CNPq da UNEB, sob a hipótese de que este se torna um professor pesquisador universitário. A autora tomou por base a ideia de que o objetivo do programa, como espaço de formação inicial do pesquisador, é inserir o bolsista em programas *stricto sensu*. O trabalho não se restringiu às licenciaturas, entretanto o curso de Pedagogia teve um dos resultados mais expressivo no universo da

⁶⁵ PIRES, R. C. M. A formação inicial de professor pesquisador universitário no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq e a prática profissional de seus egressos; um estudo de caso na Universidade do Estado da Bahia. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil, 2008.

pesquisa, com relação aos egressos desse curso terem feito ou estarem fazendo o mestrado. Sem aprofundar os dados da pesquisa, o que chama atenção é o fato de um pesquisador ter feito sua investigação com base no conceito de professor pesquisador, muito embora não tenha discutido a docência propriamente dita.

O conceito de professor pesquisador é debatido e pesquisado desde a proposição feita por Zeichner (1998), quando defende a ideia de pesquisa-ação, para valorizar a ação docente na pesquisa científica, buscando uma colaboração entre os acadêmicos-pesquisadores e os professores-pesquisadores. Zeichner critica intensamente a hierarquização entre pesquisa dos acadêmicos e pesquisa dos professores da educação básica, desde as formas de investimento financeiro até a valorização/desvalorização simbólica e propõe a pesquisa-ação como forma de aproximação das realidades universitária e escolar.

A necessidade de desenvolver o potencial investigativo na formação docente é defendida por André, quando propõe a inserção das pesquisas dos docentes formadores nos programas das disciplinas para que os alunos tenham a oportunidade de “discutir os resultados de suas pesquisas, os dados analisados, a metodologia utilizada para que, a partir daí, possam propor e gerar temas e problemas” (2012, p. 61). Essa dimensão da pesquisa no contexto formativo significa mais oportunidade, na medida em que desperta o formando para discussões temáticas e teórico-metodológicas, relevantes ao conhecimento do fazer docente.

A alternativa de investimento do PIBIC parece estimular a pesquisa como princípio formativo para pedagogos em formação, que tem no curso a centralidade na docência. Outro aspecto a se destacar é que a divulgação e a oportunidade propiciada pelo programa de iniciação científica se desenvolvem a medida que se fortalece, também, o Programa de Pós-graduação desta unidade de ensino.

O Programa de Pós-graduação da Faculdade em Educação da UFRJ teve início em 1972, com a criação do Mestrado, e se ampliou em 1980, com a criação do Doutorado. Atualmente, o programa tem orientado sua investigação em torno de quatro linhas de pesquisa: Currículo, Docência e Linguagem; Políticas e Instituições Educacionais; História, Sujeitos e Processos Educacionais; e Inclusão, Ética e Interculturalidade⁶⁶. O crescimento das pesquisas vem acompanhado do crescimento de

⁶⁶ Dados disponíveis em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/ppge.html>. Acesso em novembro de 2015.

mais professores credenciados e do número maior de vagas nos processos seletivos, a cada ano. A procura do programa por egressos do curso de Pedagogia, também, tem aumentando consideravelmente. Muitos dos professores da graduação, com os quais os alunos tiveram vínculos de pesquisa, são professores da pós-graduação.

Pode estar ou não subjacente o sentido de professor pesquisador, mas o fato é que a procura dos formandos pelo PIBIC e dos egressos pela pós-graduação amplia a possibilidade de atuação no ensino superior, que é mais uma alternativa do trabalho docente. Se é uma alternativa não se tem dúvida, mas, do ponto de vista da docência existe, também, outras produções de sentido dinamizadas, tanto pelo vínculo dos formandos com professores pesquisadores, como com suas pesquisas.

3.2.3 – A pesquisa para produção do TCC

O currículo do curso de Pedagogia da UFRJ teve um extenso processo de reformulação⁶⁷ que se encerrou em 2006, com revisão em 2007 e implementação do currículo em 2008. Contudo, é em 2010 que iniciam as defesas públicas dos Trabalhos de Conclusão de Curso como parte do requisito curricular daqueles alunos que já estavam sob a orientação do novo currículo.

O PPC traz a relevância da pesquisa na proposta curricular como princípio formativo dos pedagogos, conforme trecho a seguir:

“A iniciação à pesquisa (articulada à docência, à extensão e à gestão) atravessa a formação oferecida pelo curso, seja através de disciplinas com esse fim, seja através da relação entre a Graduação e a Pós-Graduação. A FE/UFRJ propicia aos seus alunos uma ambiência de pesquisa através dos vários Laboratórios, Núcleos e Grupos de Pesquisa que reúne. Essa ambiência se manifesta através das Bolsas de Iniciação Científica, das Jornadas de Iniciação Científica realizadas pela instituição, assim como através do Seminário Anísio Teixeira, um espaço semanal de socialização de pesquisas, realizado pelo Programa de Pós Graduação em Educação” (PPC, p. 38).

A ambiência em pesquisa, comentada nesta citação, já foi destacada no item anterior deste capítulo sobre as bolsas de incentivo aos alunos, entretanto aqui também

⁶⁷ A esse respeito ver: POPPE, M. C. M. *Sentidos de Prática em Currículo de Curso de Pedagogia*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.

são descritas outras oportunidades de inserção e divulgação das pesquisas dos alunos na comunidade universitária. É o caso, por exemplo, das Jornadas de Iniciação Científica e do Seminário Anísio Teixeira. Na primeira, o aluno dialoga com pesquisas de outras unidades de ensino, com oportunidade de conhecer novas frentes e aproximações, além de divulgar seu trabalho em âmbito de maior abrangência na Universidade e depois concorrer em nível nacional. O Seminário Anísio Teixeira tem a especificidade dos debates educacionais realizados com pesquisadores internos e convidados externos à Universidade.

Este conjunto de oportunidades à disposição dos alunos atende a aspectos que são muito importantes e foram destacados por Beillerot como as condições de pesquisas. O autor reconhece os procedimentos de: uma produção de conhecimentos novos; uma produção rigorosa de encaminhamento; e, uma comunicação de resultados (2012, p. 74). A comunicação de resultados é uma das etapas que, por vezes, escapa aos pesquisadores e às unidades de ensino e seus programas de pesquisa. Isto ocorre, principalmente, porque não é somente a comunicação por meio da publicação, que sem dúvida é relevante, mas é também a possibilidade para abertura de novos diálogos que podem despertar interesse de novos pesquisadores sobre os temas e as formas de pesquisar. Beillerot afirma que “um trabalho não é científico porque o seu autor o proclama, mas porque os outros assim o admitem” (ibid, p. 81). Portanto, a divulgação e o diálogo entre os pares legitimam o conhecimento produzido e transformam ações e práticas no espaço de formação docente.

O levantamento das monografias dos alunos teve um procedimento que se iniciou pelo aspecto quantitativo deste material, conforme apresentado neste tópico, e foi até a seleção das monografias para análise que será abordado no capítulo IV.

No levantamento quantitativo desta produção, com o material impresso disponível na coordenação do curso, delimito entre os semestres de 2010/1 e 2013/1, e temos um total de 114 monografias, conforme resumo do levantamento que apresento a seguir.

Quadro 3.4 – Demonstrativo do Levantamento das Monografias de 2010/1 a 2013/1

ANO	NÚMERO DE MONOGRAFIAS
2010/1 e 2010/2	32
2011/1 e 2010/2	30
2012/1 e 2012/2	41
2013/1	11

Cabe ressaltar que nem todas tiveram a defesa pública, o que demonstra este outro levantamento utilizando quadro geral da coordenação do curso que totaliza 112 defesas públicas do TCC:

Quadro 3.5 – Demonstrativo das Monografias com Defesa - 2010/1 a 2013/1

ANO	NÚMERO DE DEFESAS
2010/1 e 2010/2	07 (1 sem ATA)
2011/1 e 2011/2	31 (3 sem ATA)
2012/1 e 2012/2	45 (1 sem ATA)
2013/1	39

Neste conjunto de monografias, contando com arquivamento dos trabalhos impressos na coordenação de curso, procuramos estabelecer uma categorização em relação aos temas abordados, de modo a facilitar a eleição dos critérios utilizados para análise, que considero mais relevante para esta pesquisa.

Logo no primeiro contato de leitura dos títulos das monografias, nota-se uma diversidade muito grande de temas abordados pelos alunos, o que torna, inclusive, difícil a organização por categorias. Tal fato aponta para a pluralidade de interesses e para as possibilidades promotoras de prática para atuação do pedagogo. Muitos destes interesses, todavia, podem estar relacionados ao vínculo que por ventura o aluno tenha estabelecido com determinado formador, especialista ou pesquisador de um destes temas. Contudo, esta é uma hipótese que não será investigada neste capítulo e apenas fica como o registro de uma consideração registrada que terá sua análise no capítulo IV.

Por conta dos fatores comentados acima, optamos pela categorização, tendo por referência as áreas de atuação para as quais o curso forma, que são:

Quadro 3.6 – Ênfases do Curso de Pedagogia da FE/UFRJ

<p>QUALIFICADO (A) A ATUAR:</p> <p>Docência na Educação Infantil Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Docência nas Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal (modalidade do Ensino Médio) Docência na Educação de Jovens e Adultos Gestão de Processos Educacionais</p> <p>TÍTULO: Licenciado em Pedagogia</p>
--

FONTE: PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia versão atualizada em 2014.

Como pode ser observado, foram constituídas cinco (5) categorias, conforme as ênfases do curso, para organizar as 112 monografias, entre os períodos de 2010/1 e 2013/1. Na categoria “Gestão de Processos Educacionais”, foram incluídas aquelas pesquisas que abordam pautas mais gerais da educação no conjunto dos debates, além de outras áreas, tais como: apoio pedagógico; os espaços não escolares (ONG, hospital, museu, empresa, sistema carcerário) e a formação continuada. Esta opção teve o objetivo de preservar a proposta das categorias e, ao mesmo tempo, não comprometer a inclusão de debates que necessariamente não se situam em nenhuma das ênfases específicas do curso. Importante, ainda, esclarecer que para cada uma das categorias os temas abordados nas monografias podem se repetir, tais como: avaliação da aprendizagem; inclusão escolar; desigualdades sociais; afetividade; educação artística; políticas públicas; corpo; ludicidade; violência; dentre outros.

A seguir apresentamos o quadro de classificação.

Quadro 3.7 – Levantamento das Monografias de acordo com as Ênfases e o ano de Apresentação

	2010/1 e 2010/2	2011/1 e 2011/2	2012/1 e 2012/2	2013/1	TOTAL
1.Docência na Educação Infantil	3	5	10	2	20
2.Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fund.	19	10	13	2	44
3.Docência nas Disciplinas Pedagógicas/Curso Normal	1	2	1	-	4
4.Docência na Educação de Jovens e Adultos	2	1	1	-	4

5.Gestão de Processos Educacionais	7	12	15	6	40
TOTAL	32	30	40	10	112

Levantamento realizado na Faculdade de Educação da UFRJ, nos meses de junho e julho de 2014, maio e junho de 2015.

O quadro deve ser analisado verticalmente, procurando observar os interesses dos alunos de acordo com as áreas de atuação, mas, também, requer uma análise horizontal, observando a concentração de temas em determinadas ênfases do curso, que foi se configurando com mais frequência ao longo destes três anos e meio nas escolhas das pesquisas.

Prontamente, observa-se uma predominância de temas que contemplam a *Docência nos anos iniciais do ensino fundamental*. A seguir, um crescimento do foco na *Gestão dos processos educacionais* e, posteriormente, a *Docência na educação infantil*. Embora tenha a concentração de temas nos anos iniciais, esta é uma escolha que teve uma oscilação ao longo dos anos pesquisados. Nota-se um deslocamento deste investimento para as pesquisas sobre a educação infantil que coincide com forte investimento em grupos de pesquisas nesta área, cujos alunos tiveram adesão aos estudos e pesquisas. A criação de grupos de pesquisa em educação infantil no Programa de Pós-graduação da Faculdade atraiu muitos alunos de graduação interessados em se engajarem nestes estudos, fruto dos discursos que passaram a circular com mais intensidade nas aulas de graduação e, também, por conta da valorização do professor nesse segmento de ensino.

O crescente investimento em pesquisas na *Gestão dos processos educacionais* chama atenção para novas oportunidades profissionais que ainda não são suficientemente contempladas em nível de matriz curricular, mas que já representam um progressivo interesse dos alunos. Acaba que as disciplinas que priorizam esses conhecimentos são ofertadas, em sua maioria, como eletivas porque o prestígio e a identidade docente do pedagogo tem se fixado mais na docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste sentido, é um discurso produzido por meio das pesquisas monográficas, cujos alunos protagonizam estes interesses e demandas de forma inovadora.

Ainda em relação a *Gestão dos processos educacionais*, chama atenção o crescente número de pesquisas na formação de professores em nível superior (2

monografias em 2010, 2 em 2011 e 6 em 2012). Os grupos de pesquisa em formação de professores tem forte influência na Faculdade de Educação, não somente pela consolidada permanência da linha de pesquisa no Programa de Pós-graduação, mas também devido ao papel que a faculdade tem em relação às outras unidades de ensino, cuja oferta das disciplinas pedagógicas para as licenciaturas é em parceria com a faculdade. Nestes dois aspectos levantados, tanto encontramos prestígio quanto desvalorização, devido às disputas existentes entre as unidades de ensino e às disputas pela formação docente. Porém, nem é pelas disputas. O fato mais relevante é que a formação docente é uma questão para aqueles que estão se formando, seja estimulado pelos discursos dos professores-pesquisadores, seja estimulado por suas próprias dúvidas e incertezas.

Nas duas outras categorias da *Docência nas Disciplinas Pedagógicas/Curso Normal* e da *Docência na Educação de Jovens e Adultos*, o investimento em pesquisa é muito fraco. A tendência de desvalorização crescente da Escola Normal e a inserção da formação inicial universitária, praticamente, inviabilizam esta formação e o interesse por pesquisa nessa área aos poucos desaparece. De igual modo, com o mesmo quantitativo, as pesquisas da *Docência na Educação de Jovens e Adultos* tem um registro limitado, embora seja uma área muito assistida pelas políticas públicas, mas dentro do conjunto analisado, trata-se de um discurso com pouca expressão nas pesquisas do curso de pedagogia.

Neste breve panorama, chama atenção a força dos discursos dos professores formadores e suas pesquisas em relação às escolhas temáticas dos alunos para produção da monografia. Os discursos que circulam nas aulas e nos grupos de pesquisa influenciam investimentos dos alunos e se afirmam, ainda mais, enquanto tal. Por outro lado, alguns discursos, frutos das novas demandas dos alunos em sua formação, ganham espaço nos contextos de pesquisa que de outra forma possivelmente não teriam registro na instituição formadora. São discursos que produzem a heterogeneidade de atribuição de sentidos de docência, que afetam os processos de identificação docente em curso de Pedagogia.

Este levantamento preliminar serviu de guia para o desdobramento da pesquisa com a seleção das monografias a serem lidas integralmente para análise numa

perspectiva desconstrucionista derridiana, na busca dos *rastros* de sentidos de docência nestes trabalhos no qual o detalhamento se encontra no capítulo IV.

3.3 – A Comissão de Avaliação Curricular do Curso de Pedagogia da UFRJ

As informações a seguir foram organizadas com base na apresentação de relatório parcial⁶⁸ apresentado em reunião de 26 de março de 2014, aberta aos interessados, e o relatório final escrito de junho de 2014, que, foi submetido à Congregação na 6ª sessão ordinária de 10/06/2014. Tais informações também incorporam subsídios decorrentes do meu acompanhamento às reuniões dessa comissão, até recentemente em 2016. Sua continuidade, decorreu das discussões institucionais internas referente à necessidade de reformulação curricular e, recentemente, também foram impulsionadas pelas demandas apresentadas com base na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015⁶⁹.

O relatório apresentado na reunião não é conclusivo, apenas mostra os dados levantados com os instrumentos utilizados. Portanto, não é possível me aprofundar acerca destes dados, por não ter participado da pesquisa e porque a pesquisa não havia finalizado quando produzida esta parte da tese.

A Comissão foi constituída na quinta sessão ordinária da Colenda da Congregação da Faculdade de Educação da UFRJ, de 15 de maio de 2012, com a finalidade de realizar uma avaliação interna da proposta pedagógica do Curso de Pedagogia, após 4 anos de implementação do currículo vigente desde 2008. Inicialmente a comissão foi constituída por: 1 presidente da Comissão (coordenadora do curso); 2 representantes de cada departamento (1 titular e 1 suplente), sendo 3 departamentos e 6 representantes; 2 representantes da COAA, que é a Comissão de Orientação Acadêmica ao Aluno (1 titular e 1 suplente); 2 representantes dos servidores administrativos (1

⁶⁸ Relatório da COMISSÃO DE AVALIAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA (CACCP), que foi disponibilizado, na versão digital, pela coordenação do curso.

⁶⁹ BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *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*. Resolução CNE/CP Nº 2/ 2015. DF: MEC/CNE, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res-cne-cp02_15.pdf>. Último acesso em: 22 de março de 2016.

titular e 1 suplente); 4 representantes discentes (2 titulares e 2 suplentes), no total de 15 membros.

Esta composição inicial sofreu alterações/substituições ao longo do ano de 2013, passando a contar efetivamente com 12 membros, preservando, no entanto, a representatividade da composição inicial. A Comissão buscou levantar a visão, tanto dos docentes, quanto dos discentes e egressos, utilizando-se de questionários, grupos de discussão, relatórios/questionários ENADE 2011 e consulta a teses e dissertações do Programa de Pós-graduação da FE/UFRJ. Com relação às teses e dissertações, houve, também, o movimento de convidar alunos que fizeram pesquisas sobre o curso de Pedagogia da FE/UFRJ para apresentarem e debaterem seus trabalhos no Seminário Anísio Teixeira ao longo do ano de 2013.

Na reunião realizada em 26 de março de 2014, após apresentação do resultado das pesquisas e do relatório, os professores se dividiram em subgrupos de discussão, tendo eu participado daquele que contemplava as disciplinas de pesquisa. Alguns aspectos tratados apontaram para as observações que registro abaixo:

- a disciplina de Introdução ao Pensamento Científico: ofertada no 1º período, com turmas muito numerosas, torna difícil fazer relação direta com a educação, além de o programa ser considerado “pesado”, com “muita leitura difícil”. É entendida como uma disciplina deslocada, diminuída e desintegrada no currículo.
- a disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação: as turmas são menores, o que facilita valorizar a articulação com o campo. Foram apresentadas estratégias didáticas de trabalho crítico com monografias e textos científicos, exercitando resenhas e fichamentos, para serem trocados entre o grupo de alunos. Porém, o tempo de aula limitado não permite melhor desenvolvimento dessas e outras atividades.
- a disciplina Pesquisa em Educação: não havia professor na reunião.
- a disciplina de Monografia: a questão central é contribuir com os alunos para encontrar um problema de pesquisa e, a partir disso, fazer as etapas do projeto de pesquisa, mas o fato de serem turmas numerosas dificulta o trabalho.

Observo, por parte dos professores, preocupações de ordem operacional, estratégica e formativa em relação às disciplinas que compõe o quadro de pesquisa na formação do pedagogo. Muitos questionamentos marcaram este encontro e contribuíram no sentido de que os professores sejam desafiados a refletir em que medida as práticas

dos formandos estão de acordo com as perspectivas teóricas trabalhadas em sala de aula. Perceber, também, o desafio de que formar para a pesquisa é necessário trabalhar com grupos menores como possibilidade e oportunidade de melhor qualidade, cujo planejamento institucional se reflete nos departamentos.

Outros desdobramentos com reuniões aconteceram no final de 2015 e início de 2016, quando já havia nova coordenação de curso e nova direção na FE/UFRJ. Estas reuniões permitiram voltar à leitura do relatório, procurando pensar em conjunto com o marco legal das novas diretrizes da formação de professores/2015, consistindo em discussões em torno das disciplinas e da estrutura curricular. As principais questões tratadas foram a distribuição dos horários das disciplinas, a ordem que estas são ofertadas, a distribuição do tempo para os estágios, a concepção de pesquisa no curso, o perfil de pedagogo que se quer formar e demandas que estão ausentes no currículo (pedagogo empresarial, por exemplo), dentre outras.

Enfim, novos e antigos debates que se atualizam no curso de Pedagogia, o qual não cessa de produzir sentidos de docência e marcas nos processos de identificação docente. Desafio que esta comissão está empenhada para enfrentar, mobilizando professores e alunos.

CAPÍTULO IV: Sentidos de Docência: *rastros e disseminação*

Neste último capítulo da pesquisa tenho como objetivo abordar os sentidos de docência, com base na seleção de alguns trabalhos de conclusão de curso dos alunos de licenciatura em Pedagogia da UFRJ e, também, utilizando as discussões teóricas dos capítulos antecedentes para, então, investigar os processos de identificação docente.

Primeiramente, irei apresentar as monografias selecionadas e seu processo de escolha no percurso metodológico deste estudo. A definição de um percurso de estudo e análise traz as marcas do pesquisador, do orientador e do conjunto teórico que acompanhou toda a pesquisa. O foco configurado não é neutro, nem tampouco pode ser considerado como único, uma vez que a pesquisa se constitui pela subjetividade do pesquisador e de suas escolhas no fazer pesquisa, mas é importante considerar também que o pesquisador é formado num coletivo de textos e discursos que o constituem. Neste sentido, não podemos dizer que é o olhar exclusivo do pesquisador, assim como não devemos afirmar que é a soma daqueles que tomam parte no processo de formação do pesquisador e do seu texto. Trata-se de um complexo e imbricado processo de sujeitos que se articulam entre discursos orais e escritos, cuja produção em pesquisa constitui e é constituinte de sujeitos e textos.

Posteriormente, discutirei a pesquisa e a docência na formação viabilizada pelo currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ. Entendo que uma especificidade deve ser considerada não somente pela formação em questão, mas também pela unidade de ensino da instituição escolhida para ser pesquisada. A formação de professores, em particular a formação do pedagogo, passou a ter um interesse crescente nas políticas educacionais nas últimas décadas⁷⁰, cujo propósito de melhoria da educação básica é primordial e a formação dos professores para estes segmentos de ensino é tarefa prioritária. A Faculdade de Educação da UFRJ destaca-se na demanda dessas políticas educacionais para o processo formativo não somente em números, posto que estamos nos referindo a um contingente de 750 alunos⁷¹ em formação, mas, principalmente, pela tradição com a qualidade de ensino mesmo

⁷⁰ Entre estas, tem-se a exigência em nível superior e a discussão do perfil do pedagogo, no qual se firmou a docência.

⁷¹ Alunos com matrículas ativas em dezembro de 2015, dados obtidos na Coordenação do Curso de Pedagogia.

considerando uma larga escala. Nesta unidade de ensino estão vinculados também alunos de outras unidades que buscam cursar as disciplinas pedagógicas que complementam o currículo de sua formação inicial nas diferentes licenciaturas. Contudo, esta pesquisa se restringe aos alunos do curso de Pedagogia, cujos professores formadores enfrentam, resoluta e sistematicamente, as disputas em seu contexto formativo referente às demandas políticas externas e internas à instituição, que são próprias da pluralidade dos sentidos de docência em discussão no cenário das formações, aspectos que serão abordados com mais aprofundamento ao longo do capítulo.

Neste tópico, discutirei os *rastros* dos sentidos de docência a partir da leitura e análise de oito trabalhos de conclusão de curso dos alunos de Pedagogia que foram selecionados com base em critérios explicitados mais adiante. Trata-se de trabalhos que tem por abordagem a formação de professores, pois entendo que os sentidos de docência podem estar mais em debate neste contexto. O processo foi a *desconstrução* dos textos monográficos e o objetivo principal, a busca dos *rastros* constituídos pela diferença de sentidos de docência.

4.1 – As Monografias do Curso de Pedagogia

A pesquisa qualitativa busca uma compreensão do sujeito em seu próprio contexto, a partir de múltiplos sentidos que podem ser atribuídos aos dados produzidos pelo pesquisador (ANDRÈ, 1983, p. 66). Esta compreensão geral, no entanto, exige do pesquisador fazer opções do método a ser trabalhado, de modo a produzir um percurso que será único do ponto de vista da análise que pretende elaborar. O importante, entretanto, é perceber que o pesquisador estará imerso na área a ser pesquisada, bem como imerso nos debates dos autores consagrados da temática. De certo modo, esta explicação serve para dar início ao percurso no qual conduzirei o leitor para conhecer meu estudo e a forma como construí os passos metodológicos. Além da delimitação dos critérios para as etapas desta pesquisa, buscando um conhecimento crítico da realidade.

Destaco, primeiramente, o envolvimento que tenho com a formação de professores, tanto na atividade docente, onde estou desde 1997, quanto no grupo de pesquisa, no mestrado na Faculdade de Educação da UFRJ, do qual faço parte desde

2009. Portanto, este é um núcleo claro de interesse que foi se desenvolvendo, associando as demandas advindas da prática à procura de pressupostos teóricos e abordagens conceituais. Por conseguinte, tanto o contexto da prática, quanto da teoria, intensificaram debates aproximativos destas duas dimensões, tornando a pesquisa cada vez mais imbricada com minhas motivações e questionamentos. Este incessante movimento no entrelaçamento de teoria e prática cristalizou o desafio de sistematização das estratégias e possibilidades metodológicas ao longo de toda pesquisa.

Selecionei monografias de 2010.1 à 2013.1, este por ser o último ano do qual encontramos trabalhos para consulta à época da investigação de campo e aquele por ser o ano que marca o início dos trabalhos que realizaram banca de defesa de monografia com apresentação⁷², quando se tornou um requisito de conclusão de curso. Este, aparentemente curto intervalo de tempo, a meu ver, contempla uma significativa amostra da produção em pesquisa dos alunos, com possibilidade de análise da composição dos seus interesses temáticos em docência e suas escolhas de parceria em estudo, bem como suas escolhas teóricas nas discussões para a produção textual.

Mergulhar neste universo de produção dos alunos de uma unidade de ensino de uma universidade pública federal no Brasil me permitiu um conhecimento particular sobre o processo formativo de alunos que se propõem à docência como prática profissional, facultando-me, sobretudo, o conhecimento de suas conexões teóricas e práticas em pesquisa no campo da docência. Considero este um aporte empírico crítico, uma vez que o manuseio direto com os ‘documentos monográficos’ traz a tônica de questionamentos importantes, como os fez Lüdke no texto a seguir:

“Aos professores dos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação do futuro professor pesquisador, pedimos que considerem a atual situação desse professor, em nossas escolas de educação básica, e que respondam a três perguntas: 1) A pesquisa é importante?, 2) A pesquisa é necessária?, 3) A pesquisa é possível?” (2012, p. 48)

A autora mostrava ali sua preocupação com relação às deliberações do Conselho Nacional de Educação, por meio de Pareceres e Diretrizes do início dos anos 2000, embora reconhecesse a importância da pesquisa para a formação e o trabalho do professor (ibidem, p. 49). Este é o ponto no qual também me apoio, pois, reconhecer a

⁷² Antes desta definição, o requisito curricular definido no PPP do curso exigia que o trabalho monográfico deveria ser avaliado por dois pareceristas.

importância da pesquisa na formação do professor foi o mote do trabalho empírico. Contudo, este reconhecimento deve ser feito sem negligenciar a necessária criticidade do contato com estes documentos. Entendo, assim, ser um trabalho em que, atividade relevante na metodologia foi a pesquisa documental, sendo com foco nas monografias, o objeto central da investigação. Compreendo, também, estes ‘documentos monográficos’ como fonte sistemática de dados.

Destaco, ainda, com relação ao método, que, de uma maneira que considero inovadora, procurei estabelecer critérios para a análise, mesclando os processos de categorização e produção dos dados referentes às monografias com a busca dos *rastros* sobre os sentidos de docência dos alunos em fase final do curso de Pedagogia. Portanto, a ideia de *desconstrução* derridiana acompanhou toda a etapa de análise, cujo objetivo é a busca da compreensão da composição dos *rastros* que configuram os processos de identificação docente. Nesse sentido, não somente os textos são importantes, mas, principalmente, o diálogo com os autores, a orientação escolhida, e a banca de apresentação para avaliação do trabalho, conforme veremos mais adiante. Derrida expressa em seu livro Gramatologia que “as diferenças aparecem entre os elementos ou, melhor, produzem-nos, fazem-nos surgir como tais e constituem *textos*, cadeias e sistemas de rastros” (grifo do autor, 2013, p. 79). São as impressões deixadas pelas experiências de formação que marcam os *rastros*, no sentido que Derrida dá a este, de que “o rastro é verdadeiramente a origem absoluta do sentido geral. O que vem afirmar mais uma vez, que não há origem absoluta do sentido geral. O rastro é a diferença que abre o aparecer e a significação” (grifo do autor, *ibidem*, p. 79-80).

A propósito, vale destacar que este material – ‘documentos monográficos’ - é situado historicamente e, também, culturalmente. Podemos afirmar que é significativo de aspectos do sujeito e do grupo no qual está inserido, na medida em que a palavra, seja escrita ou falada, é constituída de sentidos múltiplos que num dado momento assumem um sentido em meio ao contexto no qual circulam e onde são mobilizadas palavras e discursos. É importante esta observação, pois o documento em questão não foi pesquisado com o propósito de focalizar uma memória biográfica ou social, ainda que represente memória, mas sim, focalizar um percurso do sujeito em contexto específico que é formativo.

Portanto, se a memória do sujeito está presente, articulando experiências e conhecimentos, este enclave não foi preponderante na pesquisa. O ponto em destaque foram os desafios que atingiram estes formandos no percurso formativo, contribuindo nas suas experiências com frustrações e sucessos, e influenciando suas escolhas e perspectivas que são constitutivas dos processos de identificação docente. Cabe lembrar o texto de Wiklund sobre a teoria de Rösen, referente ao sentido em história, que afirma o seguinte: “Que há dados de sentido que requerem a nossa atenção isto não implica que o sentido do passado nos determina, ou que nós nos tornamos objeto do passado e do sentido existente o sentido não é, pois, recebido passivamente” (2008, pp. 39-40). O sentido que cada sujeito produz numa situação contingencial, e da mesma forma o pesquisador emite, ao analisar o material produzido por este sujeito, é a concepção de Rösen, uma “formação de sentido”.

Outra questão relevante a ser aqui mencionada refere-se ao uso do Estudo de Caso, pois, trata-se de um estudo numa única instituição de ensino. Por isso, convém afirmar que a pesquisa não busca generalizações. O objetivo foi analisar uma situação específica, tratando de uma única instituição na pesquisa empírica, sem a pretensão de criar parâmetros, mas sim suscitar discussões que possam ser férteis para o entendimento dos processos de identificação docente. Entendo, assim, que não faço uso de um Estudo de Caso *stricto sensu*, tendo em vista a complexidade e a multiplicidade de perspectivas do aporte em pesquisa.

Diante dos esclarecimentos acima é possível prosseguir na apresentação da pesquisa empírica propriamente dita. Deste modo, elaborei um quadro geral para visualização dos dados básicos das oito monografias selecionadas para esta etapa do trabalho de pesquisa:

Quadro 4.1- Monografias selecionadas para análise – 2010/1-2013/1

	ANO	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	BANCA
1	2010	MEMORIAIS DE FORMAÇÃO: um estudo de caso da relação teoria-prática	Renata Monteiro Pinto	Regina Céli Oliveira da Cunha ⁷³	Mônica P. Fernandes
2	2010	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA FREIREANA	Soraya Feitosa Cordeiro	Reuber Gerbassi Scofano ⁷⁴	*
3	2011	FORMAÇÃO MULTICULTURAL DE PROFESSORES: uma tônica em um estudo de caso?	Renata Leite de Oliveira	Ana Canen	Regina Céli Oliveira da Cunha e Reuber Gerbassi Scofano
4	2011	FORMAÇÃO INICIAL E MULTICULTURAL DE PROFESSOR NA GLOBALIZAÇÃO: um estudo de caso	Priscila Rodrigues Alves*	Ana Canen	Regina Céli Oliveira da Cunha e Reuber Gerbassi Scofano
5	2012	O TRABALHO COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA VISÃO DE PROFESSORES FORMADORES	Francisca Moreyra de Figueiredo	Giseli Barreto da Cruz	Daniela Guimarães e Patrícia Corsino
6	2012	PROFESSOR (A) DA CLASSE TRABALHADORA: PISTAS SOBRE SUA IDENTIDADE E NECESSIDADE DE FORMAÇÃO POLÍTICA A PARTIR DE UMA INVESTIGAÇÃO DE CLASSE	Elisabeth Lima Toledo	Reuber Gerbassi Scofano	Ana Paula de Abreu C. Moura e Elizabeth Orofino Lúcio
7	2012	A FUNÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR EM FLORESTAN	Carmen Cunha Rodrigues de Freitas	Roberto Leher	Roberto Leher e Vânia Cardoso da Motta

⁷³ Regina Céli Oliveira da Cunha possui graduação em Pedagogia pela PUC do Rio Grande do Sul (1969), especialização em Avaliação de Currículos pela Universidade Federal da Bahia (1984), mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1989), mestrado em Educação na Área de Supervisão Escolar pela UFRJ (1976) e doutorado em Educação pela UFRJ (1997). Atualmente é Professor Adjunto da UFRJ e Membro do corpo editorial da Revista de Educação CEAP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo. Atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, concepção crítica, conhecimento escolar.

⁷⁴ Reuber Gerbassi Scofano possui graduação em Filosofia pela UFRJ (1988), mestrado em Educação pela UFRJ (1994), doutorado em Educação pela UFRJ (2002) e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2012). Atualmente é professor adjunto da UFRJ. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Rubem Alves, Paulo Freire, educação, filosofia, literatura, formação de professores, imaginário e representação social.

		FERNANDES			
8	2013	A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ: A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO/ÍCARO	Christina Holmes Brazil	Regina Céli Oliveira da Cunha	Rejane Maria de Almeida Trisotto e Michele Pereira de Souza da Fonseca

*Não constava no material impresso e não foi localizada a ATA de apresentação para esta verificação.

A escolha destas monografias foi realizada com base nos seguintes critérios:

- que uma destas expressões estivesse no título: “formação de professor”; “formação docente”; “formação do Pedagogo”; “formação inicial”; ou, ainda, que houvesse uma referência explícita a “formação”;
- que no intervalo de tempo definido, de 2010/1-2013.1, pudesse representar anos distintos da produção dos alunos;
- que houvesse a diversificação de temas sobre a abordagem da formação docente;
- que a temática pudesse contemplar as diferentes ênfases do curso de Pedagogia da UFRJ, das quais: educação infantil; anos iniciais do ensino fundamental; ensino médio normal e formação profissional; educação de jovens e adultos (PPC, 2014, p. 10).

Nota-se a concentração em quatro orientadores, dos quais três fazem parte do Programa de Pós-graduação da Faculdade (Ana Canen Ivenicki⁷⁵, Giseli Barreto da Cruz⁷⁶ e Roberto Leher⁷⁷) e coordenam pesquisas. Ainda que não estivesse no critério de escolha o fato do orientador ser pesquisador do Programa de Pós-graduação da FE/UFRJ, este é um dado muito relevante da forma como a pesquisa e o pesquisador estão presentes na formação inicial destes pedagogos, produzindo sentidos e provocando

⁷⁵ Ana Ivenicki é PhD em Educação pela University of Glasgow. Tem Mestrado em Educação pelo Departamento de Educação da PUC-Rio e Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente é Professora Associada do Departamento de Fundamentos de Educação/Faculdade de Educação da UFRJ. Desenvolve pesquisas em Multiculturalismo e Formação de Professores. (extraído do currículo Lattes).

⁷⁶ Giseli Barreto da Cruz: possui graduação em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1992), especialização em Supervisão, Orientação e Administração Escolar pela Universidade Federal Fluminense (1996), mestrado (2002) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2008). Realizou estágio pós doutoral (CNPq PDJ) na PUC/SP (2011), sob a supervisão da professora Marli André. Atualmente é professora adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ, membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e coordenadora do GEPED - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores. (extraído do currículo Lattes).

⁷⁷ Roberto Leher: Professor Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro na linha Políticas e Instituições Educacionais. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (1998), desenvolve pesquisa em políticas públicas em educação. Professor colaborador da Escola Nacional Florestan Fernandes. (extraído do currículo Lattes).

reflexões de um vir-a-ser na docência. Estes e outros professores dinamizam discussões sobre o ser e o fazer docentes, influenciando diretamente no currículo, de modo a se tornar mais flexível quanto mais os debates se atualizam, com os processos e resultados das pesquisas, cujos alunos são também participantes ativos.

Outro procedimento importante foi reconhecer o uso metodológico do memorial como um dado em pesquisa de formando. Trata-se de um relatório realizado pelos alunos na disciplina de Prática de Ensino, cujo objetivo é a produção escrita, com reflexões sobre a prática e a docência. Neste memorial os alunos refletem e tomam consciência do ser e do fazer docentes, na medida em que produzem uma escritura na qual está o registro de um conjunto de percepções, experiências e conhecimentos.

Estas duas observações dos parágrafos anteriores - professores-pesquisadores-orientadores e memorial - têm efeito potencializador da pesquisa na formação do pedagogo desta instituição, por três aspectos, a saber:

- a ambiência em pesquisa, com aproximação do aluno ao programa de pós-graduação, que pode aguçar o interesse pela continuidade dos estudos e pela participação em pesquisas⁷⁸. Deste modo, abrem-se novas oportunidades do ser e do fazer docentes, ainda pouco previstas na formação inicial, que influenciam, sobretudo, os rumos profissionais destes formandos;
- a produção do relatório de Prática de Ensino no formato memorial é o próprio exercício da escrita sobre si, comprometida com o ser e o fazer docentes, cuja articulação teórico-prática está também no processo de toda pesquisa científica;
- a defesa pública da monografia, com a valorização da pesquisa, no qual o atual PPC destaca, dentre outros, o propósito de duas disciplinas: 1) Monografia (8º período) que tem o propósito de desenvolver com a turma um Seminário de Monografia, na qual cada aluno inscrito submete o seu projeto aos seus pares e ao professor; 2) Orientação de Monografia (9º período M/V e 10º período N), na qual o aluno tem de um a dois períodos para encontros sistemáticos com o orientador. A orientação finaliza com a defesa pública, presidida pelo orientador e mais dois professores convidados (conforme PPC, páginas 38-40).

⁷⁸ O atual PPC 2014 de Pedagogia da FE/UFRJ destaca o seguinte: “A FE/UFRJ propicia aos seus alunos uma ambiência de pesquisa através dos vários Laboratórios, Núcleos e Grupos de Pesquisa que reúne. Essa ambiência se manifesta através das Bolsas de Iniciação Científica, das Jornadas de Iniciação Científica realizadas pela instituição, assim como através do Seminário Anísio Teixeira, um espaço semanal de socialização de pesquisas, realizado pelo Programa de Pós Graduação em Educação” (p. 38).

Mais, ainda, importa destacar que a pesquisa pode se distanciar daquela concepção de ser uma mera formalidade a cumprir para a formação, que é de elaborar um Trabalho de Conclusão de Curso, e passar a ter um novo sentido do que seja pesquisa e sua função na atividade docente. Deste modo, vale lembrar Lüdke *et al.* quando estes apresentam seus levantamentos sobre o professor e a pesquisa e afirmam que “os resultados a que chegamos nos levam a adotar o princípio de que, na prática docente, existem condições para que a pesquisa se torne não apenas possível e viável, mas também passível de ser verdadeiramente instrumento de reflexão e crítica” (2001, p. 36). Se na prática docente considerarmos importante e necessária a pesquisa é preciso que esta esteja também fortemente desenvolvida na formação. Por outro lado, temos autoras (LISITA, ROSA & LIPOVETSKY, 2012) que, preocupadas com a relação de professores e pesquisadores na formação docente, expressam limites quando “verifica-se grande influência das tradições de formação que operam a divisão entre pesquisadores e professores, as quais vão além das dificuldades geradas pela inexistência de condições necessárias para a realização de pesquisas” (p. 125). Esta preocupação pode ser considerada minimizada, conforme observações anteriores nesta pesquisa sobre professor-pesquisador-orientador.

4.1.1 – Analisando o conjunto das monografias selecionadas

Primeiramente, é importante destacar algumas informações extraídas das monografias selecionadas para que se tenha uma visão de conjunto sobre as pesquisas e, posteriormente (no subitem 4,2), poder analisar separadamente cada monografia. Em relação às informações contidas no quadro 1, anterior, somente os títulos das monografias foram mantidos e acrescidos dos atuais dados para o quadro abaixo.

Quadro 4.2 - Pontos Iniciais em Destaque para Análise das Monografias

	TÍTULO / INICIAIS DO AUTOR	PALVRAS-CHAVE	REFERENCIAL TEÓRICO	METODOLOGIA	Nº DE PÁGINAS
1	MEMORIAIS DE FORMAÇÃO: um estudo de caso da relação teoria-prática - RMP	Ausente	Charlot, Tardif, Pimenta e Freire.	Estudo de caso da turma 2005/2 através da análise documental de onze memoriais elaborados na	44

				disciplina Prática de Ensino II, cursada em 2008/1	
2	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA FREIREANA - SFC	Ausente	Paulo Freire e utiliza dados do PNUD (dados do IDH e RDH) para considerar “o quadro desfavorável da docência” (p. 10).	Ausente, mas considero que se trata de pesquisa bibliográfica.	40
3	FORMAÇÃO MULTICULTURAL DE PROFESSORES: uma tônica em um estudo de caso? - RLO	Formação de professores. Diversidade cultural. Multiculturalismo.	Basicamente Ana Canen.	Estudo de caso etnográfico. Análise documental tendo por base o PPP da escola. Entrevista com docentes, questionários aos alunos, observação em aula e no Conselho de Classe.	66
4	FORMAÇÃO INICIAL E MULTICULTURAL DE PROFESSOR NA GLOBALIZAÇÃO: um estudo de caso - PRA	Multiculturalismo, Formação Inicial de Professores e práticas multiculturais.	Basicamente Canen e documentos oficiais.	Realização de entrevista semi-estruturada com professor (P1) do ensino superior e com duas alunas de sua turma; aplicação de questionário à professora (P2) do quinto ano do ensino fundamental e análise documental (plano de ensino dos docentes).	84
5	O TRABALHO COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA VISÃO DE PROFESSORES FORMADORES - FMF	Educação Infantil; Trabalho com projetos; Formação de professores.	Hernandez e Ventura (1998) e Corsino (2009).	Quatro entrevistas concedidas por professores formadores de quatro universidades do município do Rio de Janeiro, UFRJ, PUC-Rio, UERJ e UNIRIO.	59
6	PROFESSOR (A) DA CLASSE TRABALHADORA: PISTAS SOBRE SUA IDENTIDADE E NECESSIDADE DE FORMAÇÃO POLÍTICA A PARTIR DE UMA INVESTIGAÇÃO DE CLASSE	Formação de professores, formação política.	Marx, Gramsci e Paulo Freire e outros.	Pesquisa bibliográfica. Utiliza também os relatórios dos estágios obrigatórios de prática de Ensino, realizados em 2010 e 2011, com as reflexões sobre o trabalho docente	52

	- ELT			observado nas instituições escolares que serviram de campo de estudos.	
7	A FUNÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR EM FLORESTAN FERNANDES - CCRF	Florestan Fernandes; função social do professor; formação de professores; trabalho docente.	Florestan Fernandes, de 1987 a 1995. Além, da análise da legislação educacional brasileira.	Estudo de natureza teórica, de cunho qualitativo.	43
8	A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ: A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO/ÍCARO - CHB	Produção do Conhecimento Científico; Curso de Pedagogia; Monografia; Ecologia dos saberes; Pedagogo/Ícaro.	Boaventura de Sousa Santos; Ginzburg; Bardin.	Levantamento bibliográfico e análise de documentos. Levantamento e análise de monografias no período de 2005 a 2007	134

Nota: As informações contidas neste quadro foram extraídas e sintetizadas conforme texto monográfico impresso.

Na coluna das palavras-chave, chama atenção que essa informação esteja ausente em duas monografias. Em levantamento de pesquisa, este dado pode funcionar como uma “lanterna” para a seleção inicial do pesquisador na busca por determinado tema. Na medida em que estas monografias não apresentam a informação, o leitor se vê obrigado a estender sua leitura para compensar a ausência deste quesito, fato que pode dificultar e, paradoxalmente, aproximar mais do trabalho. Não se trata aqui de criticar o evento, mas de manter a busca das estratégias de análise em pesquisa e, também, de compreender o sentido que provoca tal ausência para outros leitores/pesquisadores. A escolha das palavras-chave é um importante parâmetro do autor do trabalho, pois delimita um campo e faz exclusões, tanto quanto afirma sentidos. Se tudo está ausente, também posso compreender que o autor não quis abrir mão de nada, ou foi somente um “descuido”, um “lapso” do autor? Penso que na pesquisa não existe uma “distração ingênua”. Existe sim a tensão de se posicionar em cada aspecto e a cada momento do processo de pesquisa. Ausência e presença são dimensões discutidas por Derrida em relação às diferenças que constituem os *rastros*, porque as duas formas deixam marcas no texto, uma vez que não somente o que está escrito é o que está presente. A ausência tem uma presença, sobretudo marcada pela diferença daquilo que propositadamente

ficou aparente ao leitor. O escritor, ao excluir o que deveria estar aparente ao leitor, pode provocar neste a evocação de sentidos para compensar tal ausência. No entanto, pode não se tratar de uma intencionalidade consciente e sim um escape da produção do texto que contribuiu na confrontação entre autor e leitor num evento de leitura/pesquisa. Mais do que isso, entendo que este posicionamento marcadamente ausente do autor traz a marca do *rastro* de dúvidas e incertezas na formação docente, que não se esgota na produção de sentidos de docência e nos processos de identificação docente. Para ficar mais elucidado o que afirmo, vejamos o que Derrida escreve: “é isto que nos autorizou a denominar rastro o que não se deixa resumir na simplicidade de um presente” (2013, p. 81).

Por outro lado, temos uma diversidade de palavras-chave nos outros seis trabalhos selecionados, no qual as marcas das pesquisas dos orientadores são notórias. Não foi objeto deste estudo verificar a relação desses alunos autores com as pesquisas dos professores do Programa de Pós-graduação da FE/UFRJ, no entanto, reconhecer estas marcas em seus trabalhos nos leva ao percurso que buscamos com a análise dos *rastros*. Nesse sentido, são marcadamente presentes os *rastros* das pesquisas dos professores orientadores nas palavras-chave: multiculturalismo; diversidade cultural; [professor formador da] Educação Infantil; formação social do professor. São palavras-chave que marcam o discurso na docência dos três orientadores, que fazem parte do Programa de Pós-graduação da Faculdade (Ana Canen Ivenicki, Giseli Barreto da Cruz e Roberto Leher) e coordenam pesquisas, conforme mencionado anteriormente. A relação dos alunos com estes professores e mesmo a escolha dos alunos por estes orientadores é, provavelmente, atravessada por estas marcas das palavras-chave cujos conceitos e referência dos textos fazem parte das pesquisas que coordenam. Por isso que o atravessamento destes conceitos faz parte do contexto de pesquisa destes alunos e podem ser vistos como um processo característico das identificações que são constituídas na formação de professores, no qual os professores formadores têm participação ativa, seja com suas aulas, com seus textos ou suas pesquisas.

Na coluna do referencial teórico, o aspecto acima comentado se repete, com a afirmação dos textos selecionados por estes professores, tanto quando estão atuando nas disciplinas, quanto no momento em que estão orientando as pesquisas. E até mesmo quando se trata de documentos oficiais, pois os professores e orientadores

disponibilizam as leituras e incentivam estas consultas. Não obstante, é preciso destacar também a referência de Paulo Freire como marcante na educação para muito destes formandos em processo de pesquisa. Não se trata somente do legado deixado por Paulo Freire para a educação brasileira, mas também do *rastro* de admiração de uma proposta de cunho popular e, na visão destes alunos, ‘transformadora’. Esta marca atribuída a Paulo Freire é indelével no conjunto dos formandos e de seus escritos. Quanto mais estudam e discutem o autor, mais essa admiração se consolida como um processo de memória e desejo de acontecimentos promissores na educação.

A marca de Paulo Freire nos textos se assemelha a uma ‘luz’ do passado, com possibilidades e expectativas na docência, até mesmo nas análises de cenário bastante sombrias sobre a docência. Aqui tenho a marca do grupo de pesquisa e de minhas orientações em relação à leitura de Reinhart Koselleck (2006, p. 305) que, a partir de sua expressão “espaço de experiência e horizonte de expectativas” escreve:

“Quando o historiador mergulha no passado, ultrapassando suas próprias vivências e recordações, conduzido por perguntas, mas também por desejos, esperanças e inquietudes, ele se confronta primeiramente com vestígios, que se conservam até hoje, e que em maior ou menor número chegaram até nós”.

Os alunos, quando em formação e em pesquisa, mergulham em leituras e histórias passadas⁷⁹ na busca por respostas às suas indagações e inquietações, na qual a referência de Paulo Freire é esse vestígio que aponto como *rastro* de desejo e esperança na docência. Derrida, também, trabalha em Gramatologia a articulação entre o espaço e o tempo e escreve o seguinte:

“Ora, como passado sempre significou presente-passado, o passado absoluto que se retém no rastro não merece mais rigorosamente o nome de ‘passado’. Outro nome a rasurar, tanto mais que o estranho movimento do rastro anuncia tanto quanto recorda: a diferença⁸⁰ difere”. (2013, p. 81).

A referência de Paulo Freire nas monografias é esse passado-presente, no qual marca um *rastro* de desejo, de vir-a-ser docente com sentido próprio de agente

⁷⁹ Exemplo disso é o uso que os alunos fazem nas pesquisas do material do ‘memorial’, no qual a produção de um relatório na disciplina de Prática de Ensino associa recordações pessoais com experiências e teorias.

⁸⁰ Terminologia usada pelos tradutores para expressar a *différance*.

transformador. Ainda que as experiências desses alunos se componham de situações docentes em contextos nos quais adversidades foram a tônica, o sentido do nome de Paulo Freire os marca para uma docência desejanse por mudanças, num ‘horizonte de expectativas’. Penso, assim, que Paulo Freire, nestas referências de pesquisa, circula numa temporalidade em que se deve considerar passado-presente-futuro, posto que, desde o modo como é consultada a sua obra, a forma como é referenciada no texto, até a expectativa que se expressa neste, não há somente um presente. É neste sentido que entendo o questionamento de Derrida quanto à temporalidade na metafísica, quando afirma “os conceitos de *presente*, *de passado* e *de futuro*, tudo o que nos conceitos de tempo e de história deles supõe a evidência clássica – o conceito metafísico de tempo em geral – não pode descrever adequadamente a estrutura do rastro” (grifo do autor, *ibidem*). O *rastro* nas monografias em relação à dimensão educacional e o papel da docência na vida e na obra de Paulo Freire deslizam por essa temporalidade e imprimem uma marca em relação às expectativas de docência desses autores.

Na coluna da metodologia, mais uma vez, podemos perceber a marca do orientador, seja na forma do fazer pesquisa, seja na forma de valorizar um ou outro procedimento metodológico. Todas as monografias selecionadas trabalham com pesquisa qualitativa, embora alguns procedimentos quantitativos possam completar as análises do estudo. Em nenhuma delas encontramos o uso de métodos quantitativos por excelência, comuns às abordagens de professores que colaboram nas orientações. Desta seleção em estudo não tomam parte nem esses orientadores nem os métodos por eles utilizados.

Deste modo, é possível afirmar que nas pesquisas em formação de professores o uso das abordagens qualitativas constitui uma marca significativa, principalmente, no sentido de ‘dar voz aos professores’, tanto por meio de entrevistas como de questionários dirigidos aos professores formadores, aos alunos em formação e aos professores em exercício na educação básica. E de ‘escutar’ os formandos, mediante a leitura de seus memoriais de formação e suas monografias. Poder produzir discursos na pesquisa e tornar possível sua circulação é, também, afirmar posições em relação aos professores e a formação destes. Refiro-me aqui ao sentido que Lacan discute, no Seminário 18, sobre o discurso da psicanálise, quando expressa “que o que é discurso,

propriamente dito, não poderia de modo algum ter por referência um sujeito, embora o discurso o determine” (2009, p. 10).

As metodologias que contemplam as vozes e as histórias não têm por objeto estudar os sujeitos destas mesmas vozes e histórias. Os autores destas pesquisas buscam, principalmente, dar sentido para si sobre docência, a partir de discursos narrados e escritos, como se os autores destas pesquisas buscassem, também, *rastros* nestes discursos. Para Lacan, “não existe nada de fato, se assim posso me expressar, só existe fato pelo fato de dizê-lo” (ibid, p. 12). É, portanto, no tratamento em pesquisa destes discursos e na circulação das pesquisas que os discursos produzem sentido para aquele que está pesquisando na formação. Ainda mais que, como afirma Lacan “não significa que qualquer um saiba o que diz ao dizê-lo” (ibid, p. 40). Em cada pesquisa, sentidos são produzidos sobre os dados que são também produzidos na forma em que cada um os trabalha e estabelece um percurso metodológico.

O uso de pesquisa documental também é frequente nas monografias selecionadas e, de fato, é muito difícil pesquisar formação de professores sem a consulta a documentos, uma vez que a formação mostra-se, forte e reiteradamente, regulada por diretrizes oficiais que têm como cerne a busca por resultados para melhoria da educação. Portanto, pesquisar documentos, discutir posições em relação a estes, levantar disputas é um processo intrínseco da formação de professores e as pesquisas aqui estudadas optam por esse caminho. Mas, é também uma posição política de seus orientadores nos embates nos fóruns de discussão e na própria instituição de ensino, que mobilizam com frequência a comunidade docente e discente a pensar as políticas educacionais e os documentos produzidos para formação de professores.

Porém, não somente isso define a escolha do uso da metodologia de pesquisa documental, razão que me leva a perguntar: por quais motivos mais estas monografias optam pela pesquisa documental?

Afirmei anteriormente que os documentos oficiais regulam, dentre outros segmentos educacionais, a formação de professores e, neste sentido, instituem parâmetros sobre o fazer docente, que é uma das principais fontes de dúvida dos alunos em formação. A aproximação em relação a estes documentos, também, produz parâmetros dos quais os formandos fazem opções de uma escala que vai do cumprimento à transgressão na atividade docente. Deste modo, ler e dominar este

código escrito contribui em suas escolhas sobre o pensar e o agir como docentes. A pesquisa documental nos estudos dos alunos é um *rastro* que me faz entender sobre outros processos de identificação docente que, embora restritos à sala de aula, estão a serviço da constituição destes processos pela via da compreensão do papel docente na relação com instituições e governos. A formação de professores é um campo instável e sobredeterminado por aspectos subjetivos e sociais, que implicam as políticas internas e externas da instituição formadora. Os estudos destes documentos produzem, assim, *disseminações* sobre ser e estar docente no processo formativo, no qual conjuga o conhecimento das disciplinas e das práticas de ensino que contempla o currículo do curso de Pedagogia.

Destaquei, na última coluna, o número de páginas por perceber no montante dos trabalhos, e não somente nestes selecionados, que nos anos mais recentes houve um progressivo aumento do volume de páginas nas monografias, aspecto que considero significativo da elevada motivação e empenho dos alunos na elaboração das pesquisas e produção dos trabalhos, sem levar em consideração somente a preocupação com o número mínimo de páginas para um Trabalho de Conclusão de Curso. Os trabalhos passaram a ter análise e produção de dados empíricos, com mais detalhamento metodológico e apropriação de ferramentas quantitativas e qualitativas fruto do aprofundamento de conhecimentos gerados pelas participações em programas de pesquisa na própria licenciatura, com bolsa de estudos. Deve-se, também, à integralização, na última reformulação do currículo, de mais disciplinas de pesquisa, o que favoreceu o conhecimento e o interesse do que é e do como fazer pesquisa.

Por fim, o requisito de apresentação do trabalho para banca enfatizou a valorização da pesquisa na formação de professores, na medida em que o trabalho não somente é julgado e validado por uma comunidade científica, como será conhecido no debate institucional e irá se tornar público no meio acadêmico. Por conseguinte, este arquivo de ‘documentos monográficos’, embora trate de uma escrita única⁸¹, é produzido no coletivo em pesquisa, mais ainda, considerando a perspectiva de Derrida,

“a questão de arquivo não é, repetimos, uma questão de passado. Não se trata de um conceito do qual nós disporíamos já sobre o tema do *passado*, um *conceito arquivável de arquivo*. Trata-se do futuro, a própria questão do

⁸¹ Etimologia, mon(o)- + -grafia, se origina do grego, no sentido de escrever sobre um só assunto. (Houaiss.uol.com.br, acesso em 29/01/16).

futuro, a questão de uma resposta, de uma promessa e de uma responsabilidade para amanhã” (grifo do autor, 2001b, p. 50).

A temporalidade que atravessa estes documentos com passado-presente-futuro e a validação acadêmico-científica marca essa ‘responsabilidade para amanhã’ na docência. Deste modo, o número de páginas não é uma aleatoriedade e posso entender como mais uma ênfase na produção em pesquisa do fazer docente e nos sentidos de docência constituídos nos processos de identificação docente.

4.2 – Pesquisa e Docência na Formação do Pedagogo da FE/UFRJ

Antes de começar a abordagem propriamente dita deste item, em que farei algumas referências aos ‘documentos monográficos’ do quadro 2, esclareço que utilizarei como identificação das pesquisas o número extraído da sequência dos trabalhos, seguido das iniciais do autor. Assim, o primeiro trabalho selecionado no ano de 2010 será o 1-RMP, cujo resumo destaco em parte a seguir:

“O presente trabalho teve como objetivo investigar se a elaboração de memoriais por parte de alunas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Habilitação Séries Iniciais, turma 2005/2, permitiu que essas futuras docentes elaborassem de modo reflexivo a construção da relação teoria/prática, podendo tornar-se melhores professoras em suas práticas futuras.

A metodologia adotada foi um estudo de caso dessa turma através da análise documental de onze memoriais elaborados na disciplina Prática de Ensino II, cursada em 2008/1. Os memoriais foram analisados, buscando-se nos mesmos extratos de discursos que explicitassem como as futuras docentes construíram essa relação em suas trajetórias singulares. A interpretação dos discursos foi feita tendo com base as categorias de “bom professor” e “saberes necessários para se tornar um professor”, extraídas principalmente de Maurice Tardif e complementadas com outros autores como Paulo Freire, Bernard Charlot e Selma Garrido Pimenta”. (1 - RMP)

A autora Renata Monteiro Pinto valoriza em sua pesquisa a escritura de seus pares no que tem de mais próprio à formação docente, que é a experiência na prática de ensino, cujo estágio contribui no sentido da vivência docente e, com igual força, produz incertezas e angústias quanto à atividade. Tanto é que no subitem 5.2 intitula “Frustração Profissional”, quando o capítulo 5 trata de “Saberes Docentes”. As categorias que utilizou na pesquisa são: ‘bom professor’ e ‘saberes necessários para se tornar um professor’. Então, quando usa as reflexões da atividade docente de seus

colegas de turma como fonte de pesquisa, procede de maneira a trazer esta reflexão para dentro de sua pesquisa sobre sua atividade docente na ação e na pesquisa. Conhecer a escrita de seus colegas de turma, na forma de memorial, trouxe para sua pesquisa o que chamou de “conscientização e construção da formação” (p. 29), por considerar que o memorial é uma estratégia de reflexão sobre a prática. Tanto as ideias do prático, quanto do professor reflexivo de Schön e Zeichner, aparecem aqui como marcas, embora nas referências bibliográficas estes autores não sejam citados. Chamo atenção ainda no resumo do trabalho para a afirmação: “[o memorial] permitiu que essas futuras docentes elaborassem de modo reflexivo a construção da relação teoria/prática, podendo tornar-se melhores professoras em suas práticas futuras”. A possibilidade de reflexão sobre a ação é um *rastro* da docência, como o professor reflexivo construindo sua prática e se formando.

A autora destaca, principalmente, Tardif para a discussão sobre os saberes docentes, mas questiona que “o profissional docente se frustra ao perceber que não é reconhecido como um bom professor no início de carreira” (p. 21). O suporte teórico do qual se apropria não lhe parece suficiente para enfrentar as demandas da atividade docente depois de formada. Digamos que, de modo ambivalente, afirma sobre uma construção do saber docente, ao mesmo tempo em que antecipa a possibilidade de frustração desse profissional no espaço escolar. Nesse sentido, expressa “percebi, então, que para mudarmos nossa concepção do que é ser professor teríamos que mudar nossas atitudes e nossa maneira de entender a educação” (p. 31). Tais questões discutidas pela autora expressam suas dúvidas sobre o fazer docente que, de certo modo, permitem sua própria constituição docente em formação.

Um dos subitens de seus capítulos recebe da autora o título “Análise do currículo do curso de acordo com a visão dos memoriais”, portanto, percebo que currículo e estágio são focos de reflexão e pesquisa sobre o que é ser docente. Dessa forma, RMP se apropria do que considera teoria e do que entende como prática, conceitos que dão sentido à sua formação e podem constituir um vir-a-ser docente, que é assumido com as dúvidas e com os *rastros* de seu percurso formativo. Finaliza seu trabalho, com a seguinte afirmação “não nascemos professores, nos tornamos ao longo da vida, e esse movimento se dá através das tramas do nosso cotidiano. Assumir a postura docente é assumir uma nova identidade...” (p. 43). A autora não discute identidade, com exceção

de poucos momentos em que faz uso do termo, a partir de um processo em formação do qual é parte e através do qual demonstra suas inquietações.

Noto que o uso desses memoriais como fonte de pesquisa permite ao pesquisador compartilhar experiências produzidas por escrito que confronta diferença de sentidos de docência, oportunidade que considero distinta da entrevista, que também é comumente utilizada para tal. Trata-se de mudar a metodologia de pesquisa, cuja escritura remete a novas pesquisas e novos sentidos de docência no próprio processo de pesquisa e de identificação docente. Além disso, a possibilidade de que na monografia as exigências metodológicas e científicas apaguem *rastros* subjetivos não necessariamente acontece com as marcas dos *rastros* nos memoriais que estão constituindo singularidades docentes. Assim, um processo contínuo é formado da pesquisa sobre a pesquisa que constitui diferença de sentidos sobre a docência nos *rastros* da escritura.

No segundo trabalho de 2010, a autora Soraya Feitosa Cordeiro assim se refere ao estudo:

“A busca por uma melhor qualidade na formação do profissional de educação é um desafio que se mostra presente em nosso tempo. Muitos são os paradigmas e barreiras a serem enfrentados na busca por uma formação que resulte em um profissional capaz de ser um agente ativo de uma profunda mudança social. Nessa perspectiva, a análise de Paulo Freire se faz presente, buscando aplicar todo o conhecimento teórico no campo da prática docente. Através do estudo de sua obra, é possível identificar muitos instrumentos que podem colaborar com o objetivo de instigar o educador a colocar em prática todo o referencial acadêmico que desenvolve nas cadeiras universitárias. As experiências de Paulo Freire em campo são de grande utilidade nesse sentido, inclusive, diversos atributos abstratos como por exemplo, o amor e a humanização, são considerados como instrumentos capazes de transformação social por intermédio da educação”. (2 – SFC)

Neste trabalho, a relevância está na referência de Paulo Freire e na possibilidade da docência operar com a transformação social na educação. O docente e o educador são termos usados, sem distinção, para designar o papel social destes. A obra de Paulo Freire é posta na condição de instrumental com relação a atributos considerados importantes na transformação social. Sua escrita parece mesclar os lugares de professor e aluno que a autora ocupa, embora o foco da pesquisa seja a formação do profissional de educação. Para tal, busca a referência de documentos e estatísticas sobre a educação brasileira dos últimos anos, procurando indicar alguns dilemas enfrentados pelos

professores, que contribuem para o que considera “quadro desfavorável da docência em nossa realidade” (p. 10). Por isso, também, esclarece que a intenção da pesquisa é “promover um olhar reflexivo do educador sobre o que caracteriza ser um bom profissional de educação, ou pelo menos o que deveria caracterizar” (p. 12), com base na leitura das obras de Paulo Freire.

Nota-se sua forte adesão ao pensamento de Paulo Freire, que é trabalhado em dois dos três capítulos da monografia, na qual somente divide espaço teórico com Moacyr Gadotti, que destaca como “principal biógrafo e teórico do pensamento freireano” (p. 12).

É no capítulo III, sob o título “A busca pela sabedoria docente”, que parece estar mais empenhada no processo autoral do trabalho, e imprime suas próprias marcas da intensa relação com a leitura de Paulo Freire sobre a educação. Desta forma, subdivide o capítulo nos seguintes tópicos: “Diálogo”; “Cooperação” e “Ser mais, saber mais”. Diálogo e cooperação são os modos como pensa e defende o fazer docente, que considera a condição para “oportunidades de aprendizado” e “oportunidade de questionamentos” (p. 32). Sugere, assim, que:

“o educador seja um profissional que se preocupe em passar ao educando a ideia de que através de seu conhecimento adquirido, de sua força de vontade, de seu senso crítico, de sua capacidade de entender o cotidiano, possa ser um cidadão que entenda os problemas sofridos pela sociedade em que vive e que pode ele ser um instrumento para que tais problemas sejam acabados” (p. 33).

Este ambicioso projeto para um educador, no entanto, tem um apelo para a responsabilidade docente na sua formação profissional, no qual o subitem 3.3 que tem o título “Ser mais, saber mais”, destaca sua reflexão sobre a “competência docente ... a partir de alguns eixos temáticos particularmente significativos em sua obra [Paulo Freire]: *formação, conhecimento e amor*” (grifo meu, p. 35). Sobre a formação destaca características da condição humana que não necessariamente estão implicadas nos aspectos estruturantes de uma formação, tais como: vivacidade/alegria; humildade; interessado pela vida; vigoroso dentre outros, afirmando, ainda, que a formação inicial não é suficiente para os desafios que o docente enfrenta nas salas de aula, sendo, por isso, necessário pensar na formação ao longo da vida. Sobre o conhecimento considera necessária uma relação deste com o desenvolvimento das práticas emancipatórias no

contexto social. Sobre o amor destaca aspectos humanizadores que considera fundamentais à educação, como a inclusão, no intuito de “quebrar barreiras” (p. 36).

Os *rastros* que percebo neste trabalho acentuam uma aposta em ‘ser educador’, no qual a intenção se associa a função de transformação. A marca é de um projeto educacional de grande abrangência, cuja autora parece se apagar diante das tarefas que este projeto lhe impõe. A possibilidade é um quase impossível de ser docente, seja por se tratar de uma tarefa descrita eloquentemente, seja por não dimensionar o que esta formação, em que a autora se implica, pode transformar em sentido pleno. Na construção argumentativa, a autora discorre um cenário árido de perspectivas da ação docente em conjunto com o propósito de transformação deste, de modo que a possibilidade de sucumbir neste contexto pode ser iminente e a tentativa é pensar em saídas ou maneiras de evitar o que é, já afeta suas preocupações.

Na frase a seguir, do último parágrafo das considerações finais do trabalho, “o estudo ajudou-me a pensar minhas atitudes bem como as atitudes de outros profissionais que observei. Pude fortalecer em mim, a ideia de que a profissão docente requer aperfeiçoamento contínuo...” (p. 38), a autora afirma essa impossibilidade de, com sua formação inicial, ser/estar docente ou, na melhor das hipóteses, a incompletude no processo formativo para tal. Deixando claro que não se trata de uma crítica à autora, penso que a sua pesquisa buscou retomar uma discussão na qual o “horizonte de expectativas” proposto por Koselleck, bem como a ideia do porvir de Derrida, estão, no meu entendimento, constituindo sentido de docência em sua formação.

No trabalho de 2011 de Renata Leite de Oliveira, a autora escreve no resumo que a metodologia aplicada na pesquisa, como um estudo de cunho etnográfico (questionário aplicado aos alunos, análise de PPP, entrevistas com professoras), buscou “compreender se há a valorização da diversidade no espaço escolar e em que medida a instituição de ensino [pesquisada] trabalha com o multiculturalismo” (p. 7). A instituição é uma escola de formação de professores em nível médio. O conceito principal de multiculturalismo é trabalhado na perspectiva teórica de sua orientadora e concentra-se na leitura de suas publicações. Ela explica que já foi aluna da instituição pesquisada e, também, nela atuou no estágio obrigatório do curso de Pedagogia, sendo este o motivo de sua escolha. Nota-se, assim, os *rastros* que constituíram sua trajetória formativa, destacando a professora e a escola. Contudo, não tomou estes acontecimentos como fatos em si, posto que quis

refletir e aprofundar na pesquisa, tanto as relações de aluna e estagiária na instituição, quanto o conhecimento sobre o multiculturalismo. Neste sentido, que escreve no final do resumo:

“a necessidade de se abordar a diversidade com um enfoque mais crítico, no qual há o questionamento das relações desiguais que instituem a diferença como algo negativo, se faz necessário na medida em que muitas vezes as vozes plurais são isoladas e ficam à margem do processo educacional por serem consideradas ‘diferentes’”. (p. 7).

O tratamento dado ao termo *diferença* identifica-se com a perspectiva do multiculturalismo, conforme explicado anteriormente. Entretanto, no trabalho, a autora aponta para o sentido de ‘vozes plurais’ e ‘diferença’, dando a perceber que no processo formativo existem singularidades, as quais, porém, considera fruto de uma diversidade cultural que deve ser respeitada no espaço escolar. É uma perspectiva no qual a problematização se orientou externamente ao sujeito e a própria instituição de ensino, embora se utilize de depoimentos com narrativas pessoais. Por outro lado, a autora faz observações de sua participação em reuniões e da leitura de documento (o PPP da escola), mas a perspectiva não afeta o que Vorraber Costa explica sobre sua preocupação de “não tomar os objetos ‘em si’ como objetos naturais e dados, deslocados do espaço social, político e cultural mais amplo, como se fossem entidades com voo próprio” (2007, p. 64). Estas linhas de observação e de análise confluem para um modo de a autora entender seu material, no levantamento da pesquisa, em que busca dar sentido ao multiculturalismo na ação docente. Sua afirmação é no sentido de que

“o multiculturalismo crítico não visa somente a aceitação do diferente, finalizando-se nisso, ele visa romper com a hegemonia, questionando as diferenças e desafiando os preconceitos presentes em nossa sociedade” (p. 36).

Mais adiante, ainda, afirma que

“a ideia da diferença, como algo positivo, é essencial para um espaço no qual múltiplas identidades permeiam, trocam, dialogam, e se (re)fazem. A escola não pode mais reproduzir os padrões hegemônicos, ela deve criar meios que integrem professores, educandos, funcionários e gestão, para romper com os estereótipos existentes, trabalhando com uma visão crítica acerca da diversidade cultural” (p. 37).

A dualidade/polaridade entre os sentidos “negativo e positivo” de diferença serve para a autora justificar a visão crítica que defende na pesquisa em contraponto a modelos hegemônicos, que considera como “negativos”. Afirma, assim, que aprova um sentido “positivo de diferença” e deixa o sentido “negativo de diferença”, que considera discriminatório, fora de seu trabalho e de seu campo de visão. O jogo do que pode estar dentro e o que fica de fora de suas ideias e do seu trabalho parece se distanciar do propósito de compreender a diferença visto que todos estes sentidos estão na escola e nos diálogos entre professores e alunos participantes da pesquisa. Tentar excluir qualquer um dos sentidos em si, a meu ver, não seria mais trabalhar na perspectiva da diversidade, pois o diverso é a possibilidade das diferenças se articularem em disputas e constituírem arranjos. Numa perspectiva derridiana de *disseminação*, reforço que podemos considerar uma cadeia de sentidos com múltiplas possibilidades de articulações constituindo diferenças e *rastros* na formação, que emerge na relação com o outro.

O posicionamento da autora quanto à necessidade da formação docente privilegiar um sentido de diferença no contexto da diversidade cultural e do multiculturalismo e negar o conhecimento de outro (s) sentido (s) distancia a formação de ter uma dinâmica problematizadora da questão. A proposta da autora é apostar em uma formação docente, na qual a instituição de ensino promove o multiculturalismo crítico, entendendo este como diferente da proposta vigente na escola pesquisada de multiculturalismo folclórico - expresso como “à compreensão da diversidade associada aos regionalismos existentes ou às atividades isoladas, nas quais a diversidade é apresentada de maneira exótica” (p. 60).

O trabalho se constitui dos *rastros* antes discutidos, no qual o sentido de docência com base no ‘multiculturalismo crítico’ evoca dimensões que, para a autora, devem ser reguladas pela gestão de ensino e pelo currículo de formação. Percebo, porém, que a autora tem uma abordagem mais prescritiva, conforme enfatiza no final das considerações finais:

“a instituição, enquanto espaço sócio-educativo e que se propõe a auxiliar no processo educacional de um futuro professor, que tem e terá constante contato com a diversidade cultural, necessita passar por profunda avaliação e reinvenção em seus conceitos, para que possam estar aberta às necessidades da sociedade multicultural” (p. 61).

No trabalho de 2011 de Priscila Rodrigues Alves, alguns dos *rastros* discutidos no trabalho anterior se repetem, uma vez que o tema do multiculturalismo é o foco, tem o mesmo orientador e os procedimentos metodológicos são entrevistas, questionário e análise de documentos. No entanto, a fundamentação teórica foi ampliada, em relação à monografia comentada anteriormente, e, na pesquisa de campo, trabalhou com professor da educação básica e do ensino superior. O documento principal que trabalhou foi o plano de ensino das professoras. Na construção do problema de pesquisa, afirma e indaga o seguinte:

“a fim de que essa prática multicultural estenda-se nas escolas, torna-se necessário que a formação inicial de professores seja alvo de políticas públicas consistentes e voltadas para o respeito à diferença. Sob esse contexto da globalização, indagamos até que ponto a formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental apresenta um trabalho de cunho multicultural?” (pp. 11-12).

O percurso de estudo neste trabalho inicia pela “ação da globalização sobre a formação inicial de professores”, cujo capítulo discute conceitos embasados em diferentes teóricos, apresenta estatísticas governamentais e destaca trechos de documentos oficiais. Na leitura do trabalho, observo a preocupação com a contextualização do tema e com o diálogo teórico consistente. Deste modo, para mim, chama atenção que na reflexão da autora o fazer docente interage com diferentes esferas da realidade social e política. Esse diálogo, na abordagem que faz do multiculturalismo, é uma apropriação autoral que mostra desde a formação, o desafio de fazer pesquisa pensando sua própria formação e vislumbrando os enfrentamentos de quando se tornar uma profissional docente.

Diferente do trabalho anterior, cuja abordagem tem como foco também o multiculturalismo, este problematiza a diferença considerando o seguinte:

“atos de preconceito e discriminação presentes em escolas públicas e privadas, argumentamos que a formação inicial de professores poderia fornecer subsídios, para futuros docentes lidar com ‘jogos da diferença’ (GONÇALVES; SILVA apud OLIVEIRA E SILVA, 2008) em grupos culturais em conflito no ambiente escolar” (pp.35-36).

Aqui, a autora não somente problematiza como também acredita que deve haver investimento na formação inicial para que o futuro docente tenha condições de trabalhar

em contextos de conflito, que emergem das diferenças culturais. Sua abordagem e posicionamento procuram implicar as diferenças, que são tratadas do ponto de vista multicultural, na formação e no fazer docentes. O suporte teórico neste trecho da citação acima é uma dissertação de mestrado da própria FE/UFRJ, o que mostra também a maturidade de sua pesquisa e de seu diálogo com a produção da unidade de ensino em que estuda.

O fazer pesquisa durante a formação é um processo formativo singular que não está de modo algum garantido pela inclusão de disciplinas de pesquisa no curso de formação. Não resta dúvida que essas disciplinas contribuem para o aprendizado de fazer pesquisa, com o conhecimento de instrumental teórico-metodológico. O aluno participar de pesquisa no curso de formação significa poder se ambientar e vivenciar o universo da pesquisa como um dos princípios formativos.

No caso desta autora, não foi verificada a sua participação em pesquisa, por não ser este um objetivo do meu trabalho, mas a maturidade como trabalha seu texto é um *rastro* que aponta para um percurso de pesquisa na sua história e a sua própria valorização sobre pesquisa, quando consulta outros trabalhos resultados de pesquisa. Neste caso, o sentido de docente que pesquisa já foi incorporado no fazer desta autora enquanto estava se formando.

Existe uma extensa discussão de professor pesquisador que já trabalhei no capítulo I, portanto, aqui, preferi assumir a ideia de docente que pesquisa, na tentativa de não gerar confusão em relação a estas polêmicas. Além disso, porque acredito que o docente não se transforma ao receber a nomeação de professor pesquisador, mas ele pode ter um lugar e um espaço para a pesquisa no fazer docente e que este sim pode ser um passo de transformação no sentido de docente que atribui.

Nas considerações finais da monografia de Priscila, destaco o seguinte trecho:

“Argumentamos, então, que se torna necessário as instituições do ensino superior assegurarem, indistintamente, a futuros professores o direito de vivenciar plurais práticas educativas no ambiente escolar e de refletir sobre as mesmas, buscando superar preconceitos e discriminações, por meio de redes de subjetividades” (p. 58).

O que a autora quis expressar com ‘redes de subjetividades’? Li e reli as considerações finais e não encontrei nenhum traço explicativo, tampouco nos capítulos a questão foi tratada de igual modo. No parágrafo anterior a este, a autora se referia a

impossibilidade para alguns formandos de terem acesso ao ‘chão da escola’. Então pensei, seria a escola o espaço das ‘redes de subjetividades’? Mas, por que nomear desta maneira? Um enigma foi colocado ao leitor ou um enigma estava colocado para a autora. Neste desafio de leitora, assumi que se tratava de um enigma para a autora tudo que diz respeito às relações entre universidade e escola, professores e alunos, ou outras instâncias que se compõem e se confrontam nas diferenças. Novamente o sentido de “docente que pesquisa” irrompe na escrita da autora.

Neste ponto me aproximei ainda mais deste sentido de “docente que pesquisa”, pensando o quanto a pesquisa é um processo disruptivo na formação, por ser aquilo que rompe, interrompe um fluxo normal. A pesquisa é um desafio posto ao aluno, ao orientador, a instituição, ao currículo, ao funcionamento do curso, enfim, todo um conjunto que pode provocar o desenvolvimento da capacidade de romper com um seguimento normal e naturalizado na formação.

Tomando de empréstimo a expressão da autora de ‘redes de subjetividades’, penso que é nestas e com estas que a pesquisa na formação pode romper com significados estáveis e fixos, nos quais enigmas podem ser produzidos para serem pensados e dialogados.

A monografia seguinte é de 2012 e de autoria de Francisca Moreyra de Figueiredo, cujo objetivo descrito no resumo é:

“compreender de que forma professores formadores para a Educação infantil vêm abordando a temática do trabalho por projetos com seus alunos em formação docente e o que pensam dessa prática no atual contexto educacional, para assim identificar quais os caminhos apontados por eles para o trabalho com projetos nas instituições de Educação Infantil” (p. 5).

A autora se utiliza metodologicamente de entrevistas com professores formadores de quatro instituições de nível superior do Rio de Janeiro que considera “referências para o trabalho na Educação Infantil” e explica que estes professores selecionados são referência tanto na prática como na produção escrita sobre E.I. Na primeira parte do trabalho, a autora busca embasamento teórico sobre o uso da metodologia de projetos e os discute à luz do RCNEI - documento base para a Educação Infantil. Posteriormente, seu foco se volta “para a análise das concepções de professores formadores da Educação Infantil sobre o trabalho com projetos nessa etapa da Educação Básica” (p. 22). Nesta última parte, apresenta um pouco a trajetória de cada entrevistada

- professora formadora – e analisa trechos das entrevistas, com foco no uso da metodologia de projetos.

Destaco como uma das modalidades que a autora utiliza em sua análise das entrevistas a abordagem “dos pontos de convergência e divergência” (p. 49). Esta modalidade é uma prática que sistematiza ideias para a própria pesquisadora e, também, torna possível uma apropriação para produção de dados. No entanto, a autonomia de sua pesquisa não parece ir além do que pretende conhecer mais a fundo e que é seu interesse, ou seja, atuar na Educação Infantil. Este interesse foi anunciado na primeira frase da introdução:

“Meu interesse pela Educação Infantil surgiu mesmo antes do meu ingresso na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ) e talvez esta afinidade tenha sido decisiva para minha escolha pelo curso de Pedagogia” (p. 7).

Para a autora, o sentido de docência está determinado pelo seu interesse antes mesmo de iniciar sua formação, embora acrescente novos sentidos à docência na pesquisa, quando escreve sobre outras práticas:

“além disso, o trabalho com projetos proporciona uma mudança na concepção do trabalho docente. Segundo Corsino (2009), os projetos possibilitam que o professor saia do lugar de transmissor de conhecimento e se coloque como pesquisador, sendo ele responsável pela busca de novos conhecimentos e informações, estimulando a curiosidade e criatividade dos alunos...” (p. 34).

É com esta pesquisa sobre metodologia de projetos que repensa o sentido de docência, que ela tinha atribuído anteriormente de modo mais estável. A orientação que buscou tem a marca da formação de professores, pois a orientadora é pesquisadora da área. Os temas em debate na área de formação de professores e os documentos que asseguram legalmente a Educação Infantil foram lidos e trabalhados para a pesquisa. Penso que sua trajetória de estudo se manteve focada no propósito deste e lhe serviu de crítica à formação, por não considerar a metodologia de projetos no currículo. Pois, assim, expressa:

“nenhum deles [professores entrevistados] parece se debruçar profundamente sobre o tema com seus alunos em formação, seja pela falta de tempo disponível nas disciplinas para abordagem dos temas referentes a Educação Infantil, seja por acreditarem que o trabalho com projetos não deve ser

priorizado como objeto do processo de ensino e aprendizagem dos futuros professores” (p. 56).

O discurso da autora sobre a definição do seu interesse pela Educação Infantil parece ter se frustrado pela maneira como a formação oferta o estudo para este segmento de ensino. Principalmente, porque o currículo da formação, na sua concepção, não atende sua mais importante demanda que é a metodologia de projetos. O formando, quando orienta sua busca formativa de forma tão fixada, pode não permitir a irrupção do novo e a pesquisa, certamente, irá focar um desagradado. Não é que não seja relevante a crítica a partir da reflexão de sua formação, pelo contrário, mas é a maneira como a crítica se constitui que pode traçar uma perspectiva de análise crítica ou de análise como frustração. O *rastro* neste trabalho é um sentido de docência no qual a autora considera a formação uma etapa complementar ao seu conhecimento, que precisa de especificidade no contexto da formação inicial.

Existe uma crítica frequente de professores da instituição⁸² sobre a extensa grade curricular do curso, que cresce na medida em que as propostas dos documentos oficiais precisam ser atendidas nas reformulações curriculares, o que de certo modo compromete a carga horária das disciplinas específicas para atuação docente na Educação Básica.

Desta forma, a crítica da autora tem o eco dos debates institucionais, embora seu posicionamento se origine nos valores que antecedem à formação. Mas, o *rastro* da orientação e dos debates institucionais marca seu texto e sua formação, confirmando o sentido de docência na visão ‘inovadora’, conforme expressa a metodologia de projetos.

Nas considerações finais do trabalho, a autora explicita o aspecto antes abordado, questionando se a formação de fato não atende sua expectativa da metodologia de projetos para a Educação Infantil e afirma no último parágrafo:

“Deste modo percebo que ainda há um longo percurso a ser percorrido, tanto na elaboração dos currículos dos cursos de Pedagogia, para que seja possível dar ênfase nas questões relacionadas à prática da Educação infantil em diversos níveis e pontos de vista, levando em consideração as estratégias possíveis para se chegar a uma aprendizagem que se aproxime desta visão ainda inovadora de trabalho com crianças, quanto na prática docente nas escolas de Educação Infantil, no que se refere ao trabalho com as crianças no dia-a-dia, a fim de tornar possível uma educação de qualidade para os que investem nesta etapa da educação” (p. 57).

⁸² A este respeito tomo como referência as reuniões que participei da comissão de reformulação do currículo do curso de Pedagogia da UFRJ, nos anos de 2014-2016.

Para justificar sua visão inovadora do trabalho com crianças, discute a organização curricular por projetos de trabalho, com base teórica, cujos autores referenciados têm a proposição da transdisciplinaridade como alternativa para o currículo formulado por disciplinas. E afirma seu entendimento sobre currículo:

“tomo o conceito de currículo não apenas como um documento organizado previamente por gestores e imposto a comunidade escolar. A organização curricular, pelas vias dos projetos, conta com a participação dos alunos, professores, gestores, pais e etc., levando em conta suas necessidades e interesses. Além disso, para que se possa elaborar o currículo, tendo por base os projetos de trabalho, é fundamental uma reflexão crítica das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, levando em conta as questões que envolvem o dia-a-dia da escola, e tomando como referência novos fundamentos teóricos” (p. 30).

O debate sobre currículo nesta pesquisa mescla, tanto o currículo da formação quanto o currículo da Educação Infantil, como vertentes que se aproximam pela discussão da metodologia de projetos, seja no aprender a fazer, seja no próprio fazer. Assim procede, não somente reduzindo-o a uma técnica, mas procurando pensar a possibilidade de inovação com esta mudança curricular.

Neste sentido, a pesquisa tenta superar a frustração deixada pela formação, procurando preencher essa lacuna pela ampliação de conhecimentos. Derrida discute, em Gramatologia, que na escritura o signo tenta suprir o próprio acontecimento, ou melhor, a própria coisa, numa tentativa que excede a presença, e escreve sobre esse suplemento da escritura que, “enquanto substituto, não se acrescenta simplesmente à positividade de uma presença, não produz nenhum relevo, seu lugar é assinalado na estrutura pela marca de um vazio” (2013, p. 178). O estudo aprofundado na pesquisa acentua o vazio do acontecimento da formação que a autora se resente, mesmo com todo o suplemento em debate no texto.

A marca de um sentido de docência, composto da diferença, de um vazio, parece que não se apaga e este é o desafio da docência, que não é somente inovação, mas é aprender e preparar o fazer docente singularmente.

Mais um trabalho selecionado em 2012, este da autora Elisabeth Lima Toledo, que destaca o “professor da classe trabalhadora”, procurando “pistas sobre sua identidade e necessidade de formação política a partir de uma investigação de classe”. De acordo com a introdução, a investigação busca o seguinte:

“Analisaremos a saída do cargo de professor (a) pela classe média, por conta dos baixos salários, para a classe trabalhadora, que nos coloca no início do processo de desvalorização da profissão docente e decrescente ação política da classe profissional de professores pela falta de histórico de manifestação e de força política desta nova classe social que assume a profissão docente, e que reproduz o fazer pedagógico não transformador da classe média” (p. 7).

Neste trecho do texto é possível perceber a aposta que a autora faz no contexto da pesquisa, pois sinaliza deslizamentos na categoria de classe social, em função de cenário macro, para definir a atual escolha pela profissão docente. É uma proposta de estudo que cruza aspectos políticos, sociais e profissionais que afetam à educação, particularmente o fazer pedagógico.

Em outro trecho, ainda da introdução, especifica melhor sua proposição de estudo, vejamos:

“Consideramos pertinente pesquisar e confirmar a identidade de classe do (a) professor (a) e qual o seu papel na escola que atende as classes trabalhadoras com uma educação tradicional e que não valoriza nem objetiva transformar a realidade dos (as) educandos (as) das classes trabalhadoras” (p. 7).

A identidade em questão nesse estudo não é da profissão docente, mas sim daquele que ocupa esse quadro funcional em relação à sociedade classista, numa leitura marxista e gramsciana que pretende utilizar na pesquisa. Numa perspectiva derridiana, entretanto, a identidade docente também se encontra em discussão no texto, ainda que sua proposição de estudo esteja voltada para o contexto macrossocial. Digo isto, pois, parte importante de seus dados é organizada tendo por base os relatórios dos estágios obrigatórios que são produzidos pelos formandos, a partir de suas práticas docentes. A autora destaca que, com a leitura destes relatórios, definiu a escolha de seu tema de pesquisa ao percebê-los como “muito negativos nos aspectos da didática não problematizadora e currículo acrítico para as classes trabalhadoras praticados nos estabelecimentos públicos de educação” (p. 8). Entendo que esta observação da autora está posta, não só do ponto de vista negativo, nem somente para as classes trabalhadoras, mas como questão a ser discutida para todas as práticas docentes, seja em nível de estágio, seja em nível de profissional formado.

Na parte inicial da monografia, ela apresenta seu percurso de estudo, sob o título “Panorama das representações do (a) professor (a) – do sagrado ao proletário”. Nesta parte, em que discute o professor como ‘dom’, ‘sacerdócio’, até o desfecho da

‘proletarização do professor’, considera “a formação aligeirada e esvaziada de seus princípios e valores” (p. 14). Ao aprofundar um pouco mais, pondera sobre uma “Moderna proletarização docente: A expropriação do (a) professor (a)”, o que me chama atenção por ser a primeira vez no trabalho que usa a expressão ‘docente’. Portanto, é no final deste percurso de estudo sobre as representações do professor que aparece o ‘docente’, estando este associado à “expropriação do professor”. A autora finaliza sua discussão da seguinte forma:

“Neste capítulo, acredito que deixamos implícitas as manobras ideológicas do período da ditadura militar, e que se repetem atualmente. Mudam os instrumentos, mas o objetivo da desvalorização do trabalho docente continua. Por isso, acreditamos que uma política transformadora, desde os primeiros períodos nas Faculdades e Institutos de Educação, em prol de maior entendimento das políticas públicas educacionais, desvelando os mecanismos hegemônicos por trás do discurso, assim como do não dito, é essencial no currículo de formação de professores” (p. 18).

Podemos afirmar que aqui o docente aparece no texto da pesquisa, mas, com características que a autora associa à desvalorização e a problemas no currículo de formação, além de marcar a diferença do professor associado à classe social. Considero um *rastro* do sentido de docência, no qual a autora mostra sua preocupação com o lugar docente que irá ocupar ao se formar. Trata-se de um sentido de docência para o qual os contextos da formação e da profissão não lhe parecem, no mínimo, dignos ou atraentes. Seu estudo, então, avança na busca de uma formação política como necessária a este profissional, momento em que contesta o conceito de trabalho ‘imaterial’ associado ao professor, afirmando que “nos constituímos professores e professoras na nossa *práxis*” (grifo da autora, p. 29). Marco, assim, outro *rastro* em seu trabalho, pois, a meu ver, essa escrita da valorização da prática docente como formativa é, também, constitutiva dos processos de identificação docente.

Destaco, também, outro trecho na sequência do comentado acima, no qual a autora expressa o seguinte:

“É difícil conceituar o trabalho docente nos valores capitalistas, já que não gera um produto *facilmente* reconhecível no fim do processo. Um ano que o aluno fique com um único professor não garante o aprendizado, levando em conta que cada aluno aprende em determinado tempo, que lhe é particular e de cada um; precisando ainda que uma situação “x” se apresente para determinarmos, através do comportamento do aluno e suas decisões, se ele aprendeu ou não o conhecimento” (grifo da autora, p. 29).

A reação da autora sobre o trabalho ‘imaterial’ do professor, que no texto geral compara a inexistente, está marcada por uma visão na qual o docente tem como referência, sobre o resultado de seu trabalho, a aquisição de conhecimento pelo aluno. Isto me parece muito próximo da preocupação sobre um determinado modelo de ensino, que Ball discute alinhado ao conceito de *performatividade*, no qual o docente deve atender um conjunto de demandas que o afetam e remete a “hábitos da produção privada e de suas sensibilidades comerciais e ‘moral utilitária’, na prática educacional” (2004, p. 1105). Mas, não é esse caminho teórico que a autora opta.

O contexto de produção do trabalho docente que a autora critica é uma questão profundamente discutida nos fóruns de formação de professores e de currículo, e trata-se de sua posição política frente às situações de atuação docente na atualidade que ela pensa ter de enfrentar. É com base nessa discussão política que a autora irá defender:

“Acreditamos que o trabalho dos (as) professores (as) das redes pública de ensino está totalmente fora da lógica capitalista, sendo este trabalho um campo de construção do pensamento e da crítica ao capital, daí sua força, ainda desconhecida, de transformação social” (p. 30).

A autora acredita que este trabalho docente na rede pública de ensino pode estar fora da lógica capitalista, mas eu pergunto: é possível? Como ficar de fora desta lógica? A resposta em seu texto aponta, na própria trajetória de estudo, o sentido de docência do professor como intelectual transformador e considero aqui um *rastro* do que Giroux (1992) discute, apoiado em Gramsci e Habermas, na sua crítica sobre a precarização e desvalorização do trabalho docente tal como a autora. O que é reforçado na conclusão do trabalho quando afirma:

“acreditamos que estes espaços [formativos], além de prover condições materiais básicas para manter esta nova classe [trabalhadora] que chega, devem repensar seus currículos para prover também condições intelectuais para uma Educação transformadora. É a teoria que vai propor a classe trabalhadora um olhar de estranhamento, de pensar a sua futura prática pedagógica nas escolas públicas e para os sujeitos que nelas estão, trabalhadores também” (p. 42).

E, mais:

“Acreditamos na reformulação do currículo de Pedagogia e licenciaturas, para que o (a) pedagogo (a) e o (a) professor (a) da classe trabalhadora ascendam, não de classe social, mas politicamente incorporando teoria e prática no fazer pedagógico, com consciência de classe para si” (p. 47).

O professor como intelectual transformador é o sentido marcante de docência no texto desta monografia que defende a necessidade de um currículo de formação política, com consciência de classe trabalhadora para o professor.

A terceira monografia de 2012 é autoria de Carmen Cunha Rodrigues de Freitas. Este, por sinal, foi o ano com o maior número de trabalhos produzidos, conforme disponibilidade dos mesmos no formato impresso na sala de coordenação.

O objetivo da pesquisa foi destacado no resumo da seguinte forma:

“O objetivo geral que norteia esta monografia é compreender as concepções de formação de professores e trabalho docente presentes na obra de Florestan Fernandes e na legislação educacional nos anos de 1980 e 1990, em especial a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo uma ligação com a atual situação de precarização do magistério no Brasil” (p. 5).

Portanto, é a segunda monografia selecionada na pesquisa que investiga a formação docente do ponto de vista da precarização da docência. Esta abordagem tem aspectos marcados pelo posicionamento de professores e, particularmente, do orientador da monografia. Aspecto que é reforçado e fica mais marcante neste trecho da introdução:

“Perguntamo-nos então como estas formulações teóricas nos ajudam a pensar a profissão docente, suas condições de trabalho e de formação e seu papel dentro da sociedade. Assim, levantamos a pertinência de investigar como Florestan Fernandes vê a função social do professor, dentro deste contexto de capitalismo dependente.

Em síntese, o problema axial que norteia a presente monografia é investigar a função social do professor na obra de Florestan Fernandes e na legislação educacional, no período de 1980 e 1990” (p. 10).

O sentido de docência em questão está vinculado à função social do professor dentro da perspectiva de se tornar protagonista das transformações sociais. Além da pesquisa teórica em livros, documentos e leis, a autora faz uso de investigações estatísticas sobre o investimento na educação básica e no progresso do piso salarial do

professor, e é desta forma que analisa a precarização docente. Assim, coloca sua questão:

“Assistimos a uma progressiva precarização do magistério, sobretudo na educação pública. Estas condições afetam aqueles que atuam ou pretendem atuar no magistério. A disposição para transformar esta realidade, atuando em favor da educação pública e das causas dos profissionais da educação, é o motor que nos impulsiona a buscar respostas para estes questionamentos. Investigar o processo de transformação na concepção de professor, compreendendo as raízes históricas deste processo é um importante passo para esta transformação” (p. 12).

Os elementos históricos são relevantes também em sua pesquisa, por isso mesmo documentos e leis fazem parte de suas discussões e dos questionamentos formulados ao longo do texto. Mas, todo destaque é dado a Florestan Fernandes e, a autora, se dedica longamente nos capítulos sobre sua atuação, suas intervenções e suas obras.

O professor como intelectual transformador, tanto em Giroux quanto na referência de Gramsci, não é mencionado neste trabalho. A autora se utiliza mais de aspectos legais e oficiais que, numa conjuntura histórica, influenciaram o que chama de função social do professor. Considero que o sentido de docente como professor intelectual transformador, proposto por aqueles autores, tem pontos de convergência neste trabalho.

O trecho abaixo das considerações finais pode esclarecer ainda mais, vejamos:

“Como vimos através de suas proposições, a função social do professor que Florestan Fernandes buscou incluir na legislação brasileira é a de um profissional fundamental para a **mudança social provocada, que deve ter uma sólida formação intelectual para ensinar e também para compreender os problemas da educação**, e deve ter a possibilidade de participar efetivamente da formulação das políticas educacionais do país, da administração dos recursos públicos para a educação, da gestão escolar e da gestão de seu próprio trabalho em sala de aula, planejando-o, democraticamente, junto aos estudantes. Por isso, Florestan via grande importância na formação de professores” (grifo nosso, p. 37).

O trecho destacado em negrito afirma a necessidade da formação do docente como intelectual para a transformação, porém a autora especifica a relevância de participação na formulação de políticas e outras esferas de intervenção. Este fato, nos leva a perceber também o sentido de docência reforçado pelo desempenho político em diferentes dimensões de participação e não somente no exercício docente da sala de

aula. O que chama atenção é que, para esta função do fazer docente em sala de aula, a pesquisa e, especialmente, o formando pensa em “gestão de seu próprio trabalho em sala de aula, planejando-o, democraticamente, junto aos estudantes” (cf. trecho acima). Mas, como operacionalizar este modelo? A resposta a essa pergunta não parece ser o propósito nem da pesquisa nem do pesquisador, cuja dimensão em pesquisa se aproxima mais do especialista em educação ou de um pesquisador da educação e menos de um docente da Educação Básica.

Por fim, estamos diante do último trabalho, que é de 2013, com autoria de Christina Holmes Brazil. Esta monografia traz uma complexidade tanto em nível de instrumentos metodológicos quanto em nível de aportes teóricos e mostra uma aluna com mais conhecimento no fazer pesquisa, bem como maior autonomia de estudos. Assim escreve no resumo:

“A presente pesquisa é o resultado de uma investigação de parte do processo de construção do conhecimento científico no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Neste processo, partimos dos pressupostos que: (1) currículo está estreitamente vinculado ao conhecimento escolar e (2) esse conhecimento, entre outros, está relacionado ao processo educativo que ocorre cada vez mais no âmbito da escola e é objeto de investigação de um campo de saber específico que é a Pedagogia; (3) no processo de formação do Pedagogo, o conhecimento científico assim como o saber docente são componentes fundamentais do conhecimento escolar mais amplo, não podendo, deste modo, se separar licenciatura de bacharelado, como tem ocorrido” (p.7).

O objeto de estudo é a ‘construção do conhecimento científico’ no curso que igualmente pesquisa. Um levantamento estatístico sistemático foi realizado sobre as monografias e orientadores, bem como outros temas sobre a relação com a pesquisa e orientação neste curso. Podemos afirmar que certos aspectos desta pesquisa se emparelham com a que ora discuto, na qual dados relevantes podem ser significativos para à busca dos *rastros* dos sentidos de docência, embora seja importante demarcar diferenças. A primeira destas é que a autora demonstra seu interesse pela pesquisa dos alunos pela forma como esta irá promover o que denomina de ‘conhecimento científico’. Portanto, trata-se do que a pesquisa favorece ao formando no acesso ao conhecimento científico, o que é diferente de conhecer as pesquisas em si, ou seja, trabalhar com o conteúdo propriamente dito das pesquisas na busca dos rastros do processo de identificação docente.

Continuando a leitura do resumo, destacamos a escrita sobre a hipótese, qual seja: “A hipótese da investigação é a de que para que esta não separação entre o Pedagogo como cientista e como professor ocorra, o conhecimento científico tem que ser produzido em um novo paradigma de construção”. Uma questão que deixa dúvida é: o pedagogo como cientista é o professor pesquisador? A autora faz sua explicação compreendendo da seguinte forma, de acordo com trecho da introdução que copio abaixo:

“O terceiro pressuposto é o de que o Pedagogo, em sua formação, não pode deixar de construir tanto os saberes docentes, destinados especificamente à formação do professor, quanto o saber científico, destinado a formar um profissional capaz de construir o conhecimento científico de seu campo, tendo a educação como objeto de investigação” (p. 24).

Considero, assim, que está tratando do professor como pesquisador, seja como campo de estudo da ciência da educação, seja do estudo da sua própria profissão. Anteriormente, ela destaca outros dois pressupostos: o primeiro, que é a necessidade de “um campo do saber para investigar a educação: a Pedagogia” e o segundo, que é uma concepção restritiva na aceitação do Pedagogo como cientista da educação.

O *rastro* que destaco aqui é do sentido de docência de professor pesquisador, do qual a autora busca o exercício desta atividade no campo empírico de sua pesquisa, ainda que, seu debate aponte para a dicotomia entre o bacharel e o licenciado, conforme trecho abaixo:

“Com base nestes três pressupostos, construímos a hipótese de que concepção de ciência a ser construída pelo Pedagogo deve ser de tal modo processada que este profissional compreenda a impossibilidade de separar, em sua formação, as vertentes da docência e da produção do saber científico, a dicotomia entre o licenciado e o bacharel. Em suma, a hipótese é a de que o Pedagogo em sua formação deve tanto ser um bacharel quanto um licenciado, indo além desta dicotomia, mas isto somente ocorreria se o conhecimento científico fosse construído em um novo paradigma que pudesse romper com esta histórica fragmentação. Considero que esta fragmentação ainda pode até fazer sentido em outros cursos de licenciatura, mas é uma contradição no caso da formação do Pedagogo” (p. 24).

A abordagem aqui remete ao debate sobre o modelo 3+1 nas licenciaturas⁸³ e, para a autora, esta fragmentação está na estrutura do curso de Pedagogia. Propõe a superação deste modelo, com o conceito central que utiliza em seus estudos, por meio da ‘ecologia de saberes’ na concepção de Boaventura de Souza Santos, onde vê “potencial explicativo para um novo paradigma de construção do saber científico” (p. 26). A abrangência de conhecimentos científicos nesta abordagem da ‘ecologia de saberes’ para o curso de Pedagogia distancia mais o pedagogo das práticas de ensino, nas quais tem forte apelo para a identidade do curso com a centralidade docente. Mas, para a autora seria “fundamentar a formação de um Pedagogo comprometido com uma educação formadora de subjetividades emancipadas” (p. 26).

Na metodologia, utiliza alguns instrumentos como questionários e entrevistas, buscando mapear os alunos que receberam bolsa de estudo e sua vinculação a grupos de pesquisa (tipos de bolsa e período destas), critérios de escolha dos orientadores e dos temas (aspectos subjetivos desta relação, afetividade e outros) e alguns dados que estão em conformidade com a operacionalidade das pesquisas dos alunos. A autora utilizou recursos metodológicos diversos, construindo um caminho investigativo denso, que chama atenção para a sua maturidade em pesquisa e o *rastro* de sua trajetória ficou com esta marca nítida de professor pesquisador.

Terminada esta tarefa de leitura e busca dos *rastros* dos sentidos de docência nas monografias selecionadas, ainda, considere importante destacar outras monografias que não estiveram nesta seleção, mas que tratam da formação continuada com uso de memoriais de professores, os quais considero materiais de extrema relevância para meu estudo. Desenvolvi, assim, mais um subtópico com esta proposição.

4.2.1 – Um segundo plano, não de “fora”

No pensamento desconstrucionista de Derrida, os questionamentos do etnocentrismo e da metafísica sempre estiveram presentes na discussão sobre o advento da escritura. A escritura não simplesmente vista como os signos que registram pensamentos e imagens, mas um processo de linguagem com amplitude que possibilita a própria linguagem no campo da escritura. A escritura que produz sentido sem a

⁸³ Neste modelo os três primeiros anos são dedicados às disciplinas específicas de cada curso que se completaria com mais um ano das disciplinas pedagógicas para a prática docente.

bipartição metafísica entre o sensível e o inteligível, o grafema e o fonema, pois como expressa Derrida “a exterioridade do significante é a exterioridade da escritura em geral e tentaremos mostrar, mais adiante, que não há signo linguístico antes da escritura. Sem esta exterioridade, a própria ideia de signo arruína-se” (2013, p. 17).

Nos Escritos de Lacan, em particular no Seminário 18 de 1971, o psicanalista atribui que a fala, como significante produzido pelo sujeito em análise, “sempre ultrapassa o falante, o falante é um falado” (LACAN, 2009, p. 73). Entendo que quanto mais o sujeito produz sentido, mais este sujeito está fora e dentro de sua produção e constitui diferenças.

Estes dois autores descentram o pensamento sobre a linguagem e o sujeito e os retira do eixo de uma lógica explicativa, para uma possível produção de ambos os termos. Deste modo, linguagem e sujeito se implicam e se constituem sem determinismos, e sim produzindo e sendo produto de sentidos sem hierarquizar nem fixar. A escritura está neste mesmo contexto com linguagens e sujeitos, produzindo e sendo produto, que, conforme Derrida

“mesmo na escritura dita fonética, o significante ‘gráfico’ remete ao fonema através de uma rede com várias dimensões que liga, como todo significante, a outros significantes escritos e orais, no interior de um sistema ‘total’, ou seja, aberto a todas as cargas de sentidos possíveis. É da possibilidade deste sistema total que é preciso partir” (2013, p. 55).

Parto do suposto que a fala que produz sentidos está tanto no discurso falado quanto no discurso escrito. Entretanto, para Derrida, o *rastro* é sempre um vir-a-ser e é nessa esteira de *rastros* que busco tanto o que parece estar numa categorização definida de acordo com o explicitado no subitem 4.1, quanto neste tópico, cuja ausência de categorização também implica em um vir-a-ser da docência nos “documentos monográficos”.

No extenso debate sobre os signos da fala e da escrita, Derrida, com base em seu entendimento contrário ao *logos* e a verdade na metafísica, contesta a consideração de que a escrita trata do que é presente e concreto. Ao expor o que seria uma ciência da escritura chama atenção de seis pontos, sendo que um deles destaca que “a escritura abre o campo da história – do devir histórico” (ibidem, p. 34). É este campo que aqui apropriado em relação aos “documentos monográficos” e, neste sentido, nada fica de fora,

cada um dos *rastros* é considerado no contato e é constitutivo na cadeia de *rastros* que irrompem de fora no dentro da pesquisa.

Por conseguinte, outros trabalhos relevantes que não foram incluídos na seleção definida pelos critérios desta pesquisa, também, os considero como *rastros* sobre a formação docente e os processos de identificação docente. Destacarei três destes, sem a preocupação de categorizá-los, mas entendo que meu olhar e leitura sobre este material foi se constituindo arqueologicamente quanto mais vestígios de partes eram encontrados e compunham a cadeia de *rastros* do coletivo⁸⁴ em pesquisa na FE/UFRJ.

Este outro olhar sobre as monografias manteve os critérios de que:

- uma destas expressões estivesse no título: “formação de professor”; “formação docente”; “formação do Pedagogo”; “formação inicial”; ou, ainda, que houvesse uma referência explícita a “formação”;
- pertenciam ao intervalo de tempo definido, de 2010/1-2013.1.

Estes trabalhos atendiam estes critérios com a diferença de que tratavam:

- um deles do estágio, mas nas palavras-chave continha a expressão “formação de professores/pedagogos”;
- dois outros da formação continuada, que explicitava no título.

Portanto, estágio e formação continuada eram os eixos de diferença das pesquisas. Segue, então, um novo quadro com estes trabalhos que compõe este fora - dentro da pesquisa:

Quadro 4.3 - Monografias “fora” e “dentro” da Pesquisa

	ANO	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	BANCA
1	2011	ESTÁGIO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FE/UFRJ: prática reflexiva e possibilidades investigativas em questão	Talita da Silva Campelo	Giseli Barreto da Cruz	Irene Giambiagi e Rejane Maria de Almeida Trisotto
2	2011	FORMAÇÃO CONTINUADA: a	Leticia Santos da Cruz	Ludmila Thomé de Andrade ⁸⁵	Maria das Graças Chagas de Arruda

⁸⁴ Chamo aqui de coletivo em pesquisa tratando de alunos, professores orientadores, alunos e professores sujeitos de pesquisa e professores da banca de apresentação.

⁸⁵ Ludmila Thomé de Andrade: possui graduação em Letras pela UFRJ (1986), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (1991), Diplôme d'études approfondies (DEA/mestrado) em Analyse du Discours na Université Paris III (Sorbonne-Nouvelle) (1991) e doutorado em Sciences de l'Éducation na Université de Paris VIII (1996). Atualmente é Professora Titular de Formação de Professores da Faculdade de Educação da UFRJ. Em 2008/2009 fez um pós-doutorado na

		constituição de um gênero através das escritas docentes			Nascimento e Mônica Pinheiro Fernandes
3	2012	O MEMORIAL COMO ESCRITA INICIAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	Ana Clara Cardoso Gabino	Ludmila Thomé de Andrade	Mônica Pinheiro Fernandes e Maria Fernanda A. P. Souza Oliveira

Estes trabalhos se destacaram por determinados fatores que os apresentarei durante suas análises específicas. Vejamos:

O primeiro trabalho de 2011, autoria de Talita da Silva Campelo, é orientado por uma professora que faz parte do Programa de Pós-graduação da FE/UFRJ e pesquisadora da formação de professores, atuante em fóruns de debates deste campo. O estágio curricular é uma prática que trabalha intensamente a relação entre escola e universidade, teoria e prática, sendo um aspecto marcante do processo formativo e, também, constitutivo de sentidos de docência. No resumo do trabalho, a autora afirma esta questão deste modo:

“O presente trabalho trata da importância do estágio enquanto formação em um contexto de trabalho que se configura como o espaço primordial para a aprendizagem da profissão docente” (p. 5).

À vista disso, ainda no resumo, a pergunta com a qual provoca sua investigação se direciona para um aspecto específico da ação docente, que envolve o sentido do professor reflexivo:

“Para conduzir o estudo foi formulada a seguinte questão: em que sentido os estágios curriculares do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ (FE/UFRJ) favorecem o desenvolvimento da dimensão investigativa na formação de professores/pedagogos?” (p. 5).

Universidade de Paris VIII, com Elisabeth Bautier, Equipe ESCOL. No mesmo período, desenvolveu atividades de pesquisa com Anne-Marie Chartier, no INRP. Em 2014, fez pós-doutorado na Unicamp, no Instituto de Estudos da Linguagem, com Raquel Salek Fiad. No campo da Educação atua em Formação de Professores, principalmente nos temas formação continuada, análise do discurso, alfabetização, letramento, escrita e leitura e ensino de língua materna.

Não fosse somente à forma como elabora sua questão problematizadora tem também os autores com os quais dialoga teoricamente e dentre eles destaca Zeichner, que estabelece seus estudos aprofundando e problematizando a ideia de professor reflexivo proposta por Schön. Deste modo, explica que:

“No decorrer do estudo são focalizados diversos aspectos, entre os quais os limites e avanços presentes neste componente curricular do curso de Pedagogia e a promoção intencionada, porém não tanto efetivada da prática reflexiva e da investigação no estágio supervisionado” (p. 5).

O posicionamento da autora é claro quanto ao sentido de docência que marca seu percurso formativo ser o de professor reflexivo e de que o estágio é o espaço privilegiado dessa prática e desse aprendizado, que considera significativo na formação. No entanto, percebe alguns limites para esta prática do ponto de vista operacional, em relação ao quantitativo ainda reduzido de escolas parceiras e à própria disponibilidade de tempo dos alunos para o estágio e dos professores para ir as escolas. Por outro lado, do ponto de vista educacional destaca que, por vezes, existe uma relação pouco vinculada entre as disciplinas do curso e as práticas do estágio, que poderiam promover melhor o diálogo e a integração se estivessem mais sistematizadas entre si. Além disso, enfatiza que deveria ter mais participação e presença dos professores nas escolas campo de estágio, a fim de promover discussões teóricas com base nas observações.

“A articulação entre os componentes curriculares e a formação de professores/pedagogos que acontece nas escolas é feita pelos professores de prática. Entretanto, a análise das falas dos alunos evidencia que isso precisa ser intensificado, principalmente nas demais disciplinas do curso. Compartilho da opinião dos alunos ouvidos quando defendendo que a escola e as demais situações de trabalho do pedagogo devem servir de base para aprofundamento teórico durante todo o curso. É possível notar que ainda não está acontecendo efetivamente” (p. 64).

“Foi fácil perceber através dos relatos de atividades desenvolvidas nas disciplinas que os professores formadores concebem os alunos-estagiários como sujeitos ativos e construtores de conhecimento. No entanto, também ficou nítido que os alunos ainda que se vejam assim, consideram o seu espaço no estágio mal delimitado sendo, muitas vezes, restringidos pelas instituições que os recebem a posturas passivas. Concluo, portanto que se faz necessária maior aproximação entre campos de estágio e instituição formadora para que a concepção de estágio vigente entre alunos e professores seja posta efetivamente em prática” (p. 64).

As reflexões da autora constituíram aprofundamento do sentido de docência que defende ao longo do trabalho, assim como suas críticas nas considerações finais nos trechos acima destacados.

A autora finaliza seu estudo apontando possíveis desdobramentos que avançam no sentido do professor pesquisador, e que para isso entende serem necessárias mudanças na formação docente. Assim escreve:

“Será possível também o investimento sobre novas questões que emergiram ao longo desta pesquisa. Elenco algumas delas a seguir:

- Qual a relação da cultura de pesquisa com a formação docente?
- Quais as contribuições da pesquisa na formação e atuação docente?
- Quais as concepções que os professores orientadores e os alunos estagiários do curso de Pedagogia têm do ato da pesquisa?
- Quais as principais atividades que mobilizam a pesquisa como princípio científico e formativo nos estágios do curso de Pedagogia?” (p. 65).

É com estas questões que encerra seu trabalho e mostra que seu percurso formativo e de estudos a aproximaram da necessidade de reflexão e pesquisa sobre o fazer docente, instigada tanto pelo estágio, quanto pela pesquisa para produção de sua monografia e as orientações de um professor pesquisador.

O segundo trabalho é também de 2011, com autoria de Letícia Santos da Cruz, não mais sobre formação inicial e sim sobre formação continuada. Mas o que me chama atenção é o uso das escritas docentes para a metodologia do processo investigativo.

“Este estudo tem como objetivo geral analisar o discurso das produções escritas por alunas-professoras alfabetizadoras que concluíram o Curso de extensão *Alfabetização, Leitura e Escrita*, oferecido pela Faculdade de Educação da UFRJ através do Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação – LEDUC -, de duração de um semestre (80 horas) em 2007.2. Como objetivo específico, queremos apontar as interações da formação continuada realizadas através da escrita e leitura, entre formadores do curso e alunos professores cursistas como um caminho interessante que possibilite o professor repensar suas práticas, levando-os a se perceber como autor de seus próprios textos, produtor de enunciados autênticos e como sujeito histórico de saberes que ecoam em sua trajetória pessoal e profissional” (p. 6).

A partir deste curso, a autora utilizou os portfólios que foram produzidos e entregues no final, com relatos dos percursos e das experiências de aprendizagem das professoras cursistas. A autora anuncia uma análise discursiva dos portfólios a partir de Bakhtin e seguidores, e a orientadora trabalha com as obras tanto nas disciplinas quanto

no laboratório de pesquisa mencionado, o que nos leva a pensar na participação da autora, tanto como aluna nas disciplinas que a orientadora assume no curso, quanto em possíveis contribuições em pesquisa no referido laboratório (LEDUC). Não foi interesse dessa pesquisa a verificação dos fatos, mas sim a busca dos *rastros* nos trabalhos. Sendo assim, a pesquisa e o uso em pesquisa de textos dos professores formam uma combinação desses *rastros* que marcam e constituem a autora.

Destaco o item que autora denomina “Reverberações das vozes docentes”, em que utiliza transcrições de três portfólios selecionados para análise, com o propósito de:

“perceber a fala das professoras formadoras no discurso das alunas professoras e se na prática das alunas professoras com seus alunos também é possível perceber traços desse aprendizado” (p. 56).

Seu percurso de estudo, a meu ver, segue uma busca de *rastros*, contudo sua forma de análise é bakhtiniana discursiva, na qual a ideia principal está na polifonia, pois nos enunciados a voz do autor e outras vozes se refletem. Outro aspecto trabalhado por meio da leitura bakhtiniana é que o sentido só se descobre e comenta mediante outro sentido, portanto, é o princípio isomorfo (BAKHTIN, 2003). Não se trata da diferença de sentidos constituindo rastros de diferenças.

Continuando na leitura deste trabalho, a autora escreve:

“Partindo da analogia com o princípio da reverberação, proposta nesta pesquisa, percebemos que a intencionalidade com que elas [cursistas] procuram planejar as atividades para seus alunos reflete, como em uma reação em cadeia, muito do que foi tratado na sala de aula do curso de extensão pelas vozes das formadoras. Essas vozes reverberam então através das alunas professoras alcançando os alunos que por elas são alfabetizados, gerando outras vozes que dão origem a novas questões tanto para os alunos das séries iniciais e para as alunas professoras quanto para as professoras formadoras” (p. 60).

Destaco, então, uma afirmação de Bakhtin de que “o erro fundamental dos pesquisadores que já se debruçaram sobre as formas de transmissão do discurso de outrem, é tê-lo sistematicamente divorciado do contexto narrativo...” (2003: 148). Na pesquisa, é interessante cuidar deste e parece que a autora foi muito atenta neste sentido, pois não compromete a análise do discurso nas situações em que narra e, se utiliza do discurso de outrem, esta associação com o contexto narrativo é preservada. Entendo que é importante esta observação, pois a autora está se constituindo como docente

pesquisadora no próprio processo de formação e de pesquisa, de modo semelhante ao que ela própria e o grupo de pesquisa ao qual se vincula fazem.

A autora ainda observa importante aspecto que extraio um trecho abaixo:

“Podemos observar que o significado dado a cada memória trazida nos portfólios foi acionado através das reflexões produzidas nas aulas do curso de extensão. Os conteúdos apresentados perderam o caráter de somente conteúdo, quando os mesmos passaram a constituir o próprio eu das alunas professoras, no sentido de trazer as suas memórias as vezes assuntos já lidos, já vistos na graduação ou até mesmo, para aquelas que nunca haviam ouvido falar sobre um determinado assunto, desperta-las à perceber o que poderia ser acrescentado as suas práticas.

Isso nos leva a refletir que o espaço escolar, seja ele acadêmico, da educação básica ou de outra dimensão, é um espaço de interações, em que o formador é o mediador e também participante dessas interações. As memórias não surgiram aleatoriamente, elas estavam ligadas a um contexto de significados de visão de mundo e de seu lugar neste mundo” (p. 63).

Logo, a valorização dos discursos trabalhados na pesquisa salientou o próprio discurso da autora sobre o tema em debate, sobre a docência e suas experiências formativas, seja inicial ou continuada, como aluna ou como pesquisadora, ou ainda, como docente.

O terceiro trabalho é de 2012, da autora Ana Clara Cardoso Gabino, que informa se tratar de sua experiência como bolsista Pibic/CNPQ/UFRJ da pesquisa “As (im)possíveis Alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública” coordenada pela professora Ludmila Thomé de Andrade, sua orientadora. Utiliza a análise do discurso bakhtiniana e textos de sua orientadora, buscando analisar os memoriais que foram produzidos pelos professores de escola pública que participaram de um encontro de formação. A autora entende que:

“Ao escrever, o sujeito reflete sobre suas experiências e sobre a constituição de sua identidade, e mais do que isso, ao escrever ele se torna autor de sua história, e pode também escrever sobre suas práticas, sobre seu fazer pedagógico, tornando-se produtor de conhecimento” (p. 4).

As marcas de sua orientadora e da pesquisa que esta coordena, cuja aluna participa, estão explicitadas no texto. A forma como usa e pensa o memorial, das professoras participantes do curso, na pesquisa também confirma este *rastro*:

“Esses memoriais serão a primeira de muitas produções escritas solicitadas pelos formadores e realizadas por professores nessa proposta de formação

continuada que busca formar o professor-autor. O memorial não se esgota em si, ele auxilia numa tomada de consciência do sujeito sobre seu trabalho para que, então, ele possa ser autor de suas práticas” (p. 4).

Sua formulação é de um professor-autor que toma consciência de si e de suas práticas docentes, que no seu entendimento, por meio da produção autobiográfica constitui identidade. Esta possibilidade de constituição de identidade por meio de narrativas de si na produção autobiográfica é diferente da pesquisa biográfica, mas podemos investir um pouco sobre esta aqui. Delory-Momberger escreve que o “objeto 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” (2012, p. 524).

O que pode se abstrair dessa objetivação de Delory se assemelha, mas também difere do proposto pela autora e pela pesquisa que esta contribui, pois entendo que a produção autobiográfica está circunscrita a proposta do curso e aos objetivos formativos que este intenciona, embora a subjetivação seja valorizada para dar sentido as práticas docentes. No entanto, sentidos singulares são produzidos pelas experiências que o curso promove aos professores, tanto em reflexão quanto em escrita, o que não difere da experiência da autora na pesquisa de sua orientadora e na sua pesquisa mesmo, que ambas as experiências fazem parte do processo formativo da pesquisadora-autora na formação inicial.

Nas considerações finais escreve o seguinte:

“reafirmo a proposta de Andrade (2004, 2011) de uma formação continuada com base no grupo, tendo a escrita como meio e fim para essa formação. Com isso, o professor pode re(conquistar) o seu lugar de dizer, visto que possui conhecimentos que são próprios de seu campo de atuação. Segundo a autora, o campo escolar está sendo influenciado por diversos discursos que estão fora dessa esfera, o que, por vezes, prejudica a ação docente, pois os profissionais precisam fazer coisas que não dominam e/ou não acreditam. Sendo assim, o que é discutido precisa ser relacionado ao contexto das professoras.

No bojo dessa discussão, a autora propõe a escrita de memoriais como uma escrita inicial na formação. O memorial seria um texto autoral onde o sujeito revisitaria sua trajetória profissional, tendo assim a oportunidade de (re)pensá-la” (p. 63).

O *rastro* do pensamento de suas orientações em pesquisa e as reflexões que produz está fortemente marcado em sua escrita e, além disso, produzem diferenças sobre

o fazer docente, principalmente quando se trata de um fazer docente em pesquisa. A autora aproveita a experiência com os formadores e produz também um relato autobiográfico no final de sua escrita na pesquisa:

“Esse trabalho me permitiu uma aproximação do cotidiano docente, o que foi muito importante para minha formação enquanto pedagoga pois é neste dia a dia que o trabalho pedagógico é construído. É a partir de avanços, dos retrocessos, das dúvidas, dos acertos, dos erros que nos constituímos professores. Ele também permitiu uma reflexão acerca do campo da formação de professores, que embora seja um campo bastante pesquisado, precisa ser sempre repensado, reinventado” (p. 64).

Seu relato afirma sua escolha para ser pedagoga e docente e acrescenta o sentido de que docente se constitui na formação, tanto com experiências práticas quanto com pesquisas.

Por fim, penso que trazer estes três trabalhos, que ficaram de fora dos critérios de seleção, para dentro da pesquisa marcaram diferenças no processo de produção dos dados e, mais, contribuíram para as discussões sobre os processos de identificação docente de que trata a pesquisa.

Percebo que diferentes articulações são construídas no fazer pesquisa, na qual sujeitos, conceitos, objetos, documentos, metodologias se imbricam constituindo resultados singulares que se multiplicam. Em meio a esse conjunto, os sentidos de docência estão e continuarão sendo produzidos, sem que se possa definir significados estáveis para o que se pensa. A tarefa de analisar uma escrita produzida na e para a formação docente é um desafio que enfrentei, por meio da *desconstrução* dos textos, buscando as diferenças nos *rastros* em alguns trechos de trabalhos selecionados. A perspectiva não é de aprisionar os sentidos, pelo contrário, é fazer com que possam circular e produzir sempre mais sentidos de docência na *disseminação* desses sentidos, pois a docência não tem um modelo ideal a ser seguido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final do percurso da pesquisa e da produção da tese é importante recuperar alguns dos debates que contribuíram para essa trajetória.

Primeiramente, vale destacar que o meu interesse na pesquisa sobre os sentidos de docência foi despertado do meu lugar de docente e pesquisadora, os quais foram se imbricando de dúvidas e questionamentos quanto mais estudava e agia na docência. Tais práticas me levaram, sobretudo, a colocar em questão a ideia de que se pode definir significados claros e estáveis para o que se pensa.

Por outro lado, mas ainda dentro desta perspectiva, percebo que a identidade docente esteve em constante processo, sem o qual não seria possível estar em ação em diferentes contextos e diante de situações e contingências que suscitam sempre novas abordagens do ser e do fazer docente.

A terceira relação é a pesquisa que se constitui do desejo investigativo permanente, não somente próprio da curiosidade humana, mas como um elemento que propicia as mudanças necessárias para aquele que ensina e ao mesmo tempo aprende sobre si e sua atividade profissional. Portanto, esta tríade constituída por sentidos de docência, processos de identificação docente e pesquisa na formação docente se atraiu como um campo de forças rizomático em que suas partículas se deslocam com movimentos rápidos, se chocam com impactos intensos e produzem novas formas e sentidos, mas também escapes destes. Trata-se de uma imagem que não representa a totalidade do acontecimento, mas pode mobilizar o leitor para a curiosidade do que busquei instigar nesta tese.

Os debates desta travessia percorrida na pesquisa se situaram no contexto pós-moderno, no qual a identidade é entendida como se constituindo da diferença com proliferação de sentidos para sujeitos em acontecimentos contínuos de produção de diferenças. A análise dos cenários formativos institucionais privilegiou o sentido dessa produção de diferenças em contexto pós-moderno. Deste modo, avançamos até o pensamento derridiano da desconstrução, buscando compreender os processos de identificação docente que são (des)construídos na disputa entre sentidos de docência, sentidos estes pensados a partir das concepções de teóricos que já se debruçaram sobre

esta temática. Destacamos, assim, os sentidos de professor pesquisador, professor reflexivo, professor como intelectual transformador, pedagogo-docente, professor autor.

A preocupação maior foi situar os debates em relação à formação inicial do pedagogo, procurando entender os aspectos legais que organizam a área e suas implicações na formação, assim como discutindo a especificidade da formação do pedagogo, que desde a criação do curso apresenta uma série de “problemas”, do ponto de vista de seu reconhecimento e legitimação no campo educacional: teórico - o domínio de conhecimento – e organizacional, que se expressa na trajetória histórica de definição do currículo, que o fragiliza. A seguir, apresentamos a pesquisa no campo da formação do pedagogo, mostrando que, quanto mais esta se amplia com discussão e os fóruns de debates, mais requer aprofundamento, uma vez que alguns temas e abordagens continuam pouco explorados ou inexistentes.

Caminhamos, então, para a produção em pesquisa no curso de Pedagogia da FE/UFRJ, buscando enfrentar o que é oferecido nas disciplinas atuais que contribui para os alunos aprenderem a fazer pesquisa. Investigamos, também, as possibilidades de compreensão dos processos de identificação docente a partir de documentos como o PPC, Relatório da Comissão de Reformulação do Currículo e travamos um primeiro contato com a produção escrita dos alunos no requisito curricular do Trabalho de Conclusão de Curso. Essa pesquisa documental foi ampliada no último capítulo, focalizando as análises das monografias dos alunos entre os períodos de 2010/1 e 2013/1. Primeiramente, procuramos compreender sentidos de possíveis marcas da pesquisa no currículo do curso, particularmente para algumas disciplinas, bem como aos programas federais de incentivo à pesquisa, que demandam forte empenho por parte dos alunos, bem como da participação destes e dos professores.

Na parte final, empreendemos a apreciação de oito monografias selecionadas na pesquisa, iniciando com uma análise dos aspectos mais gerais, que são comuns a todos os trabalhos (palavras-chave, referencial teórico, orientador, por exemplo), para depois analisar separadamente cada monografia, na busca dos rastros de sentidos de docência expressos nos trabalhos por seus autores. Entendemos, assim, se tratar de vestígios, traços, pistas textuais, que colaborassem nessa captura dos sentidos de docência produzidos pelos alunos na elaboração do trabalho final de pesquisa.

É importante que se diga que as monografias não expressam o currículo de Pedagogia, até porque, como expliquei anteriormente, não as selecionei com esse critério. O que busquei investigar foram os *rastros* na formação de cada formando autor, bem como as marcas de seu envolvimento com a pesquisa, do processo de escolha do tema e das abordagens teóricas. O meu propósito foi, enfim, destacar nas monografias analisadas as marcas do curso, do currículo e das experiências desses alunos. Para efeito de análise, cada um dos posicionamentos que marcam suas escolhas constitui uma cadeia de *rastros* nos processos de identificação docente, pois entendo que uma posição docente se constrói no conjunto das diferenças que são produzidas de modo incessante na busca de saber que constitui a docência.

A valorização da escritura dos formandos não foi realizada na perspectiva de memória, embora esta se torne uma condição inerente no tempo, mas foi principalmente, uma tentativa de buscar nesses textos a maneira como se constitui a produção de um saber sobre si e de um sentido do percurso formativo, nos quais os sentidos de docência estiveram articulados, mobilizando os processos de identificação docente.

Em relação a sua cronologia, cabe uma questão importante que consiste em ver o texto como cadeias de significados que não são fixados a um só tempo. O texto monográfico articula diferentes tempos, nos quais seus autores transitam como alunos, estudantes, pesquisadores e futuros professores, vivenciando experiências que dinamizam passado-presente-futuro. O texto é constituído por suas memórias como alunos, problematizações como estudante, formando e pesquisando, e expectativas em relação ao futuro de ser docente, como porvir.

Entendo que as monografias selecionadas para análise implicaram reflexões em todo o processo de minha pesquisa, envolvendo desde a escolha dos trabalhos, depois a leitura desses documentos, a busca dos *rastros* de possíveis sentidos que os autores expressam em seus textos de pesquisa. E ainda mais a forma como esses autores expressam sentidos, excluindo outros, permite compreender o quanto o que aparentemente poderia ser encarado como uma ausência continua presente, para afirmar um só sentido em relação à diferença, e que, portanto, considero que não está fora. Esse entendimento me levou a incluir mais três monografias que tinham ficado de fora da

seleção inicial, a fim de pensar o diferente “de fora” na visão de dentro do trabalho, ou melhor, da pesquisa.

Estas três monografias que abordei como um segundo plano, não de “fora”, discutem sobre o estágio e a formação continuada que são especificidades do currículo de formação e da formação do pedagogo, respectivamente. A monografia sobre o estágio curricular que se refere a uma prática que focaliza a relação entre escola e universidade, teoria e prática, e trata de um aspecto marcante do processo formativo, constituindo, também, sentidos de docência. As monografias sobre formação continuada, que utilizam a experiência com a escrita docente e trabalham no sentido do professor-autor que toma consciência de si e de suas práticas docentes, por meio da produção autobiográfica constituindo identidade. São pesquisas cujos trabalhos apresentam as marcas de seus autores - o que foi significativo e os constituiu na formação, com percursos de experiências em estágio e em pesquisa.

Nesta pesquisa optei por trabalhar com a investigação dos processos de identificação docente, buscando compreender esse processo que é complexo e que permite pensar a formação não como um aditivo de conhecimentos e camadas de experiências, mas sim como um processo multifacetado de *rastros* que vão se contrapondo e desestabilizando uma identidade fixa. Afirmo, assim, que nessa compreensão da formação do pedagogo, com base no conceito de *rastro*, se constituem composições singulares nos processos de identificação docente, nas quais os diversos sentidos de docência se articulam a partir de referências múltiplas.

Este percurso foi acompanhado pelo diálogo teórico com muitos autores, uma vez que o campo da formação de professores é, atualmente, um campo privilegiado e prestigiado com intensa produção. Destaco, contudo, o pensamento de Jacques Derrida como condutor guia desse processo, por meio da análise desconstrucionista. Ele foi eleito por ser um autor cuja forma de pensar não se atém aos modelos pré-definidos de análise. Sua contribuição sempre vai além do estabelecido e questiona uma lógica que pode levar ao engessamento do fluxo do pensamento, enfrentando as contingências do homem e do mundo que não cessam de produzir diferenças. O desafio, portanto, foi pensar os sentidos de docência, constituindo processos de identificação docente em currículo de Pedagogia, no contexto das pesquisas dos formandos. Dito de outro modo, busquei nos textos que apresentam os resultados das pesquisas dos formandos em

Pedagogia os *rastros* dos sentidos de docência, a fim de compreender os processos de identificação docente que se articulam neste curso e nas relações entre os formadores e os formandos.

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. *Rastros e disseminação* fazem parte do processo, no qual sentidos de docência podem ser produzidos subjetivamente sem jamais desconsiderar o que é externo ou diferente do sujeito que constitui o sentido.

Os conceitos derridianos de *rastros* e *disseminação* permitem, assim, uma compreensão sobre os processos de identificação docente em curso de Pedagogia. Nos escritos de Derrida “origem da experiência do espaço e do tempo, esta escritura da diferença, este tecido do rastro permite à diferença entre o espaço e o tempo articular-se, aparecer como tal na unidade de uma experiência (de um “mesmo” vivido a partir de um “mesmo” corpo próprio)” (2013, p. 80). Tomando emprestado o conceito de Derrida sobre a escritura marcada pela *différance* dos *rastros*, analisei a escritura das monografias no processo formativo como aquelas impressões das experiências do sujeito que marcam seu percurso. Impressões aqui consideradas no próprio sentido de imprimir, isto é, que marcam a possibilidade de ser constituída pela diferença no jogo das presenças e ausências perceptíveis nos sulcos dos rastros, que, deste modo, produzem diferenças na obra, no texto, e constituem sentidos.

A seguir analiso alguns pontos que elenco como importantes nesse final de percurso em relação aos processos de identificação docente em currículo de Pedagogia. Mas, focalizando que a questão mais problemática, no entanto, é procurar saber de que maneira a pesquisa contribui para o tornar-se professor.

A experiência dos formandos em pesquisa tem contribuído cada vez mais na construção dos sentidos de docência. Por isso não podemos considerar esta como sendo uma exclusividade da experiência do estágio na formação docente. O prestígio do estágio, marcado pelas relações entre universidade-escola e teoria-prática, fica abalado e

novas tensões são geradas, quando a pesquisa promove outras formas de compreensão destas relações. Além de a pesquisa promover outra possibilidade que é a do formando constituir conhecimento sobre estas relações e constituir expectativas sobre a docência com base na análise de diferentes contextos. Trata-se, portanto, de uma possível tensão entre a prática de pesquisa e a prática de ensino, que envolve formadores, pesquisadores e formandos.

Lembro, ainda, que a produção em pesquisa é singular e plural, simultaneamente. Tem autoria e tem diálogo. Tem afirmação e posicionamento, assim como, tem debate teórico e experiência coletiva. Trata-se de um importante conhecimento que se produz “dentro” da formação e pode, também, ser produzido na profissão numa perspectiva transformadora.

Outra questão que destaco é o fato de o formando, através da pesquisa, poder problematizar e articular aspectos da ação e do fazer docentes que não somente dizem respeito a acontecimentos de uma presença, mas que se diferenciam e são aspectos que podem estar ausentes de suas experiências e, contudo produzem sentidos de docência. No pensamento derridiano é a produção de diferenças que constitui rastros e dissemina sentidos. Foi dessa forma que analisei os textos monográficos e busquei assinalar, nas pesquisas dos formandos, os sentidos de docência nos processos de identificação docente. A minha pesquisa teve por objetivo encontrar marcas com a mistura disso tudo, entendendo que a desconstrução de textos é, não somente um processo, mas também uma tarefa, para a qual me associei à posição de Derrida.

Entendo, ainda, que me associar a uma ou outra identidade docente fixada no curso de Pedagogia da FE/UFRJ, tal como a docência da Educação Infantil ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental, não atenderia o meu propósito investigativo, embora reconheça que essa fixação de sentido deva ser considerada. Assumir que se trata de processos de identificação docente, entretanto, é romper em parte com a fixação de sentidos de docência, pois, ao me associar ao pensamento desconstrucionista, aponto para a possibilidade de ir além. Mas, o que seria “ir além” para pensar os sentidos de docência em processos de identificação docente de currículo de Pedagogia?

A resposta provisória a essa questão: é poder caminhar na direção de que sentidos de docência são produzidos nas relações contingenciais dos formandos e dos formadores, num processo de produção de diferenças que apontem para um porvir

docente. Se estamos dialogando sobre uma atividade profissional na qual o sentido da sua ação é o produto de uma multiplicidade de sentidos, assumo que não é possível o fechamento de um sentido quando o que está em questão é a constante construção desse sentido. Essa é uma forma de pensamento que contém certa radicalidade, pois, embora esta possa ser polemizada ou rejeitada no campo de debates, significa uma abertura nessa discussão, ao evitar afirmar o que já está posto e produzir diferenças. Entendo que desta forma poderemos trazer para dentro dos debates do campo da formação de professores a discussão da centralidade docente com toda potencialidade de suas diferenças de sentidos produzidos nas formações, posto que o esforço maior é compreender que em todos os discursos produzidos nos debates, o seu oposto também pode estar sendo dito.

O desconforto maior, a meu ver, é pensar até que ponto a ampliação e valorização da pesquisa no percurso da formação do pedagogo pode vir a significar sua “retirada” da sala de aula, se considerarmos seu tempo de dedicação à pesquisa e, também, que o egresso pode optar pela formação continuada em programa de pós-graduação *stricto sensu*, adiando ou impedindo o seu ingresso imediato na carreira docente. Percebo assim, em primeiro lugar, que o fato de existir a prática de pesquisa na formação do pedagogo tem impacto direto, com tensões na prática de ensino, pois, de certa forma, o estágio das práticas de ensino tem se traduzido por uma experiência, na qual o formando busca encontrar “modelos” de docência para seguir ou “copiar”. Ao passo que, se numa formação se constrói a ambiência em pesquisa, com experiência e conhecimento sobre esta, é possível que a própria prática de ensino produza novas formas de estar em estágio, promovendo mais questionamento sobre a docência. Dito de outro modo, o estágio poderá ser uma experiência docente de pesquisa na prática, na qual o formando terá oportunidade de elaborar e construir sentidos de docência singulares, com significação para si.

Em segundo lugar, a possibilidade de formação para pesquisa em programas de pós-graduação *stricto sensu* tem se mostrado como uma importante relação que foi apresentada, desde a graduação, para participação do formando em programas de pesquisa. Tal relação não só desperta o formando para a possibilidade da carreira docente universitária, como também contribui para aqueles que já têm vínculos docentes na Educação Básica permaneçam e entendam a relevância de investigar os problemas

desta. Considero que, deste modo, a pesquisa promove uma nova condição docente para o pedagogo que se encontra imerso em tensões e conflitos cotidianos próprios dos fazeres da sala de aula.

Diante de tudo isto é importante pensar em que medida a pesquisa contribui para o professor ‘dar aula’. Este é um modo de deixar registrado novos horizontes investigativos que já inquietam meus estudos, a medida que me sinto cada vez mais movida pela relação com a docência e com as dificuldades enfrentadas nesse fazer.

Por fim, é preciso dizer que a pesquisa aqui apresentada se desenvolveu numa perspectiva de currículo que teve como entendimento não separar o prescritivo da ação curricular. A opção pela análise desconstrucionista derridiana acentua a ideia de que nada está de fora, posto que a diferença se constitui e dá sentido ao que é tido como dentro de um processo. Não considero, assim, que o currículo a ser trabalhado seja somente aquela ‘grade’ de referência das disciplinas, mas sim um conjunto de requisitos formativos e, também, ações e discursos que circulam em “espaço e tempo de fronteira”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. A. DA S.; BRZEZINSKI, I.; FREITAS, H. C. L.; SILVA, M. S. P. DA.; PINO, I. R. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006.

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

ANDRADE, L. T. Entre fazer e dizer: atividade docente e práticas pedagógicas escolares, nos atos de escrita na formação. In: *Raído*, Dourados, MS, v.8 , n.16, pp. 177-196, jul./dez. 2014.

ANDRÉ, M. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. In: *Cadernos de Pesquisa*, (45): 66-71, 1983.

_____.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs). *Alternativas no ensino da didática*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. In: *Educação*. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

_____ (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12^a edição. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____ et all. Um momento importante na formação dos licenciandos do PIBID: a transição de aluno a professor e a constituição de sua identidade profissional. In: *Olh@res*, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 302-319. Maio, 2014.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALL, S. J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004. Disponível em: www.cedes.unicamp.br, acessado em 07/02/2016.

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

BAUMAN, Z. *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BEILLEROT, J. A 'pesquisa': esboço de uma análise. In: ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BENNINGTON, Geoffrey. Desconstrução e Ética e Entrevista com Geoffrey Bennington. In: *Desconstrução e Ética. Ecos de Jacques Derrida*. Org. Paulo Cesar Duque- Estrada. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2004.

BORTOLINI, M. R. *A pesquisa na formação de professores: experiências e representações*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP Nº 1 e 2/ 2002. DF: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Último acesso em: 22 de março de 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Resolução CNE/CP Nº 1/ 2006. DF: MEC/CNE, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Último acesso em: 22 de março de 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. 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. Resolução CNE/CP Nº 2/ 2015. DF: MEC/CNE, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res-cne-cp02_15.pdf>. Último acesso em: 22 de março de 2016.

BRITO, V. L. F. A. de. *Professores: identidade, profissionalidade e formação*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

BRZEZINSKI, I.. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. *RBPAAE* – v.23, n.2, p. 229-251, mai./ago. 2007.

_____. Formação de profissionais da educação (2003-2010) – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

CANCLINI, N. G. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

_____. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. SP: EDUSP, 2011.

CANDAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação*. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

CAPES – Banco de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Período de acesso: 28 e 29 de junho e 11 de julho de 2013.

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

COSTA, M. V. (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

_____. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES & MACEDO (orgs). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2010.

CRUZ, G. B. da. *O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CRUZ, G. B. da. *Curso de Pedagogia no Brasil – História e Formação com Pedagogos Primordiais*. Rio de Janeiro. Wak Editora: 2011.

CRUZ, G. B. da; AROSA, A. C. de C. A formação do pedagogo docente no curso de pedagogia. In: *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 11, n.26, pp. 30-68, 2014.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. In: *Revista Brasileira de Educação*. V. 17, n. 51. Set.-dez. 2012.

DEMO, P. *Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DERRIDA, J. *Espectros de Marx: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional*. Trad. Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. *Posições*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

_____. *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Tradução, Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001b.

_____. *Gramatologia*. Tradução: Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. 2ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2013.

DIAS, R. E. *Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003.

DUQUE-ESTRADA, P. C. (org.). *Às margens: a propósito de Derrida*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

_____. (org.). *Desconstrução e Ética: ecos de Jacques Derrida*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

FERNANDES, P. & DIAS, R. E. Protagonismo docente nas políticas curriculares para a formação de professores. In: TURA, M. L.; LEITE, C. (orgs.). *Questões de currículo e trabalho docente*. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

FISCHER, R. M. B. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

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

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

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

_____. Formação Inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. In: *REVISTA USP*. São Paulo, n. 100, p. 33-46. DEZEMBRO/JANEIRO/FEVEREIRO 2013-2014.

GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs). *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras: associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

GASPARELLO, A.M e VILELLA, H. de O. S. Intelectuais e professores: identidades sociais em formação no século XIX brasileiro. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas/SP, SBHE, Ed. Autores Associados, nº. 21, p. 39-60, set./dez./2009.p.42.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIROUX, H. A pedagogia radical e o intelectual transformador. In: GIROUX, H. *Escola Crítica e Política Cultural*. 3 ed. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo 20). São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992 (1-53).

_____. Professores como intelectuais transformadores. In: *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997 (p. 157-164).

HALL, S. Centralidade da noção de cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, pp 17-46, Jul./Dez., 1997.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KOSELLECK, R. *Futuro-passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto (PUC RIO), 2006.

LACAN, J. *Seminário, livro 18: de um discurso que não fosse semblante*, (1971). Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

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

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

LISITA, V., ROSA, D. & LIPOVETSKY, N. Formação de professores e pesquisa: Uma relação possível?. In: ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2012.

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

_____. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, M. (coord.). *O professor e a pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, pp. 285-372, maio/ago. 2006a.

_____. Currículo: Política, Cultura e Poder. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006b.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, pp. 47-69, Jan./Abr., 2006.

MONTEIRO, A. M. C. F. Professores: entre saberes e práticas. In: *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001, pp. 121-142.

_____. Pesquisa em Pós-graduação em Educação e a formação de professores: tensões e desafios curriculares no tempo presente. In: *Formação de Professores, Culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*/ Helena Amaral da Fontoura e Marco Silva (orgs.). Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. UFRJ, 10-13 de Julho de 2011. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro2.html>.

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

MOREIRA, A. F. Qualidade na Educação e no Currículo: tensões e desafios. Trabalho apresentado em mesa-redonda do Seminário “*Educação de qualidade: desafios atuais*”,

promovido pela Novamerica, Centro Cultural Poveda e Colégio Teresiano, em 27 de setembro de 2008.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

NOVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M. e LESSARD, C. (Orgs.) *O ofício de professor. História, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008. (217-233).

NÓVOA, *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio, 27 e 28 de setembro de 2007. Disponível em: http://www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file?p_1_id=15446&folderId=93067&ame=DLFE-2408.pdf. Acesso em agosto de 2015.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

PARAÍSO, M. A. (org.). *Pesquisas sobre Currículos e Culturas*. Curitiba: Editora CRV, 2010.

PEREIRA, H. M. S.; VIEIRA, M. C. Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa. In: *Saber (e) Educar*, 11, 2006, pp. 111-126.

PIMENTA, S. G. A didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. A. e OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs). *Alternativas no ensino de didática*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. In: *Revista Poíesis*. Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

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

Disponível em:
http://www3.prograd.ufes.br/documentos/licenciaturas/pedagogia_diretrizes_curricular_es.doc., acessado em julho de 2015.

PIRES, R. C. M. Formação inicial do professor pesquisador através do programa pibic/cnpq: o que nos diz a prática profissional de egressos?. In: Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 351-383, jul. 2009. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 337-350, jul. 2009.

POPPE, M. C. M. *Sentidos de Prática em Currículo de Curso de Pedagogia*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.

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

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

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

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

SILVA, T. T. da. (org.). *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. Ed. 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES LEITE, M. Performatividade: inscrições, contextos, disseminações. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 141-165, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Data de acesso: 06/02/2016.

SOUZA, D. B.; CARINO, J. (orgs.). *Pedagogo ou professor?: o processo de reestruturação dos Cursos de Educação no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passado trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 34, n. 123, pp. 551-571. Abr. /Jun. 2013.

VIANA, G. M.; MUNFORD, D.; FERREIRA, M. S. & MORO, L. Relações entre teoria e prática na formação de professores: investigando práticas sociais em disciplina acadêmica de um curso nas Ciências Biológicas. In: *Educação Em Revista (UFMG)*, v. 28, p. 17- 49, 2012.

VILLELA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. E VEIGA, C. G. (orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 (p. 95-134).

WIKLUND, M. Além da racionalidade instrumental: sentido histórico e racionalidade na teoria da história de Jörn Rüsen. In: *História da Historiografia*. Número 01, Agosto, 2008.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

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

ANEXOS

ANEXO I

Currículo a ser cumprido pelos alunos
Matutino e Vespertino

1º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDF113</u>	História Educ Mundo Ocidental	4.0	60	0
<u>EDF120</u>	Filos Educacao Mundo Ocidental	4.0	60	0
<u>EDF122</u>	Psicologia do Desen e Educação	4.0	60	0
<u>EDF240</u>	Fundamentos Sociológ Educação	4.0	60	0
<u>EDF417</u>	Intr ao Pens Cient em Educação	4.0	60	0
Atividades Acadêmicas Optativas		3,0	45	0
Total de Créditos / Horas		23	345	0

2º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDF121</u>	História Educação Brasileira	4.0	60	0
<u>EDF231</u>	Filosofia Educ Contemporânea	4.0	60	0
<u>EDF232</u>	Psicologia da Apren e Educação	4.0	60	0
<u>EDF364</u>	Sociologia da Educ Brasileira	4.0	60	0
<u>EDF418</u>	Antropologia na Educação	4.0	60	0
Atividades Acadêmicas Optativas		3,0	45	0
Total de Créditos / Horas		23	345	0

3º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDA234</u>	Educacao Brasileira	4.0	60	0
<u>EDA351</u>	Quest Atuais Educ Brasileira	4.0	60	0
<u>EDD235</u>	Educacao e Comunicacao I	3.0	45	0
<u>EDD647</u>	Linguagem Corporal na Educação	2.0	15	30
<u>EDF233</u>	Bases Biológicas da Aprendizag	4.0	60	0
Atividades Acadêmicas Optativas		3,0	45	0
Total de Créditos / Horas		20	285	30

4º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDD241</u>	Didática	4.0	60	0
<u>EDD243</u>	Curriculo	4.0	60	0
<u>EDD350</u>	Alfabetização e Letramento	4.0	60	0
<u>EDF351</u>	Concep Prát Educação Infantil	4.0	60	0
<u>EDF607</u>	Fund da Educacao Especial	4.0	60	0
Total de Créditos / Horas		20	300	0

5º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDD172</u>	Aval Proc Ensino-aprendizagem	4.0	60	0
<u>EDD478</u>	Arte - Educação	3.0	30	15
<u>EDD646</u>	Planejamento de Cur e Ensino	4.0	60	0
<u>EDF244</u>	Metod da Pesquisa em Educ	4.0	60	0
<u>EDWU21</u>	Pr En Mag Disc Pedag Ens Médio	8.0	60	120
Total de Créditos / Horas		23	270	135

6º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDA612</u>	Planej e Aval de Sistem Educac	4.0	60	0
<u>EDD176</u>	Didática das Ciên da Natureza	4.0	60	0
<u>EDD362</u>	Didática da Matemática	4.0	60	0
<u>EDF363</u>	Psicopedagogia e Educação	4.0	60	0
<u>EDWU24</u>	Prát em Polít e Administ Educ	8.0	60	120
Total de Créditos		24	300	120

7º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDD175</u>	Didática das Ciências Sociais	4.0	60	0
<u>EDD361</u>	Didática da Língua Portuguesa	4.0	60	0
<u>EDF608</u>	Pesquisa em Educação	4.0	60	0
<u>EDF609</u>	Educação Popular e Mov Sociais	4.0	60	0
<u>EDWU11</u>	Prát de Ensin em Educ Infantil	8.0	60	120
Total de Créditos		24	300	120

8º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDA242</u>	Organizacao do Trabalho Pedag.	3.0	45	0
<u>EDA604</u>	Políticas Públicas em Educação	4.0	60	0
<u>EDD648</u>	Abord Did Educ de Jov Adultos	4.0	60	0
<u>EDW480</u>	Monografia	2.0	0	60
<u>EDWU01</u>	Prát Ens Sér Inic Ens Fundamen	8.0	60	120
Atividades Acadêmicas de Livre Escolha		2,0	15	30
Total de Créditos		23	240	210

9º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDA480</u>	Educacao Comparada	4.0	60	0
<u>EDD636</u>	Educ e Comunicação II (Libras)	3.0	30	30
<u>EDF419</u>	Educação e Trabalho	4.0	60	0
<u>EDWK02</u>	Orientação de Monografia	1.0	0	30
<u>EDWU25</u>	Prát En Est Sup Educ Jov Adult	8.0	60	120
Atividades Acadêmicas de Livre Escolha		2,0	15	30
Total de Créditos		22	225	210

Noturno

1º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDF113</u>	História Educ Mundo Ocidental	4.0	60	0
<u>EDF120</u>	Filos Educacao Mundo Ocidental	4.0	60	0
<u>EDF122</u>	Psicologia do Desen e Educação	4.0	60	0
<u>EDF240</u>	Fundamentos Sociológ Educação	4.0	60	0
<u>EDF417</u>	Intr ao Pens Cient em Educação	4.0	60	0
Atividades Acadêmicas Optativas		3,0	45	0
Total de Créditos / Horas		23	345	0

2º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDF121</u>	História Educação Brasileira	4.0	60	0
<u>EDF231</u>	Filosofia Educ Contemporânea	4.0	60	0
<u>EDF232</u>	Psicologia da Apren e Educação	4.0	60	0
<u>EDF364</u>	Sociologia da Educ Brasileira	4.0	60	0
<u>EDF418</u>	Antropologia na Educação	4.0	60	0
Atividades Acadêmicas Optativas		3,0	45	0
Total de Créditos / Horas		23	345	0

3º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDA234</u>	Educacao Brasileira	4.0	60	0
<u>EDA351</u>	Quest Atuais Educ Brasileira	4.0	60	0
<u>EDD235</u>	Educacao e Comunicacao I	3.0	45	0
<u>EDD647</u>	Linguagem Corporal na Educação	2.0	15	30
<u>EDF233</u>	Bases Biologicas da Aprendizag	4.0	60	0
Atividades Acadêmicas Optativas		3,0	45	0
Total de Créditos / Horas		20	285	30

4º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDD241</u>	Didática	4.0	60	0
<u>EDD243</u>	Curriculo	4.0	60	0
<u>EDD350</u>	Alfabetização e Letramento	4.0	60	0
<u>EDF351</u>	Concep Prát Educação Infantil	4.0	60	0
<u>EDF607</u>	Fund da Educacao Especial	4.0	60	0
Total de Créditos / Horas		20	300	0

5º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDD172</u>	Aval Proc Ensino-aprendizagem	4.0	60	0
<u>EDD478</u>	Arte - Educação	3.0	30	15
<u>EDD646</u>	Planejamento de Cur e Ensino	4.0	60	0

<u>EDF244</u>	Metod da Pesquisa em Educ	4.0	60	0
<u>EDWU21</u>	Pr En Mag Disc Pedag Ens Médio	8.0	60	120
Total de Créditos / Horas		23	270	135

6º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDA612</u>	Planej e Aval de Sistem Educac	4.0	60	0
<u>EDD176</u>	Didática das Ciên da Natureza	4.0	60	0
<u>EDD362</u>	Didática da Matemática	4.0	60	0
<u>EDF363</u>	Psicopedagogia e Educação	4.0	60	0
<u>EDWU24</u>	Prát em Polít e Administ Educ	8.0	60	120
Total de Créditos / Horas		24	300	120

7º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDD175</u>	Didática das Ciências Sociais	4.0	60	0
<u>EDD361</u>	Didática da Língua Portuguesa	4.0	60	0
<u>EDF608</u>	Pesquisa em Educação	4.0	60	0
<u>EDF609</u>	Educação Popular e Mov Sociais	4.0	60	0
<u>EDWU11</u>	Prát de Ensin em Educ Infantil	8.0	60	120
Total de Créditos / Horas		24	300	120

8º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDA242</u>	Organizacao do Trabalho Pedag.	3.0	45	0
<u>EDA604</u>	Políticas Públicas em Educação	4.0	60	0
<u>EDD648</u>	Abord Did Educ de Jov Adultos	4.0	60	0
<u>EDW480</u>	Monografia	2.0	0	60
<u>EDWU01</u>	Prát Ens Sér Inic Ens Fundamen	8.0	60	120
<u>Atividades Acadêmicas de Livre Escolha</u>		2,0	15	30
Total de Créditos		23	240	210

9º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDA480</u>	Educacao Comparada	4.0	60	0
<u>EDD636</u>	Educ e Comunicação II (Libras)	3.0	30	30
<u>EDF419</u>	Educação e Trabalho	4.0	60	0
<u>EDWU25</u>	Prát En Est Sup Educ Jov Adult	8.0	60	120
<u>Atividades Acadêmicas de Livre Escolha</u>		2,0	15	30
Total de Créditos		21	225	180

10º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDWK02</u>	Orientação de Monografia	1.0	0	30
Total de Créditos / Horas		01	0	30

Disciplinas Optativas (Escolha Condicionada)

9º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDA001</u>	Pedagogia Empresarial	3.0	45	0
<u>EDA002</u>	Projetos Pedagógicos	3.0	45	0
<u>EDA003</u>	Teoria Política e Educação	3.0	45	0
<u>EDD001</u>	Atualiz Cont Língua Portuguesa	2.0	15	30
<u>EDD002</u>	Expressão Oral e Docência	2.0	15	30
<u>EDD003</u>	Linguagem Mus na Educ Básica	4.0	60	0
<u>EDD004</u>	Prat Educacionais na Creche	3.0	30	30
<u>EDD005</u>	Mult Ling Alfab de Jov e Adult	3.0	30	30
<u>EDD128</u>	Currículo e Cultura	2.0	30	0
<u>EDD360</u>	Alfabetização e Letramento II	3.0	45	0
<u>EDD369</u>	Atualiz Cont Ciênc Natureza	2.0	15	30
<u>EDD614</u>	Leitura Prod Textos Educação	3.0	45	0
<u>EDD638</u>	Atualiz de Cont em Matemática	2.0	15	30
<u>EDD640</u>	Jogos e Brincadeira	3.0	45	0
<u>EDD641</u>	Oficina de Artes	3.0	30	30
<u>EDD642</u>	Atualização Cont Ciênc Sociais	2.0	15	30
<u>EDD643</u>	Educação a Distância	3.0	45	0
<u>EDF001</u>	Educação Moral na Escola	3.0	45	0
<u>EDF002</u>	Inclusão em Educação	3.0	45	0
<u>EDF003</u>	Psicanálise em Educação	3.0	45	0
<u>EDF004</u>	Psicologia Social e Educação	3.0	45	0
<u>EDF005</u>	História da Educação no Rj	3.0	45	0
<u>EDF006</u>	Prát Cult Oralidade e Escrita	3.0	45	0
<u>EDF007</u>	Form Esté Artíst Cult na Educ	3.0	45	0
<u>EDF124</u>	Informatic Aplicada à Educação	3.0	45	0
<u>EDF471</u>	Questões Atuais Hist Educação	3.0	45	0
<u>EDF600</u>	Educação Ambiental	3.0	45	0
<u>EDF601</u>	Dinamica de Grupo em Educacao	2.0	15	30
<u>EDF602</u>	Estatistica Aplicada a Educ.	3.0	45	0
<u>EDF610</u>	Educacao em Saude	3.0	45	0
<u>EDF611</u>	Imaginario Social e Educacao	3.0	45	0
<u>EDF612</u>	Anal Soc da Atual Educ no Bras	3.0	45	0
<u>EDF613</u>	Questões Atuais em Filos Educ	3.0	45	0
<u>EDF644</u>	Educação e Novas Tecnologias	3.0	30	15
<u>EDW002</u>	Educação e Gênero	3.0	45	0
<u>EDW003</u>	Literatura Infantil	3.0	45	0
<u>EDW004</u>	Educação e Etnia	3.0	45	0
<u>EDW005</u>	Colon, Educ e a Pedag da Revol	3.0	45	0
<u>EDW007</u>	Marxismo e Educação	3.0	45	0
<u>EDW600</u>	Multiculturalismo e Educação	3.0	45	0
<u>EDW605</u>	Psicomotricidade	3.0	45	0
<u>EDW606</u>	Tópicos Especiais: Piaget	3.0	45	0
<u>EDW610</u>	Vigostky, Wallon e a Educação	3.0	45	0
<u>EDW611</u>	Questões Éticas em Educação	3.0	45	0
<u>NEP101</u>	Teoria Direitos Fundamentais	4.0	60	0
<u>NEP110</u>	Fundam Direitos Humanos	4.0	60	0
<u>NEP120</u>	Fundam Polít Públicas Dir Hum	4.0	60	0
<u>NEP130</u>	Tópic Esp Polít Públ Direi Hum	4.0	45	15
<u>NEP140</u>	Tóp Esp Polít Públ Dire Hum II	4.0	45	15
Créditos a cumprir		9.0		

ANEXOII - OS RESUMOS DAS MONOGRAFIAS SELECIONADAS PARA ANÁLISE

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo investigar se a elaboração de memoriais por parte de alunas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Habilitação Séries Iniciais, turma de 2005/2, permitiu que essas futuras docentes elaborassem de modo reflexivo a construção da relação teoria/prática, podendo tornar-se melhores professoras em suas práticas futuras.

A metodologia adotada foi um estudo de caso dessa turma através da análise documental de onze memoriais elaborados na disciplina Prática de Ensino II, cursada em 2008/1. Os memoriais foram analisados, buscando-se nos mesmos extratos de discursos que explicitassem como as futuras docentes construíram essa relação em suas trajetórias singulares. A interpretação dos discursos foi feita tendo como base as categorias "bom professor" e "saberes necessários para se tornar um professor", extraídas principalmente de Maurice Tardif e complementadas com outros autores como Paulo Freire, Bernard Charlot e Selma Garrido Pimenta.

Os resultados da investigação permitiram afirmar que todas as futuras professoras analisadas tiveram em seus memoriais um instrumento valioso para que construíssem de modo mais reflexivo a relação teoria/prática.

TÍTULO: MEMORIAIS DE FORMAÇÃO: um estudo de caso da relação teoria-prática

AUTOR: Renata Monteiro Pinto

ANO: 2010

RESUMO

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA FREIREANA

A busca por uma melhor qualidade na formação do profissional de educação é um desafio que se mostra presente em nosso tempo. Muitos são os paradigmas e barreiras a serem enfrentados na busca por uma formação que resulte em um profissional capaz de ser um agente ativo de uma profunda mudança social. Nessa perspectiva, a análise de Paulo Freire se faz presente, buscando aplicar todo o conhecimento teórico no campo prático da docência. Através do estudo de sua obra, é possível identificar muitos instrumentos que podem colaborar com o objetivo de instigar o educador a colocar em prática todo o referencial acadêmico que desenvolve nas cadeiras universitárias. As experiências de Paulo Freire em campo são de grande utilidade nesse sentido. Inclusive, diversos atributos abstratos como por exemplo, o amor e a humanização, são considerados como instrumentos capazes de transformação social por intermédio da educação. Os resultados da aplicação da prática freireana visam um educando mais preparado para contribuir com o ambiente em que está inserido bem como um educador mais disposto a cooperar e a participar no processo de melhoria social que visa um mundo melhor, mais justo e igualitário, com oportunidades de ascensão para todos. A conclusão que temos dessa temática é que é possível um mundo melhor onde a educação se torna parte ativa e, porque não dizer, preponderante nesse contexto. A educação como atributo que visa a transformar o indivíduo, dar-lhe uma perspectiva positiva da vida e propiciar-lhe um futuro melhor, tanto para ele como para a sociedade como um todo comum.

TÍTULO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA FREIREANA

AUTOR: Soraya Feitosa Cordeiro

ANO: 2010

RESUMO

OLIVEIRA, Renata Leite de. **Formação multicultural de professores: uma tônica em um estudo de caso?** 2011.66 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

A presente pesquisa foi realizada em uma escola de formação de professores, localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro, e buscou compreender o que os docentes, que lecionam a prática de ensino, entendem por diversidade cultural e em que medida o Projeto Político Pedagógico (PPP) dessa escola de formação de professores é “sensível” a essa diversidade cultural. Para tanto, foi realizado um estudo de caso de cunho etnográfico, no qual foram acompanhadas as aulas em seis turmas, entrevistadas as professoras de prática de estágio das turmas mencionadas, aplicados questionários com os alunos e analisado o PPP para compreender se há a valorização da diversidade no espaço escolar e em que medida a instituição de ensino trabalha com o multiculturalismo. Sendo assim, inicialmente foi delineado o referencial teórico utilizado, em seguida foi realizada a análise de dados (entrevistas, questionários e PPP), assim como reflexões acerca da temática pesquisada. Logo após, foram realizadas as considerações finais, objetivando um maior aprofundamento sobre o assunto e possíveis estudos futuros. Os dados indicaram que a diversidade cultural é abordada pela instituição, na maioria das vezes, como algo folclórico, surgindo somente em festividades isoladas, a partir de danças típicas. A necessidade de se abordar a diversidade com um enfoque mais crítico, no qual há o questionamento das relações desiguais que instituem a diferença como algo negativo, se faz necessário na medida em que muitas vezes as vozes plurais são isoladas e ficam à margem do processo educacional por serem consideradas “diferentes”.

Palavras-chave: Formação de professores. Diversidade cultural. Multiculturalismo.

TÍTULO: FORMAÇÃO MULTICULTURAL DE PROFESSORES: uma tônica em um estudo de caso?

AUTOR: Renata Leite de Oliveira

ANO: 2011

RESUMO

Nosso estudo pretende discutir a articulação do Multiculturalismo à formação inicial de professores no contexto da globalização. Para tanto, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: (a) realização de entrevista semi-estruturada com professor (P1) do ensino superior e com duas alunas de sua turma; (b) aplicação de questionário à professora (P2) do quinto ano do ensino fundamental e (c) análise documental (plano de ensino dos docentes). Dessa forma, foi possível identificar e analisar a concepção do multiculturalismo dos professores investigados, a partir de sua prática educativa; bem como discutir a impressão das ^{estudantes} do quarto período de licenciatura em Pedagogia. Os resultados apontaram que ambos os docentes, (P1) e (P2), concebem a vertente do multiculturalismo crítico, mas não em sua plenitude. Eles evidenciaram reconhecer a diversidade cultural em sala de aula, ao inserir estratégias multiculturais em sua prática pedagógica. Por outro lado, as estudantes informaram a ausência de temáticas de cunho multicultural em seu processo formativo. Portanto, torna-se necessário investir novos estudos de dimensão multicultural na formação inicial de professores, de modo a contribuir para a superação de práticas de dominação e preconceitos, arraigados historicamente em nossa sociedade.

→ colocar o quadro teórico aqui

Palavras-chave: Multiculturalismo, Formação Inicial de Professores e práticas multiculturais.

TÍTULO: FORMAÇÃO INICIAL E MULTICULTURAL DE PROFESSOR NA GLOBALIZAÇÃO: um estudo de caso

AUTOR: Priscila Rodrigues Alves

ANO: 2011

RESUMO

FIGUEIREDO, Francisca Moreyra. **O trabalho com projetos na Educação Infantil na visão de professores formadores**. Rio de Janeiro, 2012. Monografia (Curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

O presente trabalho trata da visão de professores formadores sobre trabalho com projetos na Educação Infantil, a fim de compreender de que maneira esses professores vêm abordando a temática em questão nos cursos de formação docente oferecidos por algumas universidades do município do Rio de Janeiro. Tomando por base as ideias de Hernandez e Ventura (1998), para a elaboração de um currículo centrado nos projetos, esta pesquisa compreende os projetos como uma perspectiva que viabiliza uma aprendizagem significativa e uma conscientização dos alunos quanto ao seu processo de construção do conhecimento. Além disso, tendo em vista as ideias de Corsino (2009), a pesquisa ressalta o trabalho com projetos na Educação Infantil como uma forma de conceber o trabalho com crianças de 0 a 5 anos, levando em conta o contexto social e os interesses e questões do ambiente no qual as crianças estão inseridas. Para atender a questão norteadora deste trabalho, foram elaborados os seguintes objetivos: Compreender de que forma professores formadores para a Educação Infantil vêm abordando a temática do trabalho por projetos com seus alunos em formação docente e o que pensam dessa prática no atual contexto educacional, para assim identificar quais os caminhos apontados por eles para o trabalho com projetos nas instituições de Educação Infantil. Neste sentido, a fim de tentar compreender a visão de professores formadores para a Educação Infantil acerca de projetos, o presente trabalho foi pautado em quatro entrevistas concedidas por professores formadores de quatro universidades do município do Rio de Janeiro, UFRJ, PUC-Rio, UERJ e UNIRIO, que tem se apresentado como referências para o trabalho na Educação Infantil, tanto por suas pesquisas e produções acadêmicas, quanto por suas práticas na formação docente para esta etapa da Educação Básica.

Palavras chave: Educação Infantil; Trabalho com projetos; Formação de professores.

TÍTULO: O TRABALHO COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA VISÃO DE PROFESSORES FORMADORES

AUTOR: Francisca Moreyra de Figueiredo

ANO: 2012

RESUMO

A presente monografia objetiva refletir sobre a identidade de classe do (a) professor (a) trabalhador (a), a qual a mídia atribui o motivo da queda de qualidade na Educação, e a particularidade que tem a profissão docente de ser avessa aos valores de mercado, não se encaixando nas categorias profissionais de produção capitalista. Utilizando pesquisas de várias universidades federais nos cursos de Pedagogia nos anos de 90 a 2000, traçamos um perfil do (a) professor (a) trabalhador (a), pistas sobre sua origem de classe social e destacamos a necessidade de um currículo de formação política para o (a) professor (a) trabalhador (a) nas faculdades e institutos de Educação.

Palavras-chave: formação de professores, formação política.

TÍTULO: PROFESSOR (A) DA CLASSE TRABALHADORA: PISTAS SOBRE SUA IDENTIDADE E NECESSIDADE DE FORMAÇÃO POLÍTICA A PARTIR DE UMA INVESTIGAÇÃO DE CLASSE

AUTOR: Francisca Elisabeth Lima Toledo

ANO: 2012

RESUMO

O objetivo geral que norteia esta monografia é compreender as concepções de formação de professores e trabalho docente presentes na obra de Florestan Fernandes e na legislação educacional nos anos de 1980 e 1990, em especial a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo uma ligação com a atual situação de precarização do magistério no Brasil. Parte-se do pressuposto de que a profissão docente encontra-se em um processo de transformação que significa uma mudança na concepção da função social desta profissão, através das avaliações externas implementadas pelo MEC, da ingerência de organizações da iniciativa privada nas escolas e dos novos paradigmas de formação de professores. O trabalho compreende um estudo de natureza teórica, de cunho qualitativo, tendo como base empírica a legislação educacional, bem como uma seleção de documentos contendo as posições e pensamentos de Florestan Fernandes, como discursos em plenário, proposições e emendas à Constituição, sua contribuição à LDB, além de artigos de jornal publicados e entrevistas realizadas no período de 1987 a 1995. A pesquisa revelou que Florestan Fernandes atribuía grande importância à profissão docente, defendendo a formação de qualidade para este profissional, bem como condições condignas de trabalho e autonomia pedagógica. Contudo, a concepção de professor presente na legislação não contempla este protagonismo docente, o que permitiu a precarização desta profissão nos dias atuais.

Palavras-chave: FLORESTAN FERNANDES; FUNÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; TRABALHO DOCENTE.

TÍTULO: A FUNÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR EM FLORESTAN FERNANDES

AUTOR: Carmen Cunha Rodrigues de Freitas

ANO: 2012

Resumo

A presente pesquisa é o resultado de uma investigação de parte do processo de construção do conhecimento científico no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Neste processo, partimos dos pressupostos que: (1) currículo está estreitamente vinculado ao conhecimento escolar e (2) esse conhecimento, entre outros, está relacionado ao processo educativo que ocorre cada vez mais no âmbito da escola e é objeto de investigação de um campo de saber específico que é a Pedagogia; (3) no processo de formação do Pedagogo, o conhecimento científico assim como o saber docente são componentes fundamentais do conhecimento escolar mais amplo, não podendo, deste modo, se separar licenciatura de bacharelado, como tem ocorrido. A hipótese da investigação é a de que para que esta não separação entre o Pedagogo como cientista e como professor ocorra, o conhecimento científico tem que ser produzido em um novo paradigma de construção. Na busca deste novo paradigma, assumimos como teórico basilar para a compreensão do conceito de conhecimento científico o renomado autor Boaventura de Souza Santos que trabalha com este conceito em uma perspectiva não só epistemológica, quanto política e cultural, desenvolvendo a possibilidade de uma ecologia de saberes. A metodologia de trabalho está expressa em uma abordagem quantitativa e qualitativa utilizando o programa NVIVO9 (programa de análise qualitativa). Os passos metodológicos adotados foram: (1) a análise das monografias entregues nos anos de 2005 a 2007; (2) a aplicação de questionários a alunos que cursaram a disciplina obrigatória do Curso de Pedagogia da FE-UFRJ de Seminário de Monografia nos anos de 2006 e 2007; (3) a entrevista a professores que orientaram monografias, no período de 2005 a 2007; e por fim, (4) a aplicação de um questionário aos primeiros alunos a defenderem publicamente suas monografias na Faculdade de Educação da UFRJ em 2010. Os resultados da pesquisa, em relação ao corpo discente, indicaram que (1) existem professores que são mais solicitados para orientação do que outros; (2) os alunos selecionam os orientadores de acordo com aspectos ligados à afetividade e com base no conhecimento dos professores em relação ao tema escolhido pelo estudante e (3) a inclusão da defesa pública de monografia no Curso de Pedagogia da FE-UFRJ foi positiva na percepção de 100% dos estudantes que defenderam suas monografias em 2010. Em relação ao corpo docente, observamos no período analisado que existiam cinco formas distintas de produção do conhecimento científico, tais como a pesquisa qualitativa, quantitativa, histórica, sociológica e bibliográfica. Em relação ao conceito de conhecimento científico que perpassa este curso, tanto em âmbito nacional quanto na Faculdade de Educação, percebemos indícios de que existe um movimento gradativo de valorização deste saber na formação do Pedagogo. Em relação à Faculdade de Educação, percebemos que o mesmo está assumindo uma configuração complexa que permite inferir uma possível concepção do conhecimento científico nos moldes propostos por Santos com a valorização de uma concepção de ciência que busca superar o paradigma moderno e construir uma ecologia dos saberes. Deste modo, dentre outros objetivos, visamos entender como o conhecimento escolar, e no âmbito deste o científico, é produzido no Curso de Pedagogia da FE-UFRJ e que culmina com o trabalho acadêmico sistemático de produção e defesa de monografias pelo corpo discente. Em uma analogia com o mito de Ícaro, o espaço das Defesas Públicas das Monografias é visto como o seu voo, que está atualmente dificultado em sua inteireza.

Palavras-chave: Produção do Conhecimento Científico; Curso de Pedagogia; Monografia; Ecologia dos saberes; Pedagogo/Ícaro.

TÍTULO: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ: A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO/ÍCARO

AUTOR: Christina Holmes Brazil ANO: 2013

RESUMO

CAMPELO, Talita da Silva. **O espaço da investigação no estágio curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ**. Rio de Janeiro, 2011. Monografia (Curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

O presente trabalho trata da importância do estágio enquanto formação em um contexto de trabalho que se configura como o espaço primordial para a aprendizagem da profissão docente. Cuida de analisar as concepções de estágio, estagiário e prática do curso de Pedagogia a partir da perspectiva dos professores formadores e dos estudantes concluintes com o intuito de entender se o modelo de estágio privilegia ou relega a prática reflexiva e investigativa. Para conduzir o estudo foi formulada a seguinte questão: em que sentido os estágios curriculares do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ (FE/UFRJ) favorecem o desenvolvimento da dimensão investigativa na formação de professores/pedagogos? Para tanto, foram propostos os seguintes objetivos: analisar de que maneira o estágio curricular no curso de Pedagogia da FE/UFRJ tem favorecido a prática reflexiva, visando identificar através do confronto entre as visões de docentes (de prática) e discentes (formandos) o real espaço do trabalho investigativo no estágio curricular desse curso; e investigar em que medida o estágio curricular do curso de Pedagogia da FE/UFRJ tem contribuído para a articulação entre os componentes curriculares e a formação de professores/pedagogos que acontece na escola. Vários autores contribuíram para o embasamento teórico do estudo, entretanto situam-se como referências principais Ana Freire (2001) e Zeichner (2010). Participaram do estudo dez alunos concluintes do curso de Pedagogia e quatro professores supervisores de prática de ensino e estágio supervisionado. Para a coleta de dados foi utilizada a estratégia de entrevista semiestruturada. No decorrer do estudo são focalizados diversos aspectos, entre os quais os limites e avanços presentes neste componente curricular do curso de Pedagogia e a promoção intencionada, porém não tanto efetivada da prática reflexiva e da pesquisa no estágio supervisionado.

Palavras chave: Formação de professores/pedagogos; Estágio supervisionado; Prática reflexiva e investigativa.

TÍTULO: ESTÁGIO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRJ: PRÁTICA REFLEXIVA E POSSIBILIDADES INVESTIGATIVAS EM QUESTÃO

AUTOR: Talita da Silva Campelo

ANO: 2011

Resumo

Este estudo tem como objetivo geral analisar o discurso das produções escritas por alunas-professoras alfabetizadoras que concluíram o Curso de extensão

Alfabetização, Leitura e Escrita, oferecido pela Faculdade de Educação da UFRJ através do Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação – LEDUC -, de duração de um semestre (80 horas) em 2007.2. Como objetivo específico, queremos apontar as interações da formação continuada realizadas através da escrita e leitura, entre formadores do curso e alunos professores cursistas como um caminho interessante que possibilite o professor repensar suas práticas, levando-o a se perceber como autor de seus próprios textos, produtor de enunciados autênticos e como sujeito histórico de saberes que ecoam em sua trajetória pessoal e profissional. Tomo como objeto de análise os portfólios – gênero escolhido pela equipe de formadoras como modelo de avaliação - produzidos pelas alunas-professoras ao longo do curso e entregues na conclusão, que se constituía de um trabalho de relatos do seu processo de aprendizagem, exemplo de suas práticas e vivências. Esta análise discursiva adotará como princípios linguísticos norteadores a teoria de Bakhtin (2003) e se pautará em autores pesquisadores que também o fazem, tais como: Lima e Andrade (2007), Scaramussa (2008) Villas Boas (2004) e ainda outros, que venham a ser relevantes para a identificação do que as alunas pretendiam dizer, dentro do processo de formação acontecido, a linguagem e os recursos utilizados na escrita e a coerência do gênero portfólio com a produção final de suas escritas. Ao fim, desejamos perceber como a voz dada às alunas-professoras na formação continuada é refletida através dos gêneros por elas produzidos, quem autoriza essa fala e que identidades são construídas nesse processo. Esta análise discursiva caracterizará a formação oferecida em termos de sua interlocução específica, entre formadores e professores forma(n)dos/ em formação continuada.

Palavras chaves: Formação continuada, gêneros discursivos, escrita docente.

TÍTULO: Formação continuada: A constituição de um gênero através das escritas docentes.

AUTOR: Letícia Santos da Cruz

ANO: 2011

RESUMO

Esse trabalho surge a partir de minha experiência como bolsista Pibic/CNPQ/ UFRJ da pesquisa “As (Im)possíveis Alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública” coordenada pela Professora Ludmila Thomé de Andrade e realizada no Laboratório de estudos de linguagem, leitura, escrita e educação (LEDUC/PPGE/UFRJ). A partir da perspectiva da análise do discurso bakhtiniana, tendo como referências Alves (2011) e Andrade (2004), o trabalho visa analisar os memoriais que foram produzidos por professoras de escolas públicas que participam de um encontro de formação desenvolvido pela pesquisa maior. O objetivo de meu trabalho é entender uma parte do processo de construção de identidades docentes. Ele constitui-se como fase inicial da pesquisa que terá duração de quatro anos, e que defende a escrita docente como o viés principal da formação, dando assim oportunidade para que o sujeito reflita sobre sua trajetória profissional e sobre as concepções e práticas de seu trabalho. Ao escrever, o sujeito reflete sobre suas experiências e sobre a constituição de sua identidade, e mais do que isso, ao escrever ele se torna autor de sua história, e pode também escrever sobre suas práticas, sobre seu fazer pedagógico, tornando-se produtor de conhecimento. Dessa forma, ocorre uma mudança de paradigma, visto que no contexto atual, muitos tem discursado sobre educação, e os professores tem sido influenciados por esses discursos que vem de conhecimentos exteriores ao campo escolar. Esses memoriais serão a primeira de muitas produções escritas solicitadas pelos formadores e realizadas por professores nessa proposta de formação continuada que busca formar o professor-autor. O memorial não se esgota em si, ele auxilia numa tomada de consciência do sujeito sobre seu trabalho para que, então, ele possa ser autor de suas práticas.

Palavras-chave: Formação de professores, escrita docente, memoriais.

TÍTULO: O MEMORIAL COMO ESCRITA INICIAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

AUTOR: ANA CLARA CARDOSO GABINO

ANO: 2012