



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Aloana de Oliveira Pereira

**Tensões em torno das concepções de docência no processo de reformulação curricular de
um curso de Pedagogia**

Duque de Caxias
2018

Aloana de Oliveira Pereira

Tensões em torno das concepções de docência no processo de reformulação curricular de um curso de Pedagogia

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Talita Vidal Pereira

Coorientadora: Prof.^a Dra. Luciana Velloso

Duque de Caxias

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

P436	Pereira, Aloana de Oliveira
Tese	Tensões em torno das concepções de docência no processo de reformulação curricular de um curso de Pedagogia / Aloana de Oliveira Pereira - 2018. 103f.
	Orientadora: Talita Vidal Pereira
	Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
	1. Currículos – Mudança - Teses. 2. Professores - Formação - Teses. I. Pereira, Talita Vidal. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.
	CDU 371.214

Bibliotecária: Lucia Andrade – CRB7/5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Aloana de Oliveira Pereira

**Tensões em torno das concepções de docência no processo de reformulação
curricular de um curso de Pedagogia**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas.

Aprovada em: 8 de agosto de 2018.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Talita Vidal Pereira (Orientadora)

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof.^a Dra. Luciana Velloso (Coorientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dra. Verônica Borges de Oliveira

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dra. Giseli Barreto da Cruz

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Duque de Caxias
2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha querida mãe, Marluce Alves de Oliveira. Lembro-me que, quando criança, indaguei sobre o fim dos meus estudos. Ela riu! E me disse: “Nunca, Dedei. Nunca você vai parar de estudar”. Essa frase que me desesperou - confesso! - hoje significa muito para mim e impulsiona-me a seguir. Obrigada pelas palavras e pelo seu riso solto naquele dia. Eles estão guardados na mente e no coração. Amo você demais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que, pela fé, sustentou meu sonho de estar, hoje, defendendo a dissertação de mestrado.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Talita Vidal Pereira, que muito me ajudou no processo de escrita, por ter colaborado incansavelmente com a minha caminhada como pesquisadora e por não ter desistido de mim. Sem você e sua orientação assertiva este dia não seria possível. A ti, meu eterno obrigada!

À minha coorientadora, Prof.^a Dra. Luciana Velloso, por ter dividido comigo as noites de terças-feiras e sextas-feiras na graduação de pedagogia na UERJ/Maracanã para que eu pudesse cumprir o estágio docente e por ter aceitado compartilhar comigo e Talita as discussões de minha pesquisa, mesmo com os obstáculos que surgiram ao longo desses dois anos e meio. Não canso de agradecer, obrigada por tudo!

À banca examinadora, pelas críticas e sugestões que contribuíram e enriqueceram com outros olhares para minha pesquisa.

À Anna Carolina Balbiani, pela companhia nas entrevistas e pela ajuda nas transcrições, pessoa que aprecio com grande carinho. Muito obrigada mesmo. Você é mil!

Aos professores entrevistados, pela disponibilidade e colaboração com a pesquisa.

Ao meu filho, Benjamin, que mesmo tão pequenino me ensinou (e ensina) muito sobre a vida. Este serzinho que amo tanto, e que apareceu na metade do percurso complexo que é o mestrado, tornou mais leves – apesar de trabalhosos – os meus dias e mostrou que é possível – e difícil – ser mãe e ainda assim assumir outros papéis. Simplesmente te adoro.

À minha mãe, que dividiu comigo a responsabilidade de educar meu filho. Obrigada por dar a ele todo o amor que, um dia, recebi de ti. Sabia que ele estaria rodeado de amor, carinho e atenção, o que me tranquilizou nos dias em que precisei me ausentar. Obrigada por me ouvir e compreender as minhas angústias. Você foi a melhor amiga e confidente de todos os meus medos, sonhos e desespero. Conseguimos!

Ao meu esposo querido, Rodrigo, todo o meu agradecimento pela compreensão nos dias em que não pude dividir com você minha atenção, pelo incentivo incansável e por nunca ter deixado a “bola cair”. Agradeço, principalmente, por compartilhar comigo meus dias de angústias e choros (e olha que não foram poucos). Sempre digo isso: você representa todas as minhas conquistas. Seu amor me faz mais feliz. Te amo.

Às melhores irmãs do mundo, Aline e Alana, por sempre terem me enviado boas

energias e pelo incentivo a continuar. Sempre dispostas a me ajudar, seja cuidando do Benjamin, seja com palavras de encorajamento, vocês são representantes também deste grande dia. Agradeço também ao meu irmão, Alessandro, pela superajuda no dia da qualificação. Amo vocês!

Ao grupo de pesquisa “Currículo: Conhecimento & Cultura”, pelas trocas e compartilhamento de experiências; nesse lugar fiz amigos. Obrigada, Lhays, pelos trabalhos que apresentamos juntas. Obrigada, Roberta, pelas trocas de textos e pela ajuda na revisão deste trabalho. Obrigada, Rafaela, pelas palavras de incentivo na madrugada. E a todas pela ajuda e amizade! Guardo vocês no meu coração.

À amiga Ellen, pela ligação que mudou o enredo dessa história e pela ajuda. Igualmente agradeço ao Vitor, pelo incentivo. Adoro vocês!

Às amigas e aos amigos da Escola Municipal Professor Oneres Nunes de Oliveira, pelo apoio, pela ajuda e pela força. Continuemos juntos!

Na premissa de não confiar na minha memória, agradeço a todos que um dia me desejaram boas vibrações para este dia e que torceram por mim.

RESUMO

PEREIRA, Aloana de Oliveira. **Tensões em Torno das Concepções de Docência no Processo de Reformulação Curricular de um Curso de Pedagogia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2018.

Este estudo apresenta como objeto de pesquisa a análise das concepções de docência, sendo este conceito identificado como eixo central da formação do pedagogo. A investigação articula as concepções de docência às concepções de conhecimento, compreendendo que essa relação atravessa a reformulação curricular do curso de pedagogia. Esse processo incide sobre o pedagogo que se quer formar e seus espaços de atuação tão diversos. Ainda que seja clara a disputa entre os discursos, eles nos informam sobre concepções do que é qualidade da educação. Desse modo, busca-se compreender como os sentidos de docência, que tradicionalmente são disputados na formação do pedagogo, estão sendo compreendidos e negociados, e qual é o impacto dessa tensão no processo de reformulação curricular do curso de pedagogia da faculdade de educação pesquisada, à luz da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball. Tal abordagem auxilia na análise das políticas educacionais, bem como enfraquece a ideia de hierarquização de políticas, considerando os diferentes contextos de produção, a ideia de circularidade das políticas e as reinterpretações que emergem das leituras, tornando-as negociáveis à sua elaboração. O processo de recontextualização por hibridismo permite compreender que a política, ao ser reinterpretada nos deslizamentos entre os contextos e textos, acaba por mesclar os discursos produzindo outros sentidos, sempre híbridos. A bricolagem desses discursos, tendo como centro um único conceito, garante a ambiguidade e a ambivalência dos documentos curriculares, que são representantes de negociações entre diferentes teorias e posições. Os processos de hibridização de sentidos emergem como resultado das múltiplas interpretações. Isso significa que, ainda que os processos de elaboração e atuação de políticas, via de regra, busquem estabelecer consensos e produzir fechamentos, os processos de hibridização, usualmente, terminam por esgarçar os limites desses consensos. Os entrevistados consideraram na conceituação de docência aspectos como o exercício de ensinar algo e, portanto, o pedagogo-docente seria o pedagogo-professor. Contudo, há um discurso de que pedagogo é um não docente, para estes a docência é desvinculada do conceito de gestão, com o intuito de inclinar a formação do pedagogo para ser um especialista. Há ainda quem defenda que as atividades de professor extrapolam as atividades realizadas em sala de aula e permitem forjar um novo pedagogo: o pedagogo/professor/gestor das ações educativas. Por fim, compreende-se que os diferentes discursos em disputa configuram cursos e percursos sobre os quais temos pouco controle. A partir de uma perspectiva pós-estruturalista, pensa-se o ser pedagogo-docente como uma gama de possibilidades que se colocam para a formação desse profissional.

Palavras-chave: Concepções de Docência. Pedagogia. Reformulação Curricular. Ciclo de Políticas.

ABSTRAT

PEREIRA, Aloana de Oliveira. **Tensions around the Conceptions of Teaching in the Curricular Reformulation Process of a Pedagogy Course**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2018.

This study presents as an object of research the analysis of teaching concepts, this concept being identified as the central axis of the education of the pedagogue. The investigation articulates the conceptions of teaching with the conceptions of knowledge, understanding that this relationship goes through the curricular reformulation of the pedagogy course. This process affects the educator who wants to be trained and their different areas of activity. Although the dispute between the speeches is clear, they inform us about conceptions of what education quality is. Thus, it seeks to understand how the meanings of teaching, which are traditionally disputed in the education of the pedagogue, are being understood and negotiated, and what is the impact of this tension in the process of curricular reformulation of the pedagogy course of the researched faculty of education, in the light of Stephen Ball's policy cycle approach. Such an approach assists in the analysis of educational policies, as well as weakens the idea of hierarchy of policies, considering the different contexts of production, the idea of circularity of policies and the reinterpretations that emerge from the readings, making them negotiable for their elaboration. The process of recontextualization through hybridism allows us to understand that politics, when reinterpreted in the slips between contexts and texts, ends up mixing the discourses producing other meanings, always hybrid. The bricolage of these speeches, centered on a single concept, guarantees the ambiguity and ambivalence of the curriculum documents, which are representatives of negotiations between different theories and positions. The processes of hybridization of meanings emerge as a result of multiple interpretations. This means that, although the processes of policy making and action, as a rule, seek to establish consensus and produce closings, the hybridization processes usually end up pushing the limits of these consensuses. The interviewees considered aspects of teaching as aspects of the exercise of teaching something and, therefore, the teacher-teacher would be the teacher-teacher. However, there is a discourse that the pedagogue is a non-teacher, for these, teaching is disconnected from the concept of management, in order to incline the education of the pedagogue to be a specialist. There are also those who argue that the activities of the teacher go beyond the activities carried out in the classroom and allow forging a new pedagogue: the pedagogue / teacher / manager of educational actions. Finally, it is understood that the different discourses in dispute configure courses and paths over which we have little control. From a post-structuralist perspective, the pedagogical-teaching being is thought of as a range of possibilities that arise for the training of this professional.

Keywords: Conceptions of Teaching, Pedagogy, Curricular Reformulation, Policy Cycle.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Professores entrevistados por departamento	66
Ilustração 2 – Representação não direcional e inter-relacional cíclica da cadeia discursiva expressa neste estudo	69

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CFPEN	Curso de Formação de Professores para o Ensino Normal
CONARCEF	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores
DCFE	Departamento de Ciências e Fundamentos da Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DFP	Departamento de Formação de Professores
DGSE	Departamento de Gestão de Sistemas Educacionais
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OE	Orientador Educacional
OP	Orientador Pedagógico
PPGECC	Programa de Pós-graduação em Educação Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	A PRODUÇÃO E A CIRCULAÇÃO DE SENTIDOS DO PROCESSO DE PRODUÇÃO CURRICULAR.....	18
1.1	As contribuições de Ball para pensar os processos de produção curricular.....	21
1.2	A produção de hibridismos e o processo de recontextualização curricular.....	26
1.3	Contexto da prática: receptores e agentes na elaboração de política	30
1.3.1	<u>Processos de significação na atuação de políticas.....</u>	<u>34</u>
2	OS SENTIDOS EM NEGOCIAÇÃO EM TORNO DO SER PEDAGOGO.....	37
2.1	Diferentes lutas políticas na história do Curso de Pedagogia.....	37
2.2.	As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.....	47
2.2.1	<u>As novas diretrizes para os cursos de licenciatura de 2015.....</u>	<u>51</u>
3	CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA EM NEGOCIAÇÃO.....	59
3.1	Apresentação do contexto empírico da pesquisa.....	59
3.2	As disputas nos processos de recontextualização locais.....	62
3.3	Os sentidos produzidos no processo de reformulação curricular.....	65
3.3.1	<u>Entrevistados e a circulação entre os contextos: contribuições do ciclo de políticas.....</u>	<u>69</u>
3.3.2	<u>Docência e a disputa por significação.....</u>	<u>73</u>
3.3.2.1	Concepções de docência se articulam às concepções de conhecimento.....	81
3.3.2.1.1	A formação dos pedagogos em nome da qualidade.....	89
	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	94
	REFERÊNCIAS	97
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO...103	

INTRODUÇÃO

Meu interesse por estudos curriculares surgiu desde a graduação em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, quando me propus a analisar a proposta curricular (denominada de “Proposta de Ação Político Pedagógica”) da rede municipal de São João de Meriti, local onde trabalhei como professora dos anos iniciais. Sob o título “Elaboração Democrática do Currículo na Educação Infantil: A Criança como sujeito ativo/político”, e pautada em Lopes e Macedo (2011), que destacam o currículo como produção cultural, busquei responder como elaborar uma proposta curricular para a educação infantil levando em conta a participação das crianças. Para isso, dei ênfase à infância como produção cultural infantil, destacando que, independentemente das tentativas de engessamento no documento, a interação entre os pares (crianças e crianças) impulsiona a produção de cultura infantil e burla qualquer tentativa de controle da aprendizagem. E o currículo deve surgir da observação da proposição infantil.

Depois de formada pedagoga, foi inevitável a pergunta: agora, onde vou atuar? Certa de que inclinaria minha atuação pela educação infantil, debrucei-me nos estudos sobre a infância da criança pequena. Porém, fico desestabilizada quando me insiro numa turma de anos iniciais. Esse percurso, que fugiu às minhas expectativas iniciais, me fez perceber que a formação plena, pronta e acabada não existe. Os percursos profissionais são desenhados e redesenhados de acordo com as possibilidades que se colocam.

Continuando minha atuação como professora dos anos iniciais, agora no município de Duque de Caxias, dediquei-me a conhecer mais sobre o trabalho nessa etapa de ensino e ingressei na pós-graduação *lato sensu* em docência da educação básica, na disciplina anos iniciais do ensino fundamental, no Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Sem abandonar meus interesses sobre estudos curriculares, escrevi “A participação dos alunos na sociedade: o trabalho com o tema cidadania em uma turma de quarto ano do ensino fundamental”, que teve como objetivo desestabilizar as ideias de conteúdo como algo dado e pré-estabelecido. O tema cidadania emergiu do próprio interesse e da necessidade de os alunos aprofundarem e discutirem o tema.

Novamente, fui surpreendida com uma presumível oportunidade: ser pedagoga no município de Niterói, com funções de orientação pedagógica, auxiliando os professores a pensar o processo educativo, o que inclinou, então, minha atenção para o estudo sobre supervisão escolar. Em “O Papel do Supervisor Escolar na Formação Continuada do Professor

da Educação Básica” busquei analisar a função do supervisor na formação continuada dos professores que atuam na sala de aula e dei destaque às discussões entre os sujeitos – professor e supervisor –, desde a organização das reuniões em que acontecem as discussões até o momento de reflexão sobre as atividades que foram desenvolvidas.

Agora, nesta pesquisa de mestrado, as motivações me mobilizaram não apenas pelo intenso desejo de produzir conhecimento sobre o campo curricular, mas também pelas aflições que o modelo de curso de pedagogia e perfil do profissional pedagogo acionam em mim desde o curso de graduação em pedagogia. Aflições essas que me seguiram até minha entrada no Programa de Pós-graduação em Educação Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF).

Este estudo justifica-se na medida em que essas tensões continuam a perseguir a formação do pedagogo. Ao longo de minha trajetória profissional, tanto como professora dos anos iniciais na Prefeitura Municipal de Duque de Caxias quanto como pedagoga na Prefeitura Municipal de Niterói, as tensões que me seguiram – e me seguem – me possibilitaram assumir a impossibilidade de fixação desses modelos, compreendendo os cursos de pedagogia como forjados por discursos ambíguos.

Contudo, não devo desconsiderar a concepção hegemônica de docência, que é sustentada por autores referenciados no campo da pedagogia, como José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta e Dermeval Saviani. Os autores defendem que o curso de pedagogia deveria oferecer a formação do pedagogo especialista ou a formação do pedagogo-professor. Para eles, a docência associa-se ao trabalho pedagógico do professor em sala de aula. A propósito, vale destacar a angústia de alguns desses autores ao lidar com a amplitude do conceito de docência:

Acreditamos que a base de um curso de Pedagogia não pode ser a docência. Como já afirmamos, todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. A docência é uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que a formação pedagógica é o suporte, a base, da docência, não o inverso. Ou seja, a abrangência da Pedagogia é maior que a da docência. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 84).

Contrariamente, a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 1992, 1998) trouxe à tona uma concepção de docência que contribuiu para o campo de formação de professores, fragilizando o conceito pensado como o ato de ensinar. Para a ANFOPE, “a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador” (ANFOPE, 1998, p. 12). Desse modo, defende uma concepção ampla de docência como eixo

articulador da formação de todos os educadores, sendo capazes de atuar em espaços formais e não formais. Para Libâneo, esse pensamento “trata-se de um paradoxo que permeia os documentos produzidos nos vários encontros” (LIBÂNEO, 2010, p. 51).

Ainda que haja um movimento forte, por parte de pesquisadores do curso de pedagogia, para estreitar caminhos na formação do pedagogo, o pensamento da ANFOPE parece estar consolidado, inclusive, no texto das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, de 2006, que diz em seu artigo 2º:

§ 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 (BRASIL, 2006, art. 2).

Longe de considerar a polêmica encerrada, tendo em vista o estabelecido no texto oficial e que foi reafirmado nas últimas Diretrizes Curriculares para o curso (BRASIL, 2015), que abrangem todas as demais licenciaturas, o estudo realizado possibilitou identificar as disputas entre os discursos para significar o conceito de docência no campo de formação de professores.

Compreender a amplitude dessa categoria não desqualifica a formação, pelo contrário, considera as possibilidades de atuação para o profissional pedagogo.

Compreendo que esse pensamento é resultado das contribuições que a abordagem do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992) ofereceu para o estudo. O dinamismo da circularidade de sentidos da política pensada como texto, conforme propõem os autores, possibilita analisar as políticas para além de uma perspectiva verticalizada e até certo ponto determinista. As políticas são permanentemente reinterpretadas e reinventadas localmente, em negociação com as experiências de formação dos docentes e com as tradições locais das instituições, dentre outros tantos fatores. Isso não implica negar as tentativas de limitar as leituras desses textos, mas de reconhecer que elas são sempre interpeladas pela atuação dos atores políticos.

E é nessa perspectiva que trago Lopes (2005) para pensar as recontextualizações das políticas educacionais, que, ao serem transferidas de um contexto a outro, não obedecerão a mesma interpretação (até porque mesmo os documentos oficiais foram resultados de disputas e negociações). Dessa forma, o conceito de recontextualização por hibridismo me possibilita entender como diferentes sentidos de docência emergem a partir das interpretações de

múltiplas leituras.

A partir da abordagem contínua de políticas e da recontextualização por hibridismo, entendo que as novas 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, publicada em 2015, mesmo reafirmando a amplitude da concepção de docência, possibilitam a emergência de novos sentidos que passam a integrar as negociações daquilo que é e de onde pode ser exercida a docência. Não são sentidos estanques, mas entendidos como resultado de processos de negociação que incluem sentidos de uma tradição pedagógica também frequentemente renovada. Segundo Lopes (LOPES, 2004, p. 460), uma tradição que só pode ser pensada como “registros sujeitos às lutas políticas que instituem a significação”, o que significa que a posição que o sujeito ocupa revela qual luta política busca legitimar.

Analisar as disputas e tensões que marcam o curso de pedagogia implica resgatar o histórico de sua constituição no Brasil, já que, em determinados momentos, alguns sentidos são acionados e ressignificados nos discursos.

Vieira (2011) fez um estudo sobre a relação entre o tripé “docência, gestão e conhecimento” que organiza a formação do pedagogo. A autora destaca que a docência exige uma definição ampla na medida em que é estendida a diferentes ações educativas. Além disso, amplia a função do professor como aquele que deve gerir a ação educativa, o que implica desde o planejamento até a avaliação das ações, objetivando intervenções para sua efetivação.

Por outro lado, as disputas por sentidos expressam lutas políticas pela afirmação/fixação de determinados projetos identitários para o curso de pedagogia. É com essa compreensão que me aproximo de referenciais pós-estruturalistas que podem oferecer alternativas para pensar a formação docente. Enfatizo que os processos de negociação são sempre contingenciais e provisórios em meio às disputas que acontecem em diferentes contextos (LACLAU; MOUFFE; 2015a, 2015b). A docência como eixo central de formação é pensada como resultado da proliferação de sentidos de docência e não pela plena fixação de um único sentido. É dessa perspectiva que surge o objetivo central desta pesquisa: analisar os sentidos de docência em disputa no contexto de reformulação curricular do curso de licenciatura em pedagogia de uma universidade pública do estado do Rio de Janeiro, no período de 2015 até 2018. Argumento que os sentidos de docência informam projetos identitários em disputa no contexto analisado. Sentidos que deslizam pelo campo da formação docente em disputa pela significação do pedagogo.

Com o intuito de delimitar minha pesquisa, destaco como objetivos específicos:

analisar como essas disputas pela significação das concepções de docência são articuladas no processo de constituição do curso;

investigar as disputas históricas em torno de sentidos atribuídos ao perfil do pedagogo e seu(s) espaços(s) de atuação;

identificar como essas disputas se expressam nos documentos oficiais: Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia e as novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura, inclusive a licenciatura em Pedagogia, de 2015;

analisar as disputas pela significação de docência a partir das apropriações/interpretações do texto das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura, inclusive a licenciatura em Pedagogia, de 2015.

Na organização do estudo oriento-me pelas contribuições de Bowe, Ball e Gold (1992), para pensar também as ambiguidades existentes no texto das DCNs (BRASIL, 2006, 2015). Interessa investigar as interpretações sobre o texto produzidas localmente e como essas interpretações expressam movimentos de resistência individual e/ou coletiva.

Pensando nesse desenho analítico, os sujeitos informantes da pesquisa são docentes do curso de pedagogia que, ao longo dos anos de 2016, 2017 e 2018, participaram ativamente das discussões. Alguns deles também participaram do processo de reformulação curricular na mesma instituição, em 2006. Os professores convidados foram identificados com nomes fictícios.

Como estratégia metodológica foi utilizada a entrevista narrativa. Segundo Andrade (2014), a interpretação da entrevista narrativa é provisória e contingencial. Trata-se de assumir que, ao narrar, os sujeitos conferem, no presente, significados ao que viveram no passado. Dessa perspectiva, as narrativas não têm a ver com um significado “verdadeiro”, mas com as formas pelas quais, ao atribuir determinados sentidos, o sujeito se posiciona no mundo. Isso implica dizer que não há uma interpretação única capaz de dar conta de toda a trama pela qual perpassaram os sujeitos envolvidos, mas de como os sujeitos buscam justificar e racionalizar as decisões que tomam no terreno do indecível (MOUFFE, 2001), sem qualquer fundamento racional definitivo a sustentar essas decisões (LOPES, 2013). O sujeito que narra não é concebido como “fonte confiável de dados”. Interessa os significados que esse sujeito que narra atribui, no presente, às suas experiências vividas no passado, no processo de presentificação do passado.

Pensando assim, optei por assumir algumas perguntas como foco de estudo. Entendo que, dentro de uma perspectiva analítica, seja necessário delimitar o estudo dando foco aos temas que me proponho a interpretar. Isso não significa tentativa de controle sobre o que

viesse a ser dito, pelo contrário, outras questões emergiram nas narrativas, como, por exemplo, a formação continuada dos docentes e a segunda licenciatura. Inclusive, saliento que essas questões não terão maiores desdobramentos, mas podem mobilizar a realização de estudos posteriores. Dessa forma, o estudo tem a pretensão de responder às seguintes questões:

quais os sentidos de docência que tradicionalmente são negociados, tendo em vista a formação do Pedagogo?

Como as diferentes concepções de docência se articulam com concepções de conhecimento?

Como as concepções de docência e de conhecimento informam sobre um modelo de qualidade de educação?

Com a intenção de responder a essas indagações, organizei minhas argumentações ao longo deste texto, para além desta introdução e das considerações finais, em três capítulos.

No primeiro capítulo, proponho-me a convidar os autores que irão me acompanhar na análise dos discursos e sustentar minhas afirmações. Assim, trago reflexões sobre as contribuições de autores que de algum modo me ajudam a pensar os deslizamentos de sentidos entre os contextos, os processos de significação e a formação de sentidos hegemônicos, tentando-me para a impossibilidade de verdade unívoca a partir da recontextualização por hibridismo.

Em seguida, trabalho no intuito de procurar elencar e explorar os múltiplos sentidos do termo docência e sua relação com as tensões, interessando-me em perceber as interseções entre a docência e os campos de atuação e a forma como tem sido significada, tanto no percurso de institucionalização do curso quanto nos documentos oficiais, a partir das contribuições das teorias críticas e pós-críticas.

Já no terceiro capítulo, apresento ao leitor os campos de pesquisa nos quais foram produzidos os textos que configuram a entrevista narrativa como acervo textual analisado. Busco evidenciar as disputas, articulações e processos de significação que circundam esses espaços em torno do significante docência. Os modelos pensados para a formação do pedagogo, a partir das concepções de docência, incidem sobre as concepções de conhecimento e, portanto, isso se reflete na proposta curricular da instituição. Ainda que os sentidos atribuídos a essas concepções sejam múltiplos, todos convergem para uma educação de qualidade.

E, por fim, nas considerações finais retomo a trajetória de pesquisa apresentando algumas reflexões e percepções que nos servem como um breve fechamento – pautado na

provisoriamente – para compreender os deslizamentos de sentido de docência que estão sendo mobilizados nos espaços de formação de pedagogos.

1 A PRODUÇÃO E A CIRCULAÇÃO DE SENTIDOS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO CURRICULAR.

Este estudo insere-se em um campo de estudos curriculares que assumem perspectivas pós-estruturalistas para problematizar discursos que buscam se afirmar como regimes de verdade sobre a formação docente. Com essa problematização busco relativizar dicotomias produzidas no campo, entendendo que elas são produzidas discursivamente como tentativas de demarcar fronteiras para afirmar determinados projetos de formação, que por sua vez expressam projetos de mundo e de sujeitos a atuar nesse mundo.

O pós-estruturalismo tem se mostrado uma abordagem potente para a pesquisa educacional, em especial aquelas desenvolvidas no campo do currículo (LOPES; MACEDO, 2011). Ainda que possa ser inserida dentre aquelas abordagens híbridas pelas articulações entre uma perspectiva pós-estruturalista e princípios de abordagens educacionais críticas, como, por exemplo, as ideias de igualdade e justiça social, a abordagem do ciclo de políticas de Ball e colaboradores integra um conjunto de estudos que caracterizam a aproximação do campo do currículo, mais especificamente os estudos das políticas curriculares com os princípios pós-estruturalistas. Segundo Lopes (2011), Ball apresenta uma discussão pós-estruturalista ao incorporar ideias de Foucault e contribuições de autores pós-coloniais, como Appadurai, por exemplo. O conceito de hibridismo associado aos estudos culturais também expressa essas aproximações.

Vale ressaltar que o pós-estruturalismo surgiu da crítica ao estruturalismo. Diversos autores que tinham como base as ideias de Foucault e Lacan construíram teorias a partir das aproximações/críticas ao estruturalismo, Ball entre eles. O ciclo de políticas aponta para uma tentativa de superação das análises verticalizadas que se mostram insuficientes para captar o dinamismo da produção curricular, inclusive no contexto da prática que, com o ciclo de políticas, passa a ser concebido como contexto de produção e não apenas como lugar de resistência e/ou reprodução de políticas impostas à escola (LOPES, 2011).

Esse reconhecimento da contribuição de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994) não implica que não haja críticas a alguns de seus trabalhos em que o contexto de influência aparece como *locus* privilegiado de produção das políticas (LOPES, 2011). Mesmo reconhecendo essas críticas, assumo que a abordagem do ciclo de políticas atende aos objetivos do meu estudo, que tem como principal objetivo analisar a produção e a circulação de sentidos nos diferentes espaços de produção curricular.

Penso que o potencial do ciclo de políticas seja a ideia de circularidade, abrindo a

possibilidade de pensar a produção curricular para além da ideia de um centro estruturado de poder de onde a política emana. Com essa compreensão, a abordagem do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994) passa a incorporar as negociações, disputas e conflitos antes subestimados e/ou desconsiderados nas análises.

A produção de discursos que disputam sentidos da política perpassa todos os contextos e impedem sua plena fixação. Por outro lado, essa compreensão do funcionamento implica entender que são essas disputas e negociações que possibilitam que a política se realize, que se torne inteligível e/ou que possa ser contestada. Essas disputas acontecem em todos os contextos, não estão restritas ao contexto da prática. Além disso, nenhuma política é transferida de um contexto a outro sem que haja (re)interpretações.

Nesse ponto, é preciso explicitar a concepção de discurso que orienta as minhas reflexões e que me ajuda a pensar nas disputas por significação em torno da constituição de uma proposta curricular, bem como na provisoriedade dos discursos e na impossibilidade de plenitude de uma política curricular. Apoio-me na concepção de discurso formulada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015a; 2015b). Reconheço a complexidade da Teoria do Discurso e, por esse motivo, opero com algumas categorias que se tornam pertinentes para o enriquecimento da análise, com a modéstia de que não se trata do referencial teórico que sustenta o estudo.

Ernesto Laclau e Chantal Mouffe constroem uma teoria que busca explicar o funcionamento do social. Os autores afirmam que toda ação social é significativa (LACLAU; MOUFFE, 2015b), o que implica dizer que elas estão carregadas de sentidos que atribuímos ao mundo. Para eles são esses sentidos que configuram aquilo que denominamos social. Sem negar a materialidade do mundo, Laclau e Mouffe afirmam que essa materialidade só ganha sentido social quando passa a ser enunciada, quando conferimos sentidos a ela. Com isso os autores estão afirmando que o social se constitui em jogos de linguagem. Eles assumem as contribuições da linguística que rompem com a ideia de que existe uma independência e superioridade do significante em relação ao significado. Com isso, é possível assumir a provisoriedade dos discursos quando concebe o significante e o significado em mútua relação. Relação esta sempre contingente e contextual.

Laclau (2011) define-se como um pós-fundacionalista e pós-marxista, na medida em que abandona a ideia de existência de um fundamento fixo, estabelecido *a priori*, a orientar o funcionamento do social. Um fundamento pleno e passível de ser acessado e identificado pela razão. Pressuposto muito presente no campo da educação em geral, e em especial no campo de formação de professores, ancora-se em concepções realistas e essencializadas de mundo. O

pós-fundacionalismo “questiona o objetivismo, valoriza a heterogeneidade, o indeterminismo e o anti-essencialismo” (LOPES, 2013, p. 16). Sem negar a existência de fundamentos e alertando para os riscos do puro diferir, o pós-fundacionalismo procura pensar nos fundamentos como contingentes, como um tipo de fixação provisória e instável (LOPES, 2013).

Essas reflexões são importantes não só para explicitar as bases em que me aproprio da categoria discurso, mas também para problematizar as concepções de docência e conhecimento que, via de regra, norteiam os discursos da formação dos pedagogos e do processo de produção curricular. Além disso, compreender as perspectivas que norteiam os autores é de extrema importância para basear as contribuições para a análise da pesquisa.

Ainda que se reconheça a multiplicidade de discursos que venham a compor o processo de reformulação curricular do curso de pedagogia, de fato, alguns sentidos são hegemonizados nesse processo. No entanto, essa hegemonia é sempre estável e provisória. Longe de ser entendida como resultado do estancamento do processo de significação, é a incessante produção, ressignificação dos sentidos que torna a hegemonia possível (LACLAU, 2011). Os sentidos atribuídos não ficarão estagnados. Ainda que venham a aparentar, por vezes, certa estabilidade, ela é sempre ilusória. A ilusão de que todos estão falando da mesma coisa é algo que vai atravessar os discursos dos entrevistados.

Como dito, os sentidos em disputas sustentam a própria hegemonia sempre contingente e provisória. A ideia de contingência, presente em Laclau (2011), aponta para a impossibilidade de constituição de discursos plenos. É com base nesse autor que Lopes e Macedo (2011) afirmam que um projeto curricular será sempre fruto de embates e negociações, e é tomando como referência essas contribuições que me aproprio da abordagem do ciclo de políticas como uma forma de radicalizar a ideia de circularidade de sentidos proposta por Bowe, Ball e Gold (1992).

Para esses autores, os textos políticos são tentativas de representar as políticas. Textos carregados de sentidos produzidos no e pelo campo da educação e disseminados socialmente. Isso implica reconhecer que as pesquisas produzem sentidos, os contextos formativos produzem sentidos e sentidos são produzidos nos processos pedagógicos. Dessa forma, se no contexto de influência as políticas são pensadas para atender a determinadas demandas, os textos políticos precisam incorporar sentidos produzidos nos diferentes contextos de produção curricular, sentidos que constituem aquilo que definimos como tradição pedagógica, na perspectiva já explicada anteriormente. O caráter ambíguo e impreciso das políticas é resultado dos processos de recontextualização por hibridismo.

Trata-se de um conceito formulado a partir do conceito de recontextualização proposto por Bernstein (1996) articulado à ideia de hibridismos culturais (LOPES, 2004; 2005). A recontextualização por hibridismo nos permite repensar as tentativas de fechamento do texto curricular oficial e as ressignificações que esses textos sofrem no contexto da prática.

1.1. As contribuições de Ball para pensar os processos de produção curricular

As atuais 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 (BRASIL, 2015) impulsionaram uma mobilização em diversas instituições que oferecem curso de formação de professores em nível superior (licenciatura).

Nessa perspectiva, oriento-me através da abordagem teórico-metodológica do “*Policy Cycle Approach*”, traduzido como Ciclo de Políticas, de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994). O ciclo de políticas, entendido como um movimento contínuo, pressupõe a superação da elaboração de políticas centradas no Estado. Desse modo, os autores abordam a atuação dos sujeitos a partir de cinco contextos constituintes da abordagem: contexto de influência, contexto de produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados e da estratégia política.

Em uma entrevista realizada com Stephen J. Ball e publicada por Mainardes e Marcondes (2009), o autor revela que o ciclo de políticas “é um método, maneira de pesquisar e teorizar a política” (MAINARDES, MARCONDES, 2009, p. 305) e que não teve a intenção de descrever a política ou retratar como elas são feitas/elaboradas. Dessa maneira, o que se pretende aqui é destacar as contribuições do ciclo de políticas como enfoque analítico desta pesquisa. Sobre isso, Mainardes (2006) observa que

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas [...] (MAINARDES, 2006, p. 50).

Diante do exposto pelo autor, destaco que o presente estudo busca dar ênfase às negociações que emergem das interpretações dos atores políticos.

Sem desdobrar-me minuciosamente abordando os contextos, destaco uma breve anunciação com o intuito de fornecer elementos para que o leitor possa acompanhar a análise. Assim, o contexto de influência, caracterizado pelas “arenas” públicas formais, é o território

onde as políticas educacionais são formalizadas¹, bem como organizações, comunidades científicas e representações do governo. Ainda que não seja o principal dado a ser destacado e analisado nesta pesquisa, as Diretrizes Curriculares são documentos políticos elaboradas nesse contexto. O contexto de produção de texto é o próprio processo de reformulação curricular. É a representação do texto que virá a representar a política. No contexto da prática são os espaços em que a política “está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53). Em 1994, Ball complementou a abordagem com mais dois contextos: o contexto dos resultados e efeitos preocupa-se com a igualdade, justiça e liberdade. A ideia é fazer uma análise sobre a política, verificando não sua eficácia, e sim seu impacto e suas conseqüências. E o último contexto é o da estratégia política.

Nesta pesquisa serão abordados de maneira mais profunda o contexto de produção de texto e de prática², de modo a garantir nas análises “as relações existentes entre os variados contextos na produção das políticas” (DIAS, 2008, p. 60).

Como potencialidade analítica, a primeira contribuição de Bowe, Ball e Gold (1992) que ressalto é a não linearidade dos contextos. Os autores desconstruem as concepções hierarquizadas de processo de produção curricular³ e ajudam a refletir sobre seu caráter ininterrupto. Em uma perspectiva pós-estruturalista, Ball traz a sua contribuição para desfazer o pensamento linear e essencialista sobre a elaboração de políticas centradas no Estado e fundamenta um aporte para analisar as pesquisas educacionais.

Ao ser indagado sobre os contextos na abordagem do ciclo de políticas, Ball destaca que assim como os contextos não são organizados de forma sequencial, também não são pensados separadamente. Eles inter-relacionam-se de diferentes formas, dependendo do objeto de análise construído pelo pesquisador. Assim, “os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

O modo “não organizado” dos contextos no momento de analisar a elaboração de

¹ Apesar de sua contribuição para a análise das políticas educacionais, reconheço a fragilidade da abordagem ao colocar no primeiro no contexto a originalidade das políticas. Considerando uma perspectiva cíclica, entendo que as políticas são “formalizadas” no contexto de influência, resultado de mobilizações e insatisfações apresentadas em todos os contextos.

² Lopes (2011) declara o desafio de evitar “recontextualizações mecânicas de um contexto a outro”. Desse modo, analisar políticas educacionais elaboradas em outros contextos possibilita maiores reflexões sobre o processo de recontextualização dos discursos.

³ Lopes (2004) destaca que as políticas curriculares estão para além do texto escrito. Elas “incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação” (Lopes, 2004, p. 111).

políticas pensadas como produção circular possibilita a redefinição de análise das políticas estadocêntricas e centralizadoras do processo de produção de políticas como, via de regra, acontece em análises do tipo *top down* e *down top*. Isso implica considerar os constrangimentos discursivos e as recontextualizações em cada contexto.

Com esta pesquisa, questiono a fixidez atribuída às políticas e destaco o protagonismo dos atores do contexto da prática nos processos de ressignificação necessários para negociar a política.

Ao considerar os diferentes contextos (contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática) na produção de política com o ciclo contínuo de políticas e as dimensões⁴ que impulsionam o ato de “fazer política”, Ball e colaboradores enfatizam o caráter “negociável” da elaboração de políticas. Além disso, a concepção de ciclo implica considerar como os diferentes contextos impulsionam novos processos de significação, evidenciando as ambivalências dos textos políticos e curriculares.

A segunda contribuição de Ball é destacada por Mainardes (2006) quando afirma que o contexto de produção de textos políticos envolve interesses e ideologias que são articulados com interesses públicos mais amplos. Por esse motivo, os textos “podem usar os termos chave de modo diverso”, o que também confere a ambiguidade do texto (MAINARDES, 2006, p. 52). Nas Diretrizes Curriculares de 2015, os conceitos de qualidade e docência, por exemplo, carregam uma multiplicidade de sentidos que são negociados, tendo em vista o projeto curricular que cada docente deseja. Como o Professor B, que, ao se referir às diretrizes de 2015 e seu entendimento sobre a concepção de docência descrita no documento, diz:

A concepção de docência, pela discussão que a gente teve oportunidade de ver, não teve o alargamento tão grande que a gente esperava ter, ou pudesse ver. Ela se mantém descrita de uma forma muito diferente, mas ela se mantém muito como... anteriormente. (...) E eu acho que ela se mantém muito como fruto dos embates e discussões sobre o que é Pedagogia, o que é licenciatura e sobre o que é docência (PROFESSOR B).

Ainda que se tente manter a ideia de que a concepção de docência tentou “dar conta” desses embates (prova que essas negociações por significação acontecem em todos os contextos), saturando de sentidos a concepção de docência do documento, há “escapes discursivos” em que o professor revela seu posicionamento, pois “*a priori*, o que me parece fazer sentido é que pedagogo e docente são coisas distintas, [...] a meu ver, o pedagogo é maior... assim... eu não vejo o pedagogo só como docente” (PROFESSOR B). Tal

⁴ De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), as dimensões são responsáveis por dar forma à política através de “condições materiais, com recursos variados, [...] são definidas ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes”. Assim, é preciso que haja interação entre o material, estrutural e relacional na análise de políticas educacionais (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 37).

deslizamento interpretativo destaca o caráter ambíguo do discurso, pois revela o conflito existente no processo de produção da política.

Penso que seja preciso radicalizar a proposta de produção circular das políticas, que permite analisá-las levando-se em consideração as ambivalências e o caráter multifacetado e heterogêneo característico de um processo híbrido (LOPES, 2005) que exige amplo processo de negociação de sentidos. Entendendo que os consensos possíveis são sempre instáveis e provisórios e carregam marcas de conflitos e tensões que sempre possibilitarão novas leituras e interpretações.

No caso das políticas para a formação de professores não acontece diferente. Elas se inserem em um campo de disputas que expressam concepções diferentes. Ao analisá-las, é preciso ir além de considerá-las como produção de um grupo específico para pensá-las em meio a disputas que envolvem diferentes atores, pesquisadores, professores, educadores, empresários, governos, etc. É preciso colocá-las como parte de um conjunto de ações que envolvem “redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo do processo legislativo, das agências multilaterais e dos governos de outros países, cujas políticas são referência para o país em questão [...]” (LOPES, 2011, p. 23), mas que precisam manter interlocução com todo um acúmulo teórico produzido por um vasto campo de conhecimento nacional e internacional.

A legitimidade de uma política também depende de como ela consegue articular a diversidade e as polêmicas. Se isso a torna contraditória e/ou ambivalente, já que é construída por muitos discursos que se opõem e se contradizem, inclusive, também pode balizar o seu caráter mais ou menos democrático⁵, entendido como o modo de abarcar todas as partes (ou pelo menos a maior delas) dos discursos que se hegemonizaram na disputa democrática. Discursos que, nessa perspectiva, se legitimam quando se saturam de sentidos e se tornam uma expressão vaga e/ou imprecisa. Sobre isso, Lopes diz que

Quando digo que se trata de uma expressão vaga e imprecisa não quero dar a impressão de que esta é uma expressão errada ou equivocada. Na contemporaneidade, ser vago e impreciso tem utilidade. Talvez uma das principais marcas dos próprios estudos pós-críticos seja a de admitir a convivência com a imprecisão e a ambiguidade (LOPES, 2013, p. 10).

Quando um discurso se recontextualiza de um contexto a outro, leva consigo uma multiplicidade de sentidos, hegemônicos ou não. A utilidade de assumir isso está justamente

⁵ Por ação democrática entendo que qualquer negociação “convida” todos os sentidos a participarem do processo de negociação, ainda que seja para sua hegemonização. Sendo assim, no processo de articulação de discursos na negociação, algumas demandas (particulares) serão responsáveis por representar tantas outras que ficaram de fora. A sensação de plenitude leva à legitimação de determinados discursos que se tornaram hegemônicos numa disputa. Desse modo, a ação democrática será sempre conflituosa, pois o consenso será sempre ilusório.

na percepção de que um conceito pode ser atravessado por uma infinidade de sentidos que se articulam e negociam constantemente. Daí seu caráter mais “democrático” na elaboração de qualquer política. Temos, assim, um próximo aspecto da abordagem de Ball que contribui para este estudo. Os textos oficiais/políticos, como as DCNs, possibilitam que os leitores tenham muitas interpretações sobre o que está dito. Assim, nem os textos não são fechados, nem os sentidos que dele surgem são controlados.

Desse modo, identifico a articulação desses sentidos no processo de elaboração do texto curricular de um curso de pedagogia, cujos diferentes sentidos que surgem das leituras dos textos políticos entram em negociação, identificando que as concepções de docência são centrais e articulam as discussões sobre a formação do pedagogo-docente.

Do mesmo modo que reconheço a potencialidade do ciclo de políticas como aliado metodológico, distancio-me do autor em alguns momentos com o intuito de dar força à minha análise. A primeira mudança de concepção refere-se à consideração da política como texto e como discurso. Mainardes (2006), um estudioso de Ball no Brasil, entende que a política como texto pluraliza as interpretações em razão da multiplicidade de leitores, implicando codificação e decodificação complexas. Quanto à política como discurso, o autor compreende o processo de significação em que os discursos “utilizam de proposições e palavras, onde certas possibilidades de pensamento são construídas. A política como discurso tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade” (MAINARDES, 2006, p. 54). Ainda que as políticas como texto e como discurso tenham sentidos distintos, são complementares. Nesse sentido, Dias (2008) articula a política como texto e como discurso ao definir que os textos políticos “servem a diferentes propósitos, envolvem questões políticas na busca de significação e estão sujeitos às disputas para fixar determinados sentidos nos vários textos e discursos que circulam” (DIAS, 2008, p. 220).

Lopes (2011) busca superar essa dicotomia operando a ideia de discurso mais ampla a partir das contribuições da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. Trata-se de pensar discurso para além dos limites da linguagem falada e/ou escrita, o que possibilita considerar que o valor do objeto se constitui nas relações sociais. Discurso como prática de significação relaciona-se com a posição e formação dos discursos. Ainda que sejam múltiplos os sentidos atribuídos ao conceito docência, usualmente utilizado nos discursos dos professores, geram práticas diferenciadas. Isso significa que “é o discurso que constitui a posição do sujeito do agente social [...]” (LACLAU; MOUFFE, 2015b, p. 39). Nessa perspectiva, Lopes (2011) assume as políticas curriculares como discurso como “práticas que formam os objetos dos

quais falam e que se associam ao que pode ser dito, a quem pode dizer, quando e com que autoridade” (LOPES, 2011, p. 34), entendendo que investigar discursos exige analisar as regras que constituem determinadas práticas.

Considero importantes as contribuições de Lopes (2011) a partir da teoria do discurso, entendendo que o tempo previsto para a realização dos estudos de mestrado são insuficientes para seu aprofundamento e apropriação. Mesmo assim, algumas categorias (como o conceito de discurso, ambiguidade, hegemonia) irão potencializar a investigação para, juntamente com a abordagem do ciclo de políticas, realizar a análise de políticas educacionais.

Defendo, aqui, como produção de políticas, todo o processo de elaboração de discursos. Isso implica o esforço de romper com análises verticalizadas e de admitir que “o contexto da prática constituído pelas escolas, e os sujeitos que nela participam de modo direto também são um importante contexto de produção de políticas” (DIAS, 2008, p. 217), e não só como um contexto em que apenas se implementa algo elaborado no contexto de influência e/ou produção de textos. Em todos os contextos os sentidos atribuídos aos textos políticos são negociados e ressignificados. E são essas negociações que me proponho a analisar.

Para colocar a reformulação curricular no contexto das políticas, minhas referências são os autores já citados que, ao proporem o ciclo de políticas como forma de investigação das políticas educacionais, fragilizam a ideia de que no contexto da prática há apenas implementação de políticas feitas por outros em diferentes contextos. É nessa perspectiva que me aproprio das contribuições de Stephen Ball, autor que tem sido bastante utilizado entre os pesquisadores envolvidos com as análises das políticas curriculares.

1.2. A produção de hibridismos e o processo de recontextualização curricular

A hibridização cultural, de acordo com Garcia Canclini (2006), diz respeito às formas pelas quais diferentes conteúdos culturais se separam de seus contextos de origem e se recombinaem com outros conteúdos, configurando outros sentidos em distintos contextos. Os processos de hibridismo implicam uma ruptura com o culturalmente instituído.

Na América Latina, Canclini (2006) é um teórico do campo dos estudos culturais que investiga a constituição do que designa culturas híbridas na região. O autor não só questiona o sentido de carência, que em geral é associado à cultura popular, como problematiza o entendimento de cultura popular. Garcia Canclini (2006) afirma essas construções tendem a reforçar o entendimento de que os populares constituem um grupo apartado de uma cultura erudita, compreensão que se sustenta na suposição de que existem fronteiras bem definidas

entre culturas e que cada uma delas é fechada em si mesma. Essa perspectiva favorece o foco na determinação das diferenças culturais em detrimento daquilo que elas podem ter, e certamente têm, em comum (TURA, 2005).

Para Canclini (2006), o popular não é monopólio dos setores populares. Pelo contrário, o popular constitui-se em processos híbridos e complexos em que são mesclados “signos provenientes de diferentes estratos da sociedade e de diferentes nações, o que significa dizer que ele não se apoia apenas em uma tradição ou numa norma estática e imutável” (TURA, 2005, p. 121).

No entanto, como alerta Lopes (2005), não se trata de adotar uma perspectiva celebratória do hibridismo, que tende a desconsiderar as relações assimétricas que caracterizam os processos de negociação cultural. Por outro lado, o híbrido também não deve ser entendido como uma síntese capaz de resolver a tensão que se estabelece nessas relações. No campo dos estudos culturais e pós-coloniais o híbrido tende a ser entendido como uma mescla em que a cultura se produz como parte do velho, mas significando outra coisa que é diferente do velho. A hibridização cultural diz respeito às formas pelas quais diferentes conteúdos culturais se separam de seus contextos de origem e se recombina com outros conteúdos de origem, configurando novas práticas. Nesse processo de ruptura com o culturalmente instituído, entendido como um sistema que, além de localizar os bens simbólicos “em um quadro de hierarquias, conferia poder àqueles que o dominavam o poder para estabelecer diferenças” (MACEDO, 2003, p. 17), os bens são desterritorializados e reterritorializados. Ou seja, eles são transferidos de um território original e introduzidos em outro. Mas esses processos de desterritorialização e reterritorialização são sempre relativos e parciais (LOPES, 2005), são processos em que diferentes padrões e lógicas culturais entram em interação em diferentes espaços-tempo de negociação cultural (TURA, 2002).

Macedo (2003) define o hibridismo como:

Uma mescla que transforma a diferença no mesmo, mas que permite também que o mesmo seja visto como diferença. Trata-se de uma noção que lida com a diferença – assim como com a aparente homogeneidade – e perturba tanto as fronteiras entre o eu e o outro quanto a própria ideia de eu e de outro (MACEDO, 2003, p. 14).

Analisando as tensões que emergem na articulação entre os conceitos de recontextualização (Bernstein, matriz estrutural) e hibridismo (teorias da cultura e estudos pós-coloniais, matriz pós-estrutural), Lopes (2005) apropria-se da ideia de recontextualização por hibridismo, formulada por Stephen Ball, para explicar o incessante processo de

negociação de sentidos implicado na produção curricular. A autora destaca assim os hibridismos entre discursos críticos e pós-críticos:

[...] as teorias pós-críticas são utilizadas em virtude de sua análise mais instigante da cultura, capaz de superar divisões hierárquicas, redefinir a compreensão da linguagem e aprofundar o caráter produtivo da cultura, particularmente da cultura escolar, a referência à teoria crítica ainda está presente nas análises que buscam não desconsiderar, ou visam a salientar, questões políticas, bem como uma agenda para a mudança social (LOPES, 2005, p. 53).

A autora afirma que o conceito de recontextualização apropriado a partir da formulação proposta por Bernstein, mesmo considerando a perspectiva estrutural que comporta, tem sido “produtivo para o entendimento das reinterpretações que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional” (LOPES, 2005, p. 53), na medida em que “assinados ou não pela esfera oficial, são fragmentados ao circularem no corpo social da educação, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los” (LOPES, 2005, p. 54).

Lopes (2005) defende a produtividade do conceito que, para ela, permite entender

[...] as reinterpretações como inerentes aos processos de circulação de textos, articular a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretação, identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis. Particularmente, a centralidade das questões discursivas e textuais como constitutivas de identidades pedagógicas é também um aspecto produtivo, por articular o discurso - conjunto de regras de posicionamento e reposicionamento do sujeito - com os processos materiais desenvolvidos pela divisão social do trabalho. Como as relações de poder são expressas pelos princípios de classificação que constituem as identidades e as diferenças das categorias, dentre elas os saberes, fornecem um modelo teórico interessante que remete à articulação entre poder e saber (LOPES, 2005, p. 55).

A autora prossegue destacando as apropriações que Ball faz do conceito de recontextualização de Bernstein, associando a ele princípios pós-estruturalistas que permitem compreendê-lo como discursos que circulam socialmente. Nas suas aproximações, Ball acaba por incorporar “o conceito de hibridismo à análise da recontextualização, se apropriando das discussões culturais pós-estruturalistas. Passa, então, a defender que, no mundo globalizado, os processos de recontextualização são, sobretudo, produtores de discursos híbridos” (LOPES, 2005, p. 56).

Lopes destaca que as orientações curriculares centralizadas são tentativas de projetar certas identidades regulando seus sentidos. Saliento que essas tentativas nunca se realizam plenamente, tornando, assim, a categoria hibridismo produtiva para a compreensão desses processos.

Por outro lado, a autora afirma que “a incorporação da categoria hibridismo implica entender as políticas de currículo não apenas como políticas de seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas como políticas culturais, que visam a orientar determinados desenvolvimentos simbólicos” (LOPES, 2005, p. 57).

Isso implica desenvolver políticas culturais favorecendo a “heterogeneidade e variedade de mensagens, que podem ser lidas por diferentes sujeitos de diferentes formas, sem a pretensão de congelar identidades” (LOPES, 2005, p. 57-58).

Entendo que ao incorporar o conceito de hibridismo ao conceito de recontextualização, Ball assume a centralidade da cultura para a compreensão das nuances e variações que caracterizam as formas pelas quais as políticas educacionais se concretizam localmente. Em Ball, o hibridismo é incorporado a partir da ideia de que, nos contextos micro, lógicas globais, locais e distantes são sempre recontextualizadas configurando o fenômeno do hibridismo.

Embora não tratando exatamente de políticas e sim de discursos educacionais, a concepção de discurso como prática de significação apropriada, de Laclau e Mouffe (2015b), me permite utilizar a recontextualização por hibridismo para compreender as ressignificações curriculares operadas no contexto da prática. A incorporação da categoria hibridismo faz com que eu entenda as políticas de currículo não apenas como políticas de seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas como políticas culturais que visam orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou alcançar uma transformação social almejada (CANCLINI, 2006).

Assim como Lopes e Macedo (2011), assumo o currículo como produção cultural, e é nessa perspectiva que o conceito de hibridismo se torna importante para entender a recontextualização por hibridismo.

De acordo com Lopes (2004, 2011), a passagem de um contexto a outro supõe deslizamentos de sentidos que influenciam novas interpretações. O processo de ressignificação de textos que circulam socialmente implica considerar que esses textos são fragmentados e necessitam ser realocados em novas estruturas que o aceitem. Alguns desses fragmentos desterritorializados são recontextualizados em inúmeros processos de reterritorialização, em que são associados a outros fragmentos. A recontextualização caracteriza-se por constantes deslocamentos e, nesse caminho, produz discursos híbridos.

Aproprio-me do conceito de recontextualização por hibridismo como forma de compreender como os discursos se articulam nos contextos e ao se recontextualizarem produzem novos sentidos. Dias e Lopes (2003), ao abordarem a recontextualização do conceito de competências dos programas ibero-americanos e brasileiros para a formação de

professores, responsável por articular a relação entre educação e mercado, possibilitam-me destacar que o conceito de docência, nas atuais diretrizes curriculares, ao ser recontextualizado, se encarrega de articular os diversos sentidos sobre o “ser Pedagogo docente”. É um processo que (re)combina discursos, recriando-os, agrupando-os, inovando-os. “Trata-se de um processo de deslocar e relocalizar discursos, produzindo uma mescla de posicionamentos diversos, muitas vezes ambíguos” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1158).

Assim sendo, entendo que a política, ao ser reinterpretada nos deslizamentos entre os contextos, acaba por mesclar os discursos produzindo outros sentidos, sempre contingentes, precários e ambíguos. A bricolagem desses discursos, tendo como centro um único conceito, garante a ambiguidade dos documentos curriculares, que são responsáveis por “carregar” consigo os consensos – ainda que provisórios - entre diferentes pessoas e grupos.

1.3. Contexto da prática: receptores e agentes na elaboração de política

Em estudos recentes, Ball, Maguire e Braun (2016) descrevem como é possível fazer política no contexto da prática. Com a pretensão de erradicar o “binarismo enganoso política e prática” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 9), abordam a atuação dos atores políticos enquanto receptores e agentes. Em suma, destacam que

[...] nossa grande preocupação é com a compreensão de “como” e “o quê” de atuação de políticas [...]. Nossa análise rastreia e examina “interpretações de interpretações de interpretações”, ou seja, o que diferentes atores de políticas, com o diferencial de poder/de conhecimento/ de alianças e de compromissos realmente “fazem” em escolas com diferentes vertentes e de pedaços de políticas educacionais, em circunstâncias muitas vezes que não são de sua própria escolha. Estamos interessados em todos os elementos que compõem as atuações de políticas (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p.33).

Os autores analisam as formas pelas quais a política se realiza no contexto da prática, especificamente no contexto das escolas, o que, segundo eles, é o contexto privilegiado de interpretação e recriação da política educacional. Assim, argumentam que a “política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 13), e ainda afirmam que a política está escrita nos corpos e que, por esse motivo, produz posições específicas que influenciam e modificam a maneira como os atores interpretam e traduzem a política.

Ao lidar com o “significado”, Ball nos alerta para duas vertentes importantes: as questões da interpretação e da tradução associadas aos processos de atuação e elaboração de políticas. Para Ball, Maguire e Braun (2016), a interpretação é um “fazer sentido da política”,

é o ato de fazer uma leitura inicial. A interpretação é definida dentro do contexto e depende da posição em que o sujeito ocupa em relação à política, enquanto o processo de tradução funciona como “terceiro espaço entre política e prática” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 69). É o processo de colocar em ação algo elaborado e interpretado, um processo que dá valor à política.

Nesta pesquisa, associo a abordagem do ciclo de políticas com a teoria da atuação de políticas, pensando o modo como os atores “circulam” entre os contextos, mesmo que isso aconteça de maneira “simbólica”. Assim, questiono Ball quando destaca que a interpretação depende do contexto em que o sujeito atua. Para isso, retomo a categoria de discurso de Laclau e Mouffe para complexar a ideia de atuação dentro de uma perspectiva discursiva. Considerando que o discurso determina a posição do sujeito, não podemos, *a priori*, definir qual é o contexto.

Os contextos não são momentos estáticos, e nas narrativas dos professores é possível perceber a circularidade entre os contextos a partir de recontextualizações dos conceitos e de interpretações que permitem perceber, mesmo que por “escapes discursivos”, a posição que assumem em determinados momentos.

A atuação de políticas é um dos processos que compõem a política, envolvendo “processos criativos de interpretação e recontextualização” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14), este último entendido como o próprio ato de traduzir textos em ação. A atuação de políticas entrelaça três aspectos não dissociados e necessários: “material, interpretativo e discursivo” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 30). Com relação à interligação entre esses três aspectos, Lopes diz que:

A busca de uma conexão entre o interpretativo, o material e o discursivo mostra-se como uma perspectiva mobilizadora da pesquisa sobre políticas, abala certezas estabilizadas a respeito de como as práticas operam na produção de sentidos para as políticas, distancia-se da mera denúncia da exclusão, da idealização do potencial transformador das escolas, da homogeneização de efeitos das políticas e da consequente simplificação desses mesmos efeitos (LOPES, 2016, p. 7).

Enquanto processo discursivo, a política é codificada em textos e decodificada de modo complexo. O processo de tradução é, na verdade, um processo de “interpretações de interpretações” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 200) e envolve a maneira como os atores políticos encenam a política. Com base em Foucault (apud Ball, Maguire e Braun, 2016), o conceito de discurso em que os autores se pautaram é entendido como as condições estabelecidas para que o exercício da prática se efetive, possibilitando a formação de novas declarações. As formações discursivas funcionam como uma estratégia política, pois é formada por “lacunas, vazios, limites, ausências, limites e divisões” (BALL; MAGUIRE;

BRAUN, 2016, p. 32), conceito de discurso⁶ distinto do proposto por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015b) abordado nesta pesquisa.

Em entrevista concedida à Mainardes e Marcondes (2009), Ball utiliza-se metaforicamente da dinâmica de uma peça teatral para explicar como o processo de atuação influi sobre a formação/conversão entre as modalidades da política textual e a modalidade da prática, sobretudo no trecho em que nos diz que a representação dá vida à realidade.

A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que [sic] a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (MAINARDES, MARCONDES, 2009, p. 305).

É dessa forma que os autores afirmam que os “ajustes secundários” são tentativas de fixar consensos e algumas maneiras de se ler determinadas políticas curriculares. Mas destacam a efetividade delas face aos processos de hibridização de sentidos dos discursos que emergem como resultado das múltiplas interpretações. Ou seja, ainda que os processos de elaboração e atuação de políticas, via de regra, busquem estabelecer consensos e produzir fechamentos, os processos de hibridização usualmente terminam por esgarçar os limites desses consensos.

Parto da perspectiva de que a abordagem do ciclo de políticas se mostra potente no estudo desta pesquisa, em que o processo de reformulação curricular pode ser, ao mesmo tempo, tomado como contexto da prática e de produção de textos, o que possibilitará tornar mais evidente a articulação de sentidos dos discursos, os processos de resignificação e hibridização que caracterizam o processo de produção curricular.

Como afirmam Ball, Maguire e Braun (2016), o contexto⁷ pode tanto ser impulsionado pela política como pode preceder a ela, mas são as dinâmicas ou dimensões do contexto que dão forma à atuação da política. E seguem afirmando que “[...] O contexto inicia e ativa

⁶ O conceito de discurso proposto por Laclau e Mouffe (2015b) dá base para pensar sobre o processo de significação das diferentes concepções. Discurso para além da fala e da escrita, significa que ele se constitui nas relações sociais, assim, ainda que o conceito seja o mesmo, o significado será diferente.

⁷ Contexto funciona como uma força que ativa e não apenas um “pano de fundo” em que as escolas têm que operar. “O contexto é, obviamente, sempre específico. É também dinâmico e cambiante, tanto dentro como fora das escolas” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 63).

processos de políticas e escolhas que são continuamente construídos e desenvolvidos, tanto dentro como de fora, em relação aos imperativos e às expectativas de políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.42). Assim sendo, compreendo contexto como as muitas possibilidades do trabalho com a atuação de políticas.

Por ser uma instituição formadora, os professores/pesquisadores entrevistados estão envolvidos na produção de conhecimento sobre formação docente. É esse conhecimento que orienta a produção de sentidos nos contextos de influência e de produção de texto. Daí a importância de analisar a circularidade entre os contextos em que atuam e “como” atuam.

Lopes (2016) faz uma análise à teoria da atuação de Stephen Ball, e que, segundo a autora, é a teoria pela qual Ball aprofunda os seguintes aspectos: “a contextualização da política em ação, a interpretação discursiva das políticas, o questionamento às usuais compreensões sobre política educacional que reduzem a escola ao espaço da implementação” (Lopes, 2016, p. 4). Posto isso, a investigação da atuação de políticas como ferramenta para analisar as políticas curriculares torna-se indispensável e útil. Em especial neste estudo, entendo que o contexto da prática ou ação se torna ainda mais rico enquanto contexto empírico investigativo, pois visivelmente é possível enxergar a circularidade entre os três contextos mais utilizados.

A atuação de políticas como base para compreender o processo de “colocar em ação” uma determinada política – nesse momento considero o texto escrito – no contexto da prática, abarca uma demanda de atores que “encenam” a política, mas que, ao atuarem, acabam por (re)criar a política por meio do processo de interpretação. O processo de reformulação curricular considerado *a priori* como “adequação” às diretrizes curriculares de 2015, ao ser interpretado pelos professores/atores, acaba por disputar a atribuição dos sentidos nos diversos conceitos incluídos nos documentos.

No entanto, Lopes (2016) alerta que, com a teoria da atuação, Ball, Maguire e Braun (2016) desestruturam a ideia de implementação de políticas no contexto da prática, mas não escapam da ambivalência, ora atribuindo aos docentes possibilidades criativas, ora ressaltando o peso dos limites colocados pelos gestores das políticas. E destaca que

[...] a decisão entre esses caminhos não é apenas pessoal. Depende do contexto institucional que recebe a política, no qual eventos e encontros cotidianos são importantes espaços a serem investigados, e dos textos que disseminam a política, na forma legislativa ou nos artefatos institucionais: pôsteres, informativos, planos, material de divulgação [...] (LOPES, 2016, p. 6).

E segue afirmando que Ball, Maguire e Braun (2016) reconhecem as limitações da teoria da atuação, mas admitem que ela continua produtiva para analisar políticas curriculares,

pois, juntamente referenciada com o ciclo de políticas, auxilia no entendimento sobre o processo de elaboração das políticas em diversos momentos dos diferentes contextos. Além disso, a teoria da atuação permite investigar as dimensões de como “fazer política” no contexto da prática, considerando as fases do processo da atuação, bem como contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos (LOPES, 2016, p. 38).

Julgo importantes as contribuições de Ball para a análise de políticas educacionais ao considerar os atores do contexto da prática como receptores e agentes de política, confirmando suas concepções de que é possível fazer política dentro do contexto da prática e de que a ideia de implementação se anula ao considerar as (re)interpretações e (re)contextualizações.

1.3.1 Processos de significação na atuação de políticas

Ao falar de atuação de políticas nas escolas, Ball leva-me ao seguinte questionamento: nesse processo de atuação, o que faz com que os atores legitimem uma política? Tal indagação nos direciona para uma negociação de sentidos fruto de recontextualizações marcadas pela articulação entre os contextos. A política extrapola os limites – se é que podemos delimitar fronteiras – do contexto de produção de textos. Entendo, a partir da abordagem do ciclo de políticas e da atuação de políticas, que os contextos estão imbricados uns nos outros e que os sentidos produzidos em um contexto, ao circular em outros, com a “encenação” dos atores políticos, contribui para a significação da política. Afinal, os textos da política são representações dela, mas isso não significa que a concretude de uma política a partir de um texto seja garantia de plenitude de seus sentidos. A provisoriedade dos discursos é destacada por Laclau e Mouffe (2015b) ao articular, por meio dos discursos, a disputa de sentidos.

Ao associar a teoria de Laclau com a abordagem do ciclo de políticas e de atuação de políticas em Ball, é possível compreender a circularidade dos atores entre os contextos. Tal articulação é marcada pela negociação de sentidos, e nesse processo articulatório os atores lutam pela hegemonia. Ou seja, alguns sentidos vão ser legitimados para compor a política curricular. Nesse enfrentamento, há uma espécie de “fusão” de interesses particulares, na tentativa de fortalecer e eleger uma causa particular capaz de representar outras causas, buscando tornar hegemônica uma dada visão.

A negociação democrática dentro de um processo de reformulação curricular é

garantida, justamente, pelo caráter universal de algumas concepções. Laclau afirma que

[...] se a democracia é possível é porque o universal não tem nenhum corpo nem um conteúdo necessário; grupos diferentes, ao invés, competem entre si para dar temporariamente a seus particularismos uma função de representação universal [...] (LACLAU, 1993, p. 35).

Isso significa que, caso o universal tivesse corpo e conteúdo, poderia haver fixidez do particularismo, e não haveria motivação para a luta pela ‘manutenção’ do universal. Faço esse percurso pela teoria do discurso, na sua articulação com a abordagem do ciclo de políticas, para enfatizar que os contextos não são estáticos e que a transferência de um contexto a outro produz deslizamentos interpretativos. Em um processo de reformulação, essas diferentes interpretações inserem-se em um campo de disputas na premissa de ocupar seu lugar na política curricular. Isso significa que, se há luta, se há disputa e negociação, existe também o caráter democrático de que as vozes estão sendo ouvidas, ainda que reconheçamos que haja silenciamentos.

Entendo que o processo de significação se configura por essa constante negociação de sentidos, estes, por sua vez, são chamados por Laclau de sentidos flutuantes, pois flutuam no significante e são provisoriamente fixados. São esses movimentos de fluidez e fixações que caracterizam a luta pela hegemonia e alimentam os processos de significação, entendidos como lutas políticas por significação.

O hibridismo é resultado dos deslizamentos que ocorrem de um contexto a outro, das traduções que decorrem das interpretações feitas dos discursos da política e das práticas. E a teoria de atuação em políticas visa, também, extinguir esse dualismo entre política e prática.

Nesse sentido, revelo que há uma tensão entre o pedagogo-docente, como atuante na sala de aula, e o pedagogo que atua em outras áreas da gestão escolar, principalmente. Aliás, há um enfraquecimento do pedagogo-docente que atua em diferentes espaços. Prova disso é a forte presença da escola nos discursos, tanto nas diretrizes curriculares de 2015 (contexto de influência) quanto na argumentação dos professores entrevistados (contexto de produção de texto e contexto da prática, simultaneamente). Dessa forma, busco elementos que possam servir de pistas para perceber as ambivalências e o caráter híbrido do processo de significação de concepções no contexto de produção de texto e no contexto da prática considerados nesta análise.

Com base na articulação teórica descrita, no capítulo a seguir busco analisar as negociações expressas nos diferentes contextos e inter-relacionais com o curso de pedagogia; a constituição do curso de pedagogia no Brasil e as formas como as tensões expressas revelam disputas de um perfil identitário para o pedagogo; a concepção de docência descrita no

documento oficial Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006); e 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 (BRASIL, 2015), destacando como a política foi (re)interpretada pelos professores da instituição pesquisada.

2 OS SENTIDOS EM NEGOCIAÇÃO EM TORNO DO SER PEDAGOGO

Compreendo que o processo de negociação está presente em qualquer contexto. Assim, pretendo avaliar algumas tensões e as disputas que se apresentam nos discursos da comunidade acadêmica ao longo da constituição do curso no Brasil.

Pensando assim, analiso também alguns sentidos em torno do documento final das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 e como os professores da instituição interpretam as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015. As disputas em torno dos documentos oficiais evidenciam diferentes sentidos atribuídos ao que é ser pedagogo, suas funções, seus saberes, suas condutas. Compreensões estas ancoradas na ilusão de que é possível forjar uma identidade para esse docente.

Assim, proponho-me, antes de iniciar a discussão do capítulo, a destacar meu afastamento teórico diante da ideia de uma identidade fixa a ser constituída plenamente nos processos de formação docente. Digo isso a partir da observação de discursos que alardeiam a “falta de identidade do curso de pedagogia”, discursos estes presentes, inclusive, na produção acadêmica do campo.

No entanto, concordo com Macedo (2012) quando afirma que o conceito de identidade tem sido problematizado em diferentes campos de conhecimento, e a compreensão da ideia de identidade como problema também norteia a realização deste estudo.

2.1 A história do curso de pedagogia: conflitos e tensões

De acordo com o dicionário “Aurélio”, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2012), docência significa “1. Qualidade de docente. 2. O exercício do magistério” (p. 263). A docência ligada ao ato de lecionar coloca o docente como “1. Que ensina 2. Relativo a professores. 3. Professor, lente.” (FERREIRA, 2012, p. 263). Se compararmos as categorias docente (professor) e discente (aluno), veremos que a lógica entre quem ensina e quem aprende se reforça.

Para autores como Libâneo (2010) e Saviani (2001, 2007), o sentido de professor como aquele que ensina algo deu-se sob a influência de escolanovistas, na década de 1920/1930. Esse pensamento nos leva ao entendimento de que o curso de pedagogia seria um curso de formação de professores para as séries iniciais. De acordo com Saviani, a dicotomia entre professor/aluno (ensinar/aprender) surgiu de uma mescla entre as tendências tradicional

e escola nova, em que na primeira há uma ênfase na teorização do conhecimento e, portanto, no professor; enquanto na segunda os valores práticos são destacados, colocando o aluno como centro das atividades. Dessa forma, “àquilo que é valioso aprender e percorre, com o auxílio do professor, os passos de sua educação que configuram o método de aprendizagem pelo qual ele, aluno, constrói os próprios conhecimentos” (SAVIANI, 2007, p. 105). A hibridização dessas duas correntes impulsiona a interpretação, quase que hegemônica, sobre as possibilidades de significar a categoria docência.

Penso que os percursos históricos possibilitam a hibridização de sentidos na busca de hegemonizar significações, por isso trago nesta seção um recorte da trajetória histórica dos cursos de pedagogia no Brasil. Esclareço, entretanto, que não há aqui qualquer pretensão de garantir a busca por um fundamento, o que seria impossível a partir dos referenciais teóricos assumidos. Interessa, portanto, compreender marcas dos contextos históricos que colaboram para as constituições dos discursos atuais sobre a temática.

Na trajetória histórica do curso de pedagogia no Brasil, observo tensões que envolvem não só sua regulamentação, mas também seus objetivos e sua fundamentação enquanto campo de formação e atuação. São inúmeras as disputas, inclusive por legitimação e consolidação do curso de pedagogia como campo profissional. Essas tensões são aqui destacadas quase sempre como dicotômicas, na medida em que limitam os caminhos e opções de atuação para o pedagogo. São elas: docente e discente, teoria e prática, bacharel e licenciatura, ensinar e aprender.

Para tanto, considero importante trazer autores que participaram – e participam – da constituição do curso de pedagogia no Brasil. Entre eles, destaco estudos de Luckesi (1992), Saviani (2004, 2007), Franco, Libâneo e Pimenta (2007), Libâneo (2001, 2010) e Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017). Esses autores defendem que a formação do pedagogo deva seguir o que Libâneo denomina de “pedagogo *strictu sensu*”, em outras palavras seria o pedagogo não professor. Contrapondo esse pensamento, trago outras possibilidades para refletirmos juntos sobre o significante docência. Para isso, destaco Craveiro e Lopes (2015) que tratam dos sentidos que emergem da interpretação de dois projetos voltados para a formação de professores nos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Lula da Silva (Lula), além dos documentos finais da Anfope (1992, 1998), que colocam a docência como base da formação de todos os educadores.

Pensando nas dicotomias que ajudam a reforçar as ambiguidades da formação do pedagogo, Saviani (2004) destaca que o problema do curso de pedagogia reside, principalmente, na mediação entre teoria e prática implicada nas formas de conceber os

conteúdos de formação do pedagogo. No entanto, o autor também contribui para reforçar a dicotomia quando define pedagogia “como “teoria da educação” evidencia-se que ela é uma teoria da prática: a teoria da prática educativa” (SAVIANI, 2007, p. 102), desvinculando, ele mesmo, a teoria e a prática.

Por sua vez, Scheibe destaca que há outras dicotomias presentes na história do curso de pedagogia: “entre o ensino e a pesquisa, entre o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico na formação e prática dos educadores” (SCHEIBE, 2007, p. 49), além da dicotomia entre licenciatura e bacharelado.

Os dualismos parecem sempre ter acompanhado o curso de pedagogia, o que resultou em inúmeras regulamentações e discussões em torno dele. Dualismos que têm implicações nas formas como os sentidos de docência são articulados e negociados em diferentes modelos de formação do pedagogo, em especial nas últimas décadas.

No Brasil, o primeiro curso de pedagogia foi implantado em 1939 através do decreto-lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939, a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. O curso visava à formação de bacharéis e licenciados em pedagogia.

Saviani afirma que esse modelo contribuiu para o esvaziamento das “escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa”, como se pretendia inicialmente (SAVIANI, 2007, p. 116). É correto afirmar que, já na constituição do curso, a diferenciação entre técnicos em educação e licenciados em pedagogia provocou a primeira tensão no curso. Enquanto o bacharel em pedagogia era formado como técnico (3 primeiros anos), cuja função não era definida; os licenciados no curso de pedagogia poderiam dar aulas no curso normal (com o adicional de 1 ano). Penso que as indefinições dos espaços em que o bacharel em pedagogia poderia atuar revelam justamente a multiplicidade de possibilidades que já era colocada para esse profissional.

Entendo que a segunda tensão também provocada pelos resquícios do esquema 3+1 é a diferenciação entre os cursos de licenciatura em pedagogia e os demais cursos, pois, diferentemente das demais licenciaturas que contemplavam os conteúdos específicos das disciplinas que os licenciados ensinariam na escola secundária, o currículo do curso de pedagogia não contemplava as disciplinas que seriam lecionadas na Escola Normal e nos Institutos de Educação, campos de atuação do pedagogo. Por outro lado, a proposta afirmava a necessidade de agregar o caráter pesquisador e científico à formação. Percebo que essa proposta ambígua persegue os cursos de licenciatura, que, mesmo nas universidades, articulam posições diferentes sobre as concepções de docência.

Afirmo que as dicotomizações são agravadas pelo esquema 3 +1, que previam “três anos para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática” (SAVIANI, 2007, p. 116), um modelo que, segundo o autor, se tornou referência para as demais escolas de nível superior no país, tanto para o curso de pedagogia quanto para as demais licenciaturas.

O decreto de 1939 também previa que os conteúdos pedagógicos e/ou didáticos, associados diretamente à prática pedagógica em sala de aula, ficavam concentrados no quarto ano do curso, evidenciando a dimensão da prática atribuída ao ensino. Com isso, vejo surgir uma terceira tensão: teoria e prática. Prática entendida como o saber fazer/ensinar, sem que estivesse associada ao necessário processo de reflexão. Ainda assim, conforme destaca Silva (2008), a indefinição do(s) espaços(s) em que o pedagogo-bacharel podia atuar resultou na prevalência da licenciatura, constituída como espaço preferencial de atuação e, com isso, configurando a identidade profissional do pedagogo como professor. Naquele momento, a docência passou a ser associada aos processos de ensino, sentido que perdura até os dias atuais, o que veremos no próximo capítulo.

O pedagogo era ligado à figura de professor e ao seu papel de ensinar, tendo como referência o seu trabalho na Escola Normal. Com a LDB 4024/61, começou-se a cogitar a possibilidade de formar docentes em nível superior para atuarem no ensino primário ou anos iniciais. Essa passagem é possível verificar com a leitura dos artigos da lei.

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras (BRASIL, 1961).

Ainda que a formação de professores para atuar nos anos iniciais aparecesse como possibilidade de acontecer também no âmbito de nível superior, isso não aconteceu de modo imediato. Apenas na segunda reformulação da LDB (5692/1971) a habilitação para o magistério de primeira à quarta série foi destacada. Podemos inferir que, ao longo desse percurso, a associação entre pedagogo-docente e professor que atuava apenas nos anos iniciais ainda era distante, tendo como referência que isso só aconteceu dez anos depois, na década de 1970.

Mesmo que a docência tivesse forte associação com o papel de ensino do professor, com o Parecer nº 251/1962 do Conselho Federal de Educação, o curso de pedagogia destinou-se à formação do técnico em educação e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal. As instituições formadoras passaram a ter autonomia quanto à elaboração e organização dos currículos. Contudo, essas alterações não eliminaram as contradições existentes, e o curso de pedagogia, cada vez mais, ficou dividido. As indefinições que antes cercavam o curso passaram a surgir com a definição de “técnico em educação”, como uma forma de limitar o espaço do pedagogo, no sentido de eliminá-lo posteriormente. Assim, acredito que esse parecer surgiu com mudanças que não são profundas, tampouco suficientes para a superação da dicotomia entre bacharel e licenciado.

A superação dessa dicotomia entre bacharel e licenciado parece ter emergido com a Reforma Universitária de 1968, sob a Lei nº 5.540, quando o curso de pedagogia passou por nova reformulação. Tal mudança concretizou-se por meio do Parecer nº 252/1969 do Conselho Federal de Educação, que fixou os conteúdos e a duração mínima do curso, estabelecendo como seu objetivo a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção (SILVA, 2003) e criando a figura do pedagogo como especialista da educação.

A Reforma de 1968 e o Parecer nº 262/1969 foram elaborados em um contexto em que a política educacional dos governos militares era marcadamente tecnicista, não só em relação ao atendimento das expectativas do mercado de trabalho, mas também no que diz respeito a pensar a formação a partir da lógica de organização empresarial. Dessa forma, a formação do pedagogo especialista da educação passava por uma formação específica para o exercício de determinadas funções – supervisão, orientação, inspeção, administração. “Nesse sentido as habilitações contribuíram para a fragmentação das funções do pedagogo [...]”, com o objetivo de atender a essas novas demandas (SILVA, 2008, p. 553). Além disso, a formação do pedagogo na década de 1960 aprofundou a separação entre quem pensa (teoria) e quem executa (prática), hierarquizando as diferentes funções dentro dos espaços e confinando cada vez mais a docência ao ensino, à prática pedagógica, sob esse paradigma ainda mais distanciada de qualquer processo reflexivo.

Sob forte influência do tecnicismo educacional que se intensificou na década de 1970, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), nº. 5692/1971, instituiu a fragmentação da habilitação dos pedagogos⁸, estabelecendo que a formação fosse orientada

⁸ Ainda que a dicotomização entre bacharel e licenciado tivesse desaparecido na legislação, na prática isso ainda persistiu, ao ponto de o curso ser novamente fragmentado na década de 1970.

para o magistério e/ou para a habilitação de especialistas, podendo acontecer em cursos de curta duração ou de licenciatura plena.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) No ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em Curso de curta duração; em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em Curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1971).

Essa lei estabeleceu ainda que a “formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em Curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação” (BRASIL, 1971, art. 33). Dessa forma, as habilitações seguiram o fluxo do mercado de trabalho, que requeria profissionais “multi-habilitados” de modo que atendessem a todas as demandas da educação. Esse quadro expressa também o aprofundamento de disputas.

Então, com a atuação nos anos iniciais sendo permitida também em nível superior, parece-me que as habilitações surgiram, justamente, com o intuito de diferenciar os pedagogos daqueles professores formados em nível médio. Contrapondo essa questão, e com o objetivo de extinguir as habilitações, posteriormente (na década de 90) vimos uma posição que causou muitas polêmicas e dizia que

[...] assumir a formação do professor de educação básica em nível de ensino superior (algo já existente) não significa referendar uma habilitação para esta área dentro do curso de Pedagogia e nem igualar a Escola Normal às atuais habilitações para a formação de professores de 1a. a 4a. séries (ANFOPE, 1992, p. 30).

Sugerir a eliminação das habilitações no curso de pedagogia não significa que os “especialistas” em educação teriam suas funções eliminadas no trabalho educativo. O esforço aqui era o de eliminar as contradições do curso de pedagogia e avançar nas reflexões na formação de professores. O movimento que se encarregou de lutar e estabelecer diálogos e discussões, com a realização de reuniões periódicas, foi a Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação).

A Anfope emergiu de uma mobilização no ano de 1975, de acordo com Scheibe (2007), quando uma discussão sobre a reformulação do curso de pedagogia foi iniciada pelo Conselho Federal de Educação e pelo Ministério da Educação. Tal processo mobilizou a criação do Comitê Nacional de Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, sediado em Goiânia, em 1980, durante a I Conferência Brasileira de Educação. Havia a defesa de incluir o curso de pedagogia no âmbito da discussão da formação de professores, mas não a tentativa de tratar o pedagogo como professor, haja vista que suas atividades extrapolavam as

atividades escolares.

Em 1983, o Comitê Nacional de Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores transformou-se na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (CONARCEF), “que deu continuidade à mobilização dos educadores em encontros nacionais, com maior distanciamento dos órgãos oficiais” (SCHEIBE, 2007, p. 48), já que estes, muitas vezes, tentavam estancar tentativas de maiores intervenções no curso de pedagogia.

Nesse contexto, convém informar que no primeiro encontro há uma defesa da “base nacional comum” para uma formação de professores em nível nacional, cabendo ressaltar que

[...] a idéia central de base comum nacional, tal como entendida pelo movimento, originou-se já no I Encontro Nacional de Belo Horizonte, em 1983, como contraposição à concepção do pedagogo como um generalista, que não contemplava na sua formação, a preparação para a docência, o ser professor [...] (ANFOPE, 1998, p. 10).

Desse modo, e pretendendo suprimir as contradições da formação de professores, a defesa pela “base nacional comum” buscou “inserir a temática da formação do educador em uma política global, que contemplasse desde a sua formação básica até as condições de trabalho e formação continuada” (SCHEIBE, 2007, p. 49).

Nesses encontros, o conceito de docência aparecia associando-se à licenciatura e partia do princípio de que todos que obtêm “a licenciatura são professores” (ANFOPE, 1998, p. 10), desfazendo a dicotomia pedagogo-professor e pedagogo generalista. Compreendo que a inclusão do pedagogo nas discussões referentes à formação de professores foi um grande avanço para se pensar na formação como algo progressivo e contínuo, que não se encerra em uma formação em nível superior. Em documento oficial, a Anfope declarou que:

Em resumo, a proposta aqui desenvolvida prevê que a Faculdade de Educação seria organizada por programas de formação (com responsabilidades pela pesquisa, docência e extensão) supra-departamentais que constituiriam a escola única de formação do profissional da educação. Acabam, portanto, as atuais habilitações. Todos estes programas seriam articulados entre si, a partir da concepção de base comum nacional (ANFOPE, 1992, p. 32).

Insistindo nesse percurso e na articulação formativa entre os cursos de licenciatura, a ANFOPE participou ativamente do movimento em defesa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/96, e da elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.

No entanto, Scheibe (2007) alega que a nova LDB (Lei nº 9394/96), mesmo assumindo a docência como eixo central na discussão da identidade profissional do pedagogo, acaba por fragmentar ainda mais a formação na medida em que a dimensão de docência, ainda

que afirmada como ampla, tende a ser associada diretamente à escolarização formal, favorecendo que o curso de pedagogia passe a ser significado como espaço de formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais, principalmente.

Além disso, o texto da LDB de 1996 diz que as funções de magistério compreendem, “além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico”. Tal afirmação vem ao encontro de autores como Franco, Libâneo e Pimenta quando dizem que a docência não pode ser a base do curso de pedagogia, pois a “docência é uma das modalidades da atividade pedagógica, o que nos leva a realçar que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (FRANCO, LIBÂNEO E PIMENTA, 2007, p. 75). Assim, sua estrutura básica deve ser o estudo do fenômeno educativo.

Mas, se pensarmos na LDB como documento que é fruto de negociações no campo da educação, e se supormos que o consenso é sempre ilusório, a lei acaba por apresentar diferentes fragmentos dessa disputa, com o intuito de que as representações de pensamento sejam abarcadas. Daí as várias interpretações que emergem dos documentos oficiais.

As disputas por concepções são incessantes e não se encerram na elaboração da LDB. Então, logo após a aprovação da lei 9394/96, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) estiveram empenhados em articular uma nova proposta. Durante esses anos,

estiveram em declarada disputa distintas concepções a respeito da identidade e da organização do Curso. À concepção de formação expressa nas reformas instituídas a partir do Governo de Fernando Henrique Cardoso, na esteira das mudanças educacionais neoliberais desenvolvidas na América Latina durante a década de 1990, contrapôs-se o pensamento social-crítico dos movimentos organizados pelos educadores em busca de uma formulação de políticas públicas de caráter democrático (SCHEIBE, 2007, p. 47).

De acordo com a autora, após a promulgação da LDB 9394/96, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação – SESU/MEC lançou um edital na intenção de construir diretrizes curriculares para os cursos de graduação. “Para a formação de professores seria possível visualizar nessa flexibilização maior polivalência, de acordo com as demandas do mercado” (idem, p. 45). A CEEP recebeu a incumbência de criar as diretrizes para o curso de pedagogia.

O embate quanto à definição de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia estava evidente: por um lado, a nova regulamentação trazida pela LDB/96, descaracterizando o Curso e sua finalidade; por outro, a variedade de configurações presentes nos Cursos em funcionamento no país (SCHEIBE, 2007, p. 47).

No Brasil, a formação de professores inclui distintas formas que se articulam, se

completam ou mesmo se chocam quando convergem na habilitação, contribuindo para aquilo que tem sido denominado “crise de identidade do Pedagogo” (SAVIANI, 2004).

Em 1999, a proposta para o curso de pedagogia foi enviada ao SESU/MEC, mas não chegou a ser apreciada porque estava em discordância com a LDB/96. A proposta destacava o princípio “da docência como base da formação, da flexibilização do currículo e da organização dos conteúdos por meio de diversas formas didáticas” (SCHEIBE, 2007, p. 51). Acolhida pela comunidade acadêmica, a proposta considerou as discussões no movimento dos educadores, já que o currículo seria flexibilizado e elaborado pelas instituições formadoras e contemplava os conflitos existentes em torno das funções do pedagogo. Isso pareceu incomodar ao SESU/MEC, que pretendia criar um currículo pleno, estendendo ao nível nacional a mesma formação e desrespeitando as demandas sociais.

Saviani (2009) destaca que a docência pensada como base da atividade do pedagogo é problemática porque causa uma dissociação entre forma e conteúdo, até então indissociáveis. E cita que “[...] o dilema resultou da dissociação de aspectos indissociáveis do ato docente, logicamente a saída do dilema implica a recuperação da referida indissociabilidade” (SAVIANI, 2009, p. 151). O autor compreende docência como aquela que limita o pedagogo à escola, à sala de aula e ao ato de ensinar. Luckesi (1992) não pensa diferente. Para ele, a escola é a instância mediadora da pedagogia, é o espaço em que ela acontece.

Corroborando essa proposta, Libâneo (2001) acrescenta que o curso de pedagogia não pode dar conta da tríple perspectiva da formação do pedagogo estabelecida (docência, gestão e pesquisa) e formar bons especialistas e professores. A acumulação de funções causaria o empobrecimento do curso. Essa afirmação corrobora a insistência de que os pedagogos continuam como polivalentes e

[...] observa-se um amplo campo de atuação profissional para o licenciado em pedagogia que excede significativamente o exercício da docência, em especial, quando se propõe a preparar esse professor para a área da gestão educacional e atuação em espaços não escolares [...] (PIMENTA; FUSARI; PEDROSO; PINTO, 2017, p. 18).

Mais uma vez vemos o conceito de docência associado ao professor que atua na sala de aula, e o pedagogo deveria formar-se apenas para atuar na organização curricular, na gestão do ensino e na investigação do processo de ensino-aprendizagem.

Indo de encontro, penso que exceder significativamente o exercício da docência do pedagogo é aceitar que os sentidos interpretativos que emergem dessa concepção possibilitam a esse profissional a possibilidade de exercer a docência em vários espaços. Neste estudo, compreendo docência como atuação do pedagogo em atividades educativas intencionais. Isso

não impede que ele atue em campos outros que exijam conhecimentos sobre educação.

Se, conforme afirma Vieira (2011), a docência é hegemonicamente um eixo importante na formação do pedagogo, com Laclau e Mouffe (2015a) busco entender a constituição dessa hegemonia como resultado do processo de proliferação de sentidos atribuídos à docência, o que possibilita que ela seja associada e ressignificada em diferentes projetos em disputa. Um processo que também redesenha os projetos identitários de docência.

Nessa perspectiva, as disputas em torno do significante docência também constituem a história e a configuração do curso de pedagogia. As contradições produzidas durante toda a história do curso configuram tentativas de hegemonização.

A chamada crise de identidade docente ganha outra significação e passa a ser concebida como reação às tentativas de fixação identitárias fracassadas. Isso porque, como afirma Hall (2000; 2006), toda tentativa de fechamento de uma identidade docente plenamente constituída é uma ilusão, além de profundamente autoritária, na medida em que funcionaria, se fosse possível chegar a um modelo, de forma a bloquear a emergência de outros projetos identitários. Esse posicionamento não exclui a responsabilidade que cada um dos envolvidos, direta e indiretamente, com os cursos de pedagogia tem com a reflexão e com o debate em torno de qual o profissional que pretendemos formar. Para atuar onde? Mas sem a pretensão de buscar respostas definitivas sobre essas indagações.

Entendo que aquilo que tem sido afirmado como “falta de identidade” do curso é resultado do caráter híbrido que provém dos processos de disputas e ressignificações. O próprio documento da Anfope (1998) destaca a divergência entre os grupos temáticos na busca de um consenso.

A docência como base do curso de pedagogia simboliza a abrangência dada à profissão, deixando de estar vinculada apenas à escola e abarcando outras funções ligadas à profissão docente e, portanto, à educação. Acrescento o conceito de docência, com o apoio de Scheibe (2007).

A docência como base, tanto da formação quanto da identidade dos profissionais da educação, insere-se na sua compreensão como ato educativo intencional voltado para o trabalho pedagógico escolar ou não-escolar. A prática docente, portanto, é assumida como eixo central da profissionalização no campo educacional, mobilizadora da teoria pedagógica (SCHEIBE, 2007, p. 59).

Enquanto docente, o pedagogo torna-se capaz de exercer diversas funções, em diferentes momentos e em instituições diversas que desenvolvam atividades educativas. Ampliando a concepção de docência para além das atividades pedagógicas em sala de aula, destaco Craveiro e Lopes (2015) ao afirmarem que a ampliação dos sentidos de docência

possibilita “outros espaços de ação e de intervenção na escola” (p. 466).

As autoras apresentam uma leitura discursiva sobre a docência. Apesar de refletirem sobre os projetos para a formação de professores nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva, Craveiro e Lopes (2015) trazem contribuições para pensar nas tentativas de hegemonização em outros processos articulatórios. Assim, orientam que o processo de significação da docência implica a busca de fiação de sentidos, objetivando um projeto de pedagogo, delineando-lhe características e funções. Cientes da impossibilidade de delimitação da produção discursiva, os autores me possibilitaram seguir com o entendimento de que “É pela articulação de demandas que a fixação de discursos vai se constituindo e a interpretação desse processo implica uma interpretação mais ampla [...]” (CRAVEIRO; LOPES, 2015, p. 462).

Entendo que a ampliação das funções atribuídas aos pedagogos se insere nessa perspectiva e que, por sua vez, tem implicações na definição de seu perfil e espaços(s) de atuação.

Por isso, pensando nessa ampliação da concepção de docência, importante para trazer à tona os sentidos que a atravessam, oriento-me com as leituras de Laclau e Mouffe (2015a; 2015b). Procuro entender as disputas em torno do significante docência como parte do processo de constituição identitária do curso de pedagogia. As dicotomias e dualidades são consequências de demandas, disputas e articulações que foram possibilitadas ao longo do tempo, sempre marcadas pela negação do outro projetado como inimigo que precisa ser combatido.

2.2 As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia

Nesta seção, analiso a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, buscando identificar como a docência é significada no texto e como o campo de atuação está ali definido.

Concordo com Silva (2008) quando afirma que a ANFOPE teve um papel central no movimento que culminou com a inclusão da docência como eixo norteador da formação do pedagogo nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Em seu artigo 2º, parágrafo 1º, a docência é definida

§ 1º [...] 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 (BRASIL, 2006, art. 2).

A amplitude do conceito não elimina as disputas. Pelo contrário, a tentativa de ampliar o conceito favorece a proliferação de sentidos através das interpretações e traduções. De acordo com o artigo 6º, que trata da estrutura do curso de pedagogia, vê-se que, mesmo afirmada como eixo de formação do pedagogo, a ampliação do conceito não elimina as disputas. Por outro lado, a proliferação de sentidos, também no texto, pode ser identificada na forma como a teoria e a prática são abordadas. Nas diretrizes, a prática é relacionada à aplicação dos conhecimentos aprendidos nas instituições formadoras, e a didática, associada ao estudo teórico, acaba por se descaracterizar dos aspectos tecnicistas – enquanto instrumentalização - que antes lhe rondavam e causa uma ruptura na sua relação com o saber-fazer. A meu ver, essa posição reforça a ideia de docência como aplicação prática de uma teoria que favorece a manutenção de uma dicotomia, em que teoria e prática são tratadas como se pudessem ser desarticuladas.

Com relação ao(s) espaços(s) de atuação, o exercício da docência em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos está contemplado no documento, e o egresso do curso de pedagogia deverá estar apto a

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo (BRASIL, 2006, art. 5).

No entanto, os espaços escolares formais aparecem como foco para o qual a formação deve ser orientada.

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
[...]

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006, art. 3).

E segue no artigo 4º, que estabelece:

Art. 4º O Curso de **Licenciatura** em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos Cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

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

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

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

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo

educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, grifos meus).

É possível ver que em apenas um artigo encontram-se questões que têm gerado questionamentos referentes à formação do pedagogo. Todas elas citadas acima referem-se, justamente, à gestão, pesquisa e conhecimento, espaços(s) de atuação e função, e perpassam pela formação do pedagogo, organizadas em torno de um currículo que atenda de forma adequada às diferentes demandas em disputas.

Nessa leitura das Diretrizes, aquilo que tem sido entendido como contradição existente no texto pode ser melhor compreendido como ambiguidade decorrente pelas disputas por significação, a partir do conceito de recontextualização por hibridismo, na medida em que ele possibilita pensar o texto da política como entre-lugar, no qual múltiplos discursos se ressignificam. A hibridização é resultado da articulação que se dá nesse espaço. São reconfigurações que acontecem nos processos de desterritorialização e reterritorialização. O movimento configura novos sentidos em novos contextos.

O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia é um exemplo de texto híbrido, resultante de sentidos em negociação. Processo permanente de produção de sentidos. Portanto, a resolução nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, não é a finalização ou um texto com sentido pronto e acabado, ela é resultado de processos e sentidos em negociação em torno da identidade do pedagogo, de sua formação e do(s) espaços(s) em que atua.

Para Lopes (LOPES, 2005, p.53), o “intercâmbio crescente de textos e discursos, estabelece [...] um fluxo plural de sentidos no contexto do mundo globalizado”. Percebo que tal fato tem contribuído para repensar o conceito de recontextualização, tornando possível entender as “reinterpretações que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional” (LOPES, 2005, p. 53).

A autora enfatiza que a contribuição do processo de recontextualização de Bernstein é o fato de articular as demandas macro e micro nas políticas curriculares. Assim, o processo de recontextualização produz discursos híbridos. Por hibridização compreende-se um fluxo contínuo, um caminho em que, mesmo que haja rupturas, as particularidades não são totalmente abandonadas, mas apenas silenciadas ou apagadas. Um texto híbrido é carregado de ambivalências e aberto a múltiplas interpretações, e a ambivalência não significa oposição, pelo contrário, torna “possível ser o mesmo, ser o outro e ser o híbrido simultaneamente, no que Hall (2003) denomina uma onda de similaridades e diferenças capaz de recusar a divisão em oposições binárias” (LOPES, 2005, p.58).

As negociações dos discursos que configuram as diretrizes curriculares parecem sempre buscar a construção da identidade do pedagogo. Essas disputas são negociadas no espaço simbólico da recontextualização, tornando possível negociar a diferença e a identidade cultural com o outro.

De acordo com Silva (2008), em diálogo com as diretrizes de 2006, a “identidade do Pedagogo continua em processo de construção” (SILVA, 2008, p. 558). Tal afirmação sublinha uma história que revela um curso cheio de conflitos e contradições sobre o que é ser um pedagogo.

Tenta-se, a todo custo, destacar que o pedagogo não possui identidade definida por não ter um único espaço de atuação específico e por ter como base a docência em sua ampla significação. Por isso, cabe ressaltar que há uma busca pela integralização dos estudos, envolvendo a teoria, a prática, a produção do conhecimento, o ensino, a pesquisa e o(s) espaço(s) de atuação.

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do Curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos Cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, 2006, art. 8, grifos meus).

Ainda que reconheçamos a fragilidade histórica do(s) espaços(s) de atuação do pedagogo, o que implica fortemente sua relação com a formação de professores e sua estreita

vinculação com o mercado de trabalho, o curso de pedagogia tem articulado o movimento que busca sua configuração como campo profissional. Silva (2008), quando trata da formação do pedagogo, acrescenta que “não se sabe se deve formar para a lógica do mercado ou para se contrapor ao mesmo”. E mostra que “atualmente o mercado de trabalho exige um trabalhador que tenha múltiplos conhecimentos, uma visão generalista [...]” (SILVA, 2008, p. 558). A partir desse entendimento, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia estariam seguindo a lógica de mercado. Porém, voltemos a destacar a definição de docência seguida pelas diretrizes com base na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Em seu sentido amplo, docência é a base da identidade profissional de todo educador, articula o conhecimento específico, pedagógico e o socialmente construído, ao mesmo tempo que produz outros conhecimentos culturais. Além disso, está envolvida em todo o processo educacional, desde o planejamento à avaliação do ensino, dos projetos pedagógicos e de aprendizagens. Isso abarca a ação educativa em diferentes instituições, escolares ou não. No caso dos pedagogos, o exercício da docência pode acontecer na “Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos Cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em Cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006, art. 2 e 9).

O(s) espaços(s) de atuação do pedagogo permite(m) conceituá-lo como um campo em que são previstos conhecimentos pedagógicos. Reforço o processo educativo como algo dinâmico e o associo à educação em seu sentido interdisciplinar, em que os diferentes conhecimentos – sociais, culturais, políticos, pedagógicos, científicos, entre outros – são articulados para produzir outros conhecimentos, outros discursos e outros sentidos.

2.2.1. As Novas Diretrizes para os Cursos de Licenciatura de 2015

O objeto deste estudo – tensões em torno das concepções de docência num processo de reformulação curricular - está estreitamente ligado às políticas educacionais que impulsionaram determinados posicionamentos políticos. A 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, é reinterpretada nos deslizamentos entre os contextos. Por isso, acredito ser pertinente situar como a política foi recontextualizada na

prática.

Para sustentar o objetivo a que me proponho nesta seção, que é a análise do impacto das DCNs de 2015 no processo de reformulação curricular, pauto-me nas contribuições de autores que interpretam as políticas de currículo como políticas culturais (LOPES, 2004; MACEDO, 2006a, 2006b; LOPES e MACEDO, 2011). Nesse sentido, as políticas e as práticas curriculares não são passíveis de serem separadas no processo analítico. Dessa forma, criticar as “(...) políticas curriculares implica entender as modificações sociais, políticas, econômicas e culturais pelas quais passamos e ser capaz de dar respostas a essas modificações, empreender novas interpretações sobre as questões de nosso tempo.” (LOPES, 2004, p.110).

Esse pensamento vai ao encontro da proposição realçada por Macedo (2006b) ao destacar o currículo e, portanto, a (re)formulação curricular para além das dicotomias que costumam cercar as análises de propostas e práticas curriculares ou, como costumamos denominar, a teoria e a prática. Segundo a autora, essa diferenciação contribui para uma concepção hierarquizada de poder (algo que, como vimos em Ball e reafirmo adiante, também ajuda a enfraquecer esse pensamento sobre a elaboração de políticas) e isso impede, de alguma forma, pensar o currículo para além da prescrição. Outra dificuldade causada por esse pensamento regido pela dicotomização das políticas é a polarização, que nos impede de enxergar outras disputas.

Na premissa de construir um olhar que oriente a análise do acervo textual constituído para este estudo, as contribuições de Stephen Ball (2001) me possibilitaram pensar como as políticas e os contextos são ressignificados a partir do ciclo de políticas. Tal abordagem ampliou a possibilidade de observação e investigação de ações e espaços. A principal contribuição que esse autor trouxe para este estudo foi desestabilizar o modo como as políticas são tratadas nos diferentes contextos. Pensando numa cadeia infinita de possibilidades na formação dos pedagogos, a ideia de ciclo também possibilita pensar na formação continuada em sua complexidade. Como dito anteriormente, esse não é o foco deste trabalho, o que não impede de provocar questionamentos, já que as DCNs de 2015 destinam-se não só à formação inicial (licenciaturas), mas também referem-se à continuidade da formação.

Proponho que o ciclo de políticas seja aqui entendido como o propulsor para o surgimento e emergência de novos sentidos, pois, ao propor a ideia cíclica, possibilita a análise que envolve uma constante articulação entre distintos contextos de uma política. Além disso, configuram diferentes espaços de negociação dos sentidos de docência, conhecimento e

qualidade.

Em primeiro lugar, destaco que a importância da abordagem reside em possibilitar a dicotomia existente nos estudos sobre as políticas educacionais, em especial as políticas que se referem à formação dos pedagogos, que insistem em polarizar o curso em teoria/prática, especialista/professor.

Em segundo lugar, o caráter híbrido das políticas interfere no modo como são interpretadas e, portanto, nas discussões acerca do processo de reformulação. Assim, destaco a terceira contribuição da abordagem do ciclo de políticas para a análise deste trabalho: o pensamento cíclico possibilita uma dinamização entre os contextos (contextos de influência, da definição de textos e da prática), aqui compreendida como circularidade dos discursos na reformulação curricular.

O quarto ponto a ser destacado refere-se à associação entre política como texto e como discurso. Para Ball (2016), os textos e discursos possibilitam uma multiplicidade de interpretações que influenciam as ações. Mas, neste trabalho, inclino-me a pensar o conceito de discurso segundo Laclau (2015). Nesse sentido, vale ressaltar que considero discurso como um “esquema” que possibilita articular práticas sociais, contribuindo para a formulação de políticas. Com isso, significo as políticas curriculares como discursos capazes de produzir sentidos e significados diferentes nos contextos.

O diálogo entre as políticas curriculares do contexto de influência com as políticas do contexto da prática reforça o caráter de recontextualização do currículo. Assim, compreendo a política curricular como espaço que media, produz e negocia discursos híbridos. Distintas demandas são atravessadas nesse processo e, por esse motivo, distintos sentidos são mobilizados, negociados.

Os documentos curriculares - tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006) quanto 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 (CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015) - carregam inúmeras tensões e sentidos muitas vezes legitimados, seja pelo reconhecimento social ou pela fixação de sentidos como universais.

Com o intuito de analisar o impacto das DCNs de 2015, convido Dourado (2015), que analisa a partir do parecer que as instituiu, o CNE/CP 02/2015 – citado acima -, e de que foi o relator.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada foi resultado

de uma ampla discussão em torno da busca de uma organicidade e superação das dicotomias (teoria/prática, bacharelado/licenciatura) que acompanham a formação dos pedagogos. Segundo Dourado (2015), esses são alguns dos desafios enfrentados pela formação para o magistério. Para o professor C, isso soa como um “ponto positivo, que eu vejo, é o fato de ela ter sido discutida [...], a gente percebe que houve uma preocupação da comissão que elaborou o documento em ouvir representantes da educação; várias entidades, muitas entidades” (PROFESSOR C).

Contudo, a articulação entre as instâncias, no sentido de unir a teoria e a prática, exhibe o caráter dicotômico que insiste em permanecer nas discussões sobre a formação de professores, em especial, o curso de pedagogia. O Professor F chama a atenção para a seguinte questão: “o documento não faz uma explicitação do que é prática como complemento curricular” (PROFESSOR F), o que se faz coerente, pois um dos princípios é a unidade teoria-prática. Entendo, então, que a prática, assim como a teoria, perpassa por toda a proposta curricular, já que a teoria fala sobre a prática e a prática produz teoria.

Em uma aproximação entre as DCNs de 2006 e de 2015, destaco que, em ambas as diretrizes, o conceito de docência segue a posição da Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) ao considerá-la como a “base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico” (ANFOPE, 1998, p.10). Isso leva ao entendimento de que não houve rupturas nem mudanças (PROFESSOR C) sobre a conceituação de docência. Porém, o que se tornaria um “elo” e uma busca consensual – e provisória – de todos os profissionais do magistério, ora torna-se complicado quando prevê na estruturação e organização que

§ 5º Nas licenciaturas, Curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de Cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total (BRASIL, 2015, art. 13).

A licenciatura no curso de pedagogia – único curso citado separadamente - constituiria sua atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (e poderiam dedicar-se aos objetos de ensino), enquanto as demais licenciaturas dedicar-se-iam às dimensões pedagógicas. Vemos que o trabalho de estreitar e relacionar a função do pedagogo com o ensino é uma tentativa que a distingue das outras licenciaturas e leva ao entendimento de que sua atuação se faz na sala de aula.

Ainda que as DCNs de 2006 sirvam exclusivamente aos cursos de pedagogia, as

DCNs de 2015 também contribuem para a elaboração das propostas curriculares na formação dos pedagogos. Nesse processo de aproximação entre as duas diretrizes, a docência passou a ser o elemento basilar da formação dos licenciados. Sobre esse ponto, os professores A e B concordam que não há profundas mudanças, mas um deles acrescenta sobre as novas DCNs:

Eu acho que ela se mantém muito como fruto dos embates e discussões sobre o que é pedagogia, o que é licenciatura e sobre o que é docência. Eu acho que isso é um buraco sem fundo. A gente nunca vai...os dilemas de Saviani nunca serão resolvidos (risos) (PROFESSOR B).

Penso que, se houve negociações em muitos grupos, o caráter ambíguo persistiu. A ambiguidade das novas DCNs de 2015 é marcada, justamente, pela incorporação de reflexões e discussões de diferentes teorias e posições. A sensação de que “os dilemas de Saviani” nunca serão superados reflete justamente a impossibilidade de consenso.

Então, o que o Professor B identifica como permanência do que foi fruto dos embates, prefiro colocar como uma tentativa de abarcar o máximo de demandas possíveis. Identifico que esse “buraco sem fundo” bem representa o que o Professor E designa como “esvaziamento do campo pedagógico”.

Então, esse diálogo com as outras áreas do conhecimento, eu vejo isso como positivo, mas ao mesmo tempo, a mesma coisa, ela é positiva e ela é negativa porque a gente vê uma ampliação muito grande dos diálogos e um esvaziamento do campo pedagógico propriamente dito (PROFESSOR E).

Com o propósito de articular a formação inicial e continuada dos profissionais da educação que atuam na educação básica, entendendo esta como “indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral”, as DCNs de 2015 depositam na “educação básica” o principal contexto de atuação desses profissionais. Ainda que isso seja comprovado socialmente, entendo que o sentido de educação não pode ser resumido à educação escolar somente, mesmo que essa seja uma das possibilidades de concebê-la, como no discurso do Professor D:

Outro ponto positivo foi a importância que as diretrizes trazem, que elas destacam – o que eu não vi nas diretrizes de pedagogia tão enfaticamente quanto nas diretrizes – é a articulação com a educação básica. Elas deixam bem claro que a escola é a nossa referência, em se tratando de um curso de licenciatura. O que é um curso de licenciatura? Ele vai formar docentes para a educação infantil, para as séries iniciais, do ensino médio... Enfim, vai formar o docente. Essa relação, para a escola, para nós, é muito importante (PROFESSOR D).

É o que nos alerta Macedo (2012), quando fala que as políticas curriculares devem bloquear a hipertrofia da ideia de conhecimento como núcleo central do currículo, pois a

centralidade do conhecimento no currículo contribui para uma redução da educação ao ensino, algo que pude destacar pela fala do Professor D.

Outra possível proposta trazida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de 2015 (DCNF de 2015) concerne à desconstrução da ideia de licenciatura plena ao conferir-lhe caráter contínuo. Contudo, ainda que as novas diretrizes operem com o sentido de formar continuamente os profissionais de educação, é possível verificar a tentativa de fechamento sobre o processo formativo ao afirmar que a educação de qualidade será destinada ao sistema de avaliação.

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (BRASIL, 2015, art.1).

O trecho acima faz referência à continuidade da formação na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação. Contudo, no texto das DCNs de 2015, o termo qualidade aparece estrategicamente como sendo algo que atravessa diversos fatores que se relacionam com a educação, conferindo relação não apenas com a formação continuada, mas também com a formação docente para todas as etapas e modalidades, como o ensino superior, as instituições, a formação inicial, os recursos pedagógicos, a tecnologia, a gestão na sala de aula e toda ação educativa, atrelando o “padrão de qualidade” ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). A qualidade, assim, passa a ser tanto o seu objetivo que impulsiona um ponto de partida como pode ser considerada o ponto de chegada.

Ainda na tentativa de aproximar os dois documentos curriculares, ambas as diretrizes dão ênfase a dois eixos: a docência como base para a formação dos profissionais de educação e a gestão educacional dos sistemas de ensino e unidades escolares. Nas DCNs de 2006 e de 2015, a gestão é assumida como componente que acompanha os professores em suas atividades. Assim, considero a gestão como ação que perpassa todo o processo educativo (daí a razão de vir acompanhada com a docência), inclusive os espaços escolares, como a sala de aula. Então, a gestão deixa de ser entendida como aquela que administra processos e ações que se associam a secretarias, orientação, supervisão e direção, como, via de regra, acontece.

Posta essa ponte entre gestão e docência, sigo acreditando na “concepção de docência que inclui o exercício articulado nos processos ensino e aprendizagem e na organização e gestão da educação básica”, considerando que a docência não é um eixo separado, mas uma forma de interseccionar os pontos que parecem divergir, firmando o entendimento defendido

pela Anfope e que parece atravessar as novas DCNs (DOURADO, 2015, p. 316).

As novas DCNs tratam as licenciaturas sem hierarquização entre os cursos, além de incluírem o curso de pedagogia na discussão sobre a formação de profissionais para o magistério, uma luta que perdura desde a década de 1980 com o Comitê Nacional de Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (hoje, a Anfope).

Ainda que o conceito de docência da Anfope tenha se firmado nas políticas curriculares, isso não impede que as diferentes formas de negociação entre os discursos aconteçam. Na tentativa de findar um consenso sobre o conceito “docência”, as atuais diretrizes articularam todos os docentes. Mesmo que esse consenso seja ilusório ou provisório, há uma possibilidade de articulação entre os diferentes cursos e a criação de novos sentidos sobre o que venha a ser “docência”.

A instituição das novas diretrizes desencadeou o processo de reformulação dos cursos de licenciatura em nível nacional durante os anos de 2015/2016, possibilitando um período de até dois anos para que se adaptassem (com prorrogação de mais um ano). Assim aconteceu com a faculdade de educação pesquisada, sendo esta o contexto empírico da pesquisa.

Dourado (2015) argumenta que as novas DCNs possibilitam que as instituições que formam profissionais do magistério projetem a formação dos licenciandos com “identidade própria, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC)”, o que confere certa autonomia acadêmica às instituições que formam esses profissionais (DOURADO, 2015, p. 307).

Desse modo, esta pesquisa busca fazer uma análise sobre os discursos dos professores que estiveram envolvidos na reformulação do curso de pedagogia da faculdade de educação da instituição pesquisada (ainda que outras licenciaturas tenham tido efetiva participação nessa discussão), através de entrevistas narrativas, buscando identificar nos discursos quais as concepções de docência que estão em disputa e quais as implicações que essa conceituação traz para o(s) espaços(s) de atuação do pedagogo.

No caso da pedagogia, é importante destacar que o curso é marcado por polarizações, o que tem dificultado avançar nas discussões e identificar que outras lutas emergem das negociações. E considero que as demandas colocadas para a reformulação de um curso de pedagogia implicam pensar na formação profissional dos pedagogos e na relação com outros professores. Daí a importância que as atuais diretrizes trazem para o campo da formação de professores.

Para tanto, no próximo capítulo irei, inicialmente, apresentar o contexto empírico da

instituição pesquisada, destacando a importância do curso de pedagogia na Baixada Fluminense. Posteriormente, trarei algumas considerações sobre os encontros a partir da análise do documento-síntese e, por fim, discorrerei sobre as concepções de docência e de conhecimento que circulam nesse contexto de produção de texto e da prática, construídos pelos professores envolvidos, a fim de discutir os desencontros, os consensos e como isso contribui para uma educação de qualidade.

3 CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA EM DISPUTA

Quando se dá visibilidade à docência dentro de um curso de pedagogia, entendendo-a como universo de possibilidades de atuação do pedagogo, rompe-se com uma lógica dicotômica da formação docente e coloca-se em evidência seu caráter político. Assim, este capítulo tem por objetivo situar minhas interrogações de pesquisa em um debate mais específico sobre a formação dos pedagogos disputada por discursos de professores que participaram do processo de reformulação curricular da instituição. Para isso, o dividi em três seções e quatro subseções.

Na primeira seção, busco apresentar o contexto empírico da pesquisa, com o intuito de fornecer elementos para que o leitor acompanhe as argumentações. Dessa forma, destaco as modificações curriculares pela qual a instituição participou, a partir de um movimento histórico.

Na segunda seção, procuro destacar as disputas nos processos de recontextualização local com o propósito de explicitar, mesmo que brevemente, o contexto de surgimento das inquietações motivadoras desta pesquisa e dar ênfase aos surgimentos das concepções de docência como foco principal de análise.

Na terceira seção, subdividida em quatro subseções, assumo um diálogo com autores destacados nesta pesquisa, focalizando os debates do campo educacional acerca dos sentidos de docência, conhecimento e de como isso se relaciona com a formação de qualidade. Na primeira subseção, interessa-me explorar a ambiguidade presente nos discursos dos entrevistados, importante para revelar os deslizamentos de um contexto a outro. Já na segunda subseção, proponho-me a analisar os sentidos de docência presentes no processo de reformulação e que representam algo central na formação do pedagogo, na ânsia de definir e forjar sua identidade. Na terceira subseção, interessa-me analisar como as concepções de docência se articulam com as concepções de conhecimento, que, por sua vez, se articulam com os espaços de atuação dos pedagogos. Na quarta e última subseção, interessa-me como todos os sentidos disputados se articulam em nome da qualidade da formação dos pedagogos.

3.1 Apresentação do contexto empírico da pesquisa

Esta dissertação não tem a pretensão de inserir o leitor no contexto, o espaço aqui é o de trazer elementos para que ele possa acompanhar a argumentação.

A história do curso de licenciatura em pedagogia da faculdade de educação apresenta características e peculiaridades que reforçam a relevância do estudo. Para Melo e Lima

(2013), o curso de pedagogia teve sua trajetória marcada desde os anos 1960, no município de Duque de Caxias, com o Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS), criado pelo decreto estadual 8.272, de 12 de junho de 1962. Com respaldo da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024 de 1961), o instituto já previa o funcionamento do curso de formação de professores para o ensino normal nos institutos de educação, como se vê adiante:

Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar Cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os Cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras (BRASIL, 1961).

Contudo, o Curso de Formação de Professores para o Ensino Normal (CFPEN) foi firmado em 1965 pelo Conselho Estadual de Educação (do antigo estado do Rio de Janeiro), com início das aulas em 1966. De acordo com Marinho (2013), este foi o

Primeiro Curso superior de caráter público em Duque de Caxias/RJ tem uma trajetória marcada por intensa mobilização da comunidade acadêmica em busca de reconhecimento, autonomia e estabilidade, com expressiva participação estudantil e apoio de entidades representativas de movimentos sociais (MARINHO, 2013, p. 4).

O curso foi criado em 13 de março de 1970, quando o Conselho Federal de Educação, através do Parecer nº 210/70, reconheceu o Curso de Formação de Professores para o Ensino Normal (CFPEN), mantido pelo Instituto de Educação Governador Roberto Silveira, em Duque de Caxias, estado do Rio de Janeiro, como curso de pedagogia destinado à formação de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção escolar.

Até 1981, o curso funcionou com a participação de professores concursados e cedidos do estado. Os diplomas expedidos estavam sob o reconhecimento da Universidade Federal Fluminense (UFF), dado que o curso de pedagogia do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS) não tinha vinculação formal com nenhuma instituição universitária. Em 3 de novembro de 1981, conforme determinação da Lei nº 472/81, esse curso foi incorporado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. Entretanto, apesar de o ano letivo de 1982 marcar o início dessa vinculação formal, só em 20 de janeiro de 1987, através da Deliberação nº 164, a UERJ reconheceu o curso de pedagogia e determinou que fossem validados os diplomas emitidos. Em 11 de novembro de 1988, por determinação da Resolução nº 548, o curso de pedagogia foi elevado à condição de unidade acadêmica da UERJ, vinculada ao Centro de Educação e Humanidades, com localização no município de Duque de Caxias/RJ.

Melo e Lima (2013) destacam diferentes lutas que ocorreram na história da faculdade de educação, mas há um forte destaque para o curso de pedagogia e sua elevação em unidade

universitária, cuja importância traria consigo a conquista pela autonomia acadêmica, já que antes era submetida à faculdade de educação de uma universidade.

No contexto das diferentes lutas, destaca-se a mobilização para a transformação do Curso de Pedagogia em Unidade Universitária. Entre 01 a 05 de outubro de 1984 acontece o I Congresso Interno da UERJ que em sessão plenária aprovou a resolução nº 43, propondo essa transformação. Em 1988, em sessão ordinária do Conselho Universitário realizada no auditório do IEGRS, fica legitimada a criação da Faculdade [...] (MELO; LIMA, 2013, p. 23).

O curso de pedagogia teve um grande papel na história da faculdade de educação e, enquanto espaço da educação no meio universitário, sempre teve que disputar sua inclusão e espaço na instituição pesquisada, tendo sido seu esteio.

Entre 1997 e 2000, foi realizada uma reforma curricular do curso de pedagogia que produziu poucas, porém profundas, alterações curriculares, tendo por base as sínteses teóricas, as considerações legais e, especialmente, as aspirações da comunidade acadêmica da unidade. Foram elas:

- a) o abandono da habilitação de magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau;
- b) a organização do curso de pedagogia com o caráter de multi-habilitação, formando competências e habilidades para o exercício da reflexão e da prática nas funções de administrador, supervisor e orientador educacional;
- c) a adoção do sistema de créditos e do regime semestral na organização do funcionamento do curso e a inserção de ampla lista de disciplinas eletivas;
- d) a definição de cinco eixos aglutinadores dos conteúdos programáticos das disciplinas e das atividades de ensino: educação, linguagem e conhecimento; escola espaço político e pedagógico; cultura local e global; perspectiva histórica das ideias e práticas pedagógicas e gestão dos sistemas de ensino;
- e) a elaboração e reelaboração do conhecimento expresso pela produção de uma monografia no final do curso.

Dessa reforma surgiram duas deliberações: a deliberação nº 11 de 2001, que previa a pedagogia com “multihabilitação” em orientação, supervisão e administração escolar; e a deliberação nº 12/2001, que previa a atuação do pedagogo nas séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Os cursos foram reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação com o parecer 510/2001. Essa organização permaneceu até o ano de 2006, quando houve um novo movimento para atender às novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia.

Em 2006, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de

Pedagogia, pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, teve início um novo processo de reformulação curricular visando a adaptação a elas.

Segundo dados extraídos do documento que integra o processo de reformulação do curso, aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da universidade vinculada (CSEPE) em 27 de agosto de 2008, havia, na ocasião, pontos convergentes sobre seu currículo que orientaram o debate. Merece destaque a avaliação de que a faculdade de educação necessitava apenas de adaptações que alinhassem o curso com as orientações das Diretrizes, além do reconhecimento da amplitude do(s) espaços(s) de atuação do pedagogo, visto que houvesse concordância de que o curso deveria formar o docente para atuar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, no curso normal e na gestão de sistemas educacionais, acompanhando o que está indicado nas Diretrizes, e oferecer eletivas que aprofundassem os conhecimentos nas demais áreas de atuação do egresso, tais quais: educação de jovens e adultos, educação inclusiva, educação e tecnologias da comunicação, educação não formal e gestão de sistemas educacionais e instituições, entre outros.

3.2 As disputas nos processos de recontextualização locais

Cabe mais uma vez destacar que as novas diretrizes não se restringem ao curso de pedagogia, mas abrangem todas as licenciaturas. No caso do espaço pesquisado, além da licenciatura em pedagogia, são oferecidas licenciaturas em matemática e geografia, no entanto, o estudo foca apenas a primeira. As discussões tiveram início no segundo semestre de 2015⁹ com a elaboração de uma proposta de organização do processo que definia as comissões de trabalho e suas atribuições. Embora discentes e funcionários administrativos tivessem participação garantida nessas discussões, ao longo de 2016 o trabalho foi conduzido majoritariamente por docentes. Para essa dinâmica, os três departamentos que compõem o curso - Departamento de Formação de Professores, Departamento de Fundamentos da Educação e Departamento de Gestão de Sistemas Educacionais - foram conclamados a discutir, dentre outras coisas, a concepção de docência e o(s) espaços(s) de atuação do pedagogo. Três documentos foram elaborados e encaminhados a uma comissão que teve a

⁹ Leva-se em consideração a data em que a resolução nº 2 foi instituída: 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.

tarefa de produzir a síntese que foi remetida ao conjunto da comunidade para suas devidas contribuições.

Na elaboração do documento-síntese alguns pontos foram destacados no que tange à reformulação do curso de pedagogia: a concepção de docência, a relação teoria e prática e o(s) espaços(s) em que o pedagogo pode atuar. A ambiguidade marca a produção do texto-síntese que expressa as tentativas de construção de um consenso, sempre conflituoso, num texto carregado de hibridismos, dado que uma multiplicidade de sentidos foi negociada e recontextualizada em um novo contexto.

Por si só essa ambivalência e contingencialidade sinalizam para a incompletude do processo de formação, dado que o que se expressa no processo de elaboração desses documentos também se manifesta no processo de formação dos pedagogos. A diversidade de formação e de posicionamento teórico/político/filosófico constitui os processos formativos na instituição.

Quanto ao conceito de docência, o que emerge nos documentos é uma ideia de docência relacionada à atuação do pedagogo nas salas de aula. A docência seria sinônimo de professor e estaria atrelada ao ensino. Contudo, o processo de reformulação optou por abarcar o conceito de docência expresso nas últimas diretrizes. Vale destacar:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, art. 2).

As discussões em torno da atuação do pedagogo perpassam, principalmente, pelo conceito de docência no sentido ampliado e interdisciplinar que permite a ele atuar em diferentes campos em que se exijam conhecimentos pedagógicos. Assim, a reforma teve como base Aguiar e Melo (2005), para discutir o papel do docente como gestor das relações sociais, considerando os trabalhos de natureza educativa. A prática educativa não se limita ao espaço escolar, ela é abrangente como o próprio conceito de docência, e envolve práticas pedagógicas escolares e não escolares.

Partindo de uma “escola pública de qualidade socialmente referenciada”, com respaldo em Dourado, Oliveira e Santos (2007), o documento-síntese das discussões possibilita destacar a importância da escola pública frente ao seu papel na sociedade. A escola pública, enquanto espaço que acolhe a todos, não pode se limitar à transmissão de conhecimento, como foi em sua institucionalização, mas é capaz de adequar-se às mudanças da sociedade

moderna e contribuir, ao mesmo tempo, para a problematização e reflexão do modelo em curso. O destaque dado à importância da escola também está relacionado à atuação do pedagogo como agente do ensino. A afirmação e a defesa de uma “escola pública de qualidade” e não de uma “educação pública de qualidade” não acontecem por acaso e também foram objetos de discussão em várias reuniões.

Dourado, Oliveira e Santos (2007), citados no documento-síntese, discutem o papel da escola sem excluir a importância dos demais espaços formativos. A docência acompanha esse alargamento e abrangência, de modo a estar em consonância com as mudanças ocorridas no mundo moderno.

Pensando na atuação do docente em diferentes espaços formativos, há uma exigência de refletir sobre a formação de professores e a estreita relação entre teoria e prática, buscando entender quais saberes serão necessários para formá-los. Para tanto, recorrem à didática – com conceituação não consensual – como campo não científico, mas que compõe a pedagogia (esta como ciência que trata da educação). Outra discussão acontece em torno dos saberes necessários à formação. Em um lado está um grupo de docentes afirmando a suficiência do conhecimento científico para dar conta das necessidades formativas e, em outro lado, o reconhecimento de que somos constituídos por diferentes saberes e a importância de incorporar princípios básicos tais quais: a dialogicidade, a diversidade cultural e a defesa dos direitos humanos.

Em uma perspectiva intercultural (CANDAU, 2007), a didática permite múltiplas formas de ensinar e aprender. É um processo que implica toda a formação do pedagogo e por ela deve perpassar durante todo o curso. Contudo, parece que o consenso nesse ponto foi o mais difícil de acontecer. Há um grupo que discorda que a didática seja associada à dimensão do fazer pedagógico, que, em uma análise crítica, dicotomiza não só o curso de pedagogia, como a própria ação educativa. Outros defendem que o sentido de docência possa dar conta da relação entre a formação e a atuação do pedagogo, pois a docência pensada de forma interdisciplinar permite a reflexão sobre o fazer pedagógico como condição para atuar em diversos contextos.

Por esse motivo, a docência é o ponto central das discussões acerca da reforma do curso de pedagogia da faculdade de educação pesquisada. É em torno dessa categoria que os discursos são constituídos dentro da articulação. Pelo conceito de docência, perpassam diferentes discursos que permitem confluências de posições dos sujeitos que disputam o significado dele mesmo.

Na análise das entrevistas narrativas procuro, justamente, identificar quais sentidos foram produzidos na reforma curricular do curso de pedagogia, no que se refere ao conceito de docência, buscando identificar quais sentidos de pedagogo se quer formar e o que está em disputa no(s) seu(s) espaços(s) de atuação. Desse modo, poderemos identificar, de forma mais minuciosa, os pontos colocados em questão.

3.3 Os sentidos produzidos no processo de reformulação curricular

Na busca por compreender os sentidos produzidos pelos atores sociais envolvidos no processo de reformulação curricular do curso de pedagogia, esta pesquisa pauta-se também na entrevista narrativa ressignificada. Na premissa de trabalhar com entrevista narrativa, importa entendê-la como a oportunidade de cada sujeito protagonizar seu papel dentro de um determinado contexto. Isso posto, destaca-se que os atores envolvidos foram convidados a narrar os momentos em busca dos consensos e da forma como o currículo pode atender às demandas ligadas à formação do pedagogo (ANDRADE, 2014).

Os encontros, que ocorreram desde a segunda metade do ano de 2015, tiveram como objetivo principal a reformulação dos currículos das licenciaturas que eram oferecidas na faculdade. Entende-se aqui que a instituição é um espaço cultural em que os sujeitos, ao interagirem, produzem e nomeiam o sujeito. Cada entrevistado representa, naquele contexto, uma forma de narrar o pedagogo, sempre, mesmo que não intencionalmente, buscando um fechamento de sua identidade. Uma totalidade, ainda que isso seja impossível.

Com o propósito de trazer algumas tentativas de reconstrução dos significados de docência, da(s) identidade(s) do pedagogo, do(s) seu(s) espaços(s) de atuação articulados à própria história da instituição e sua importância para a Baixada Fluminense, este estudo considera a pesquisa narrativa como uma possibilidade de voltar ao passado para ressignificar o presente, de modo que voltar ao passado possibilite construir novos sentidos, um modo de confrontar o outro (criado pelo antagonismo) e se autoconfrontar (internamente, com o próprio pensamento do que se pensa/pensava ser) (ANDRADE, 2014).

Partindo do pressuposto de que a entrevista narrativa permite ao pesquisador interseccionar as falas dos sujeitos, não há uma única versão dos fatos, ou mesmo uma forma homogênea de dizer as impressões tidas nos encontros. A interpretação é subjetiva e, por isso, impede que haja uma igualdade de interpretações. Os modos de narrar são distintos e refletem as diferentes visões do sujeito. Até porque é sabido que todo sujeito é carregado de

experiências que os modificam e os singularizam (ANDRADE, 2014). Ainda segundo a autora, as entrevistas narrativas

[...] não permitem dizer uma ou a verdade sobre as coisas e os fatos, mas pode-se considerá-las como instância central que, somada a outras, traz informações fundamentais acerca do vivido e possibilita uma interpretação (mesmo que provisória e parcial) [...]. Possibilita analisar, em algum grau, as razões que mobilizaram seu desejo [...] (ANDRADE, 2014, p. 177).

A autora nos ajuda a refletir sobre as possibilidades que levaram à reformulação e não se refere, tão somente, à responsabilização em obedecer às novas diretrizes, mas ao papel social, político e cultural de influenciar e participar da reformulação de um documento que irá nortear as discussões sobre o papel do pedagogo na periferia do município de Duque de Caxias. Daí a importância em trazer para a análise a fala de diferentes agentes que tiveram participação ativa nesse processo. O cruzamento das narrativas permitiu realizar uma análise mais complexa de como os discursos circulam e se hegemonomizam.

Em uma busca a partir dos documentos produzidos foram selecionados seis sujeitos informantes. Optei por entrevistar um grupo representativo dos três departamentos que constituem o curso de licenciatura em pedagogia da faculdade. A seleção foi pautada pela preocupação de contar com um grupo de docentes articulados com o processo da reforma e a finalização da proposta de interpretação dos acontecimentos nos encontros e das disputas em torno de consensos dialógicos.

Os seis professores foram selecionados como representantes de cada um dos três departamentos do curso de pedagogia: Departamento da Formação de Professores (DFP), Departamento de Gestão de Sistemas Educacionais (DGSE) e Departamentos de Ciências e Fundamentos da Educação (DCFE). Foram entrevistados dois docentes de cada departamento, e apenas dois têm formação em pedagogia.

Para melhor visualização, a tabela abaixo organiza os professores por departamento.

Ilustração 1 – Professores Entrevistados por Departamento.

Professor	Departamento
Professor A	Departamento de Formação de Professores
Professor B	Departamento de Formação de Professores
Professor C	Departamento de Gestão de Sistemas Educacionais
Professor D	Departamento de Gestão de Sistemas Educacionais
Professor E	Departamento de Ciências e Fundamentos da Educação
Professor F	Departamento de Ciências e Fundamentos da Educação

Dessa forma, estabeleci um roteiro para orientar as entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com docentes diretamente envolvidos no processo:

Roteiro:

- Fale sobre o seu processo de formação pessoal e acadêmica.
- Fale sobre o processo de reformulação curricular (destacando experiências significativas no processo de discussão institucional durante os anos de 2015/2016).
- Aponte aspectos positivos e negativos das novas Diretrizes.
- Defina docência e o que significa ser um pedagogo-docente.
- Fale como compreende o(s) espaços(s) de atuação do pedagogo e como essa atuação se relaciona com a docência.
- O currículo da instituição pode dar conta da formação para atuação nesse(s) espaços(s)?
- Qual o perfil do pedagogo apto a atuar em prol de uma educação de qualidade?

Andrade (2014) destaca que as narrativas são documentos culturais produzidos através da linguagem. Sua interpretação é contingente, pois pode – e deve – variar de acordo com a teoria, a circunstância histórica e a do próprio sujeito que busca interpretar. A capacidade interpretativa refere-se justamente à capacidade de atribuir sentidos. Desse modo, os sujeitos entrevistados significam e (re)significam de diferentes maneiras o mesmo fato.

Andrade (2014) pauta-se em Silva (1995) para destacar que as narrativas são práticas discursivas. Ao narrar, o sujeito ajuda a dar sentido a algo e tenta fixar esses sentidos. “A confluência dos múltiplos discursos que agem sobre os sujeitos e seus efeitos nos faz perceber o quanto as coisas ditas no âmbito da – ou em torno da – cultura são produzidas e não inventadas, fabricando [...]” diversas identidades do pedagogo (ANDRADE, 2014, p. 179).

As coisas ditas são os enunciados que constituem os discursos em torno do perfil de pedagogo que se quer formar. Esse discurso só se torna possível de ser analisável, graças aos enunciados contidos em si. “O discurso, de modo geral, (re)produz e (re)introduz enunciados provenientes de diferentes instâncias sociais e culturais” (ANDRADE, 2014, p. 179). Nas narrativas o espaço é atravessado pelo tempo, e os sujeitos podem voltar e (re)dizer algo de forma diferente daquela dita anteriormente, ou mesmo incluir novos fatos/dados.

Em uma perspectiva de análise de texto polifônico, este estudo compreende que “há diferentes vozes que confluem através das narrativas [...], constituindo a polifonia discursiva” (ANDRADE, 2014, p. 183). Entretanto, ainda que os outros sujeitos não tenham sua narrativa

enaltecida, já que nem todos os participantes do processo de reformulação curricular foram selecionados nesta pesquisa, ela poderá emergir através das narrativas dos entrevistados.

A análise minuciosa das narrativas permitiu identificar aquilo que tem sido legitimado na instituição, ou seja, a presença de discursos que reproduzem representações históricas sobre a identidade do pedagogo, que até hoje se tenta superar, bem como os paradoxos que acompanham sua formação (professor x especialista / teoria x prática) e seu(s) espaços(s) de atuação (escola x outros espaços).

É também importante frisar que, mesmo durante a transcrição e análise das narrativas, foi necessário retornar a algumas questões centrais de interesse da pesquisa, para que os sujeitos que narram pudessem se reinventar, ou seja, ao narrar, o sujeito dar a si mesmo a chance de criar-se novamente.

Andrade (2014) alerta que

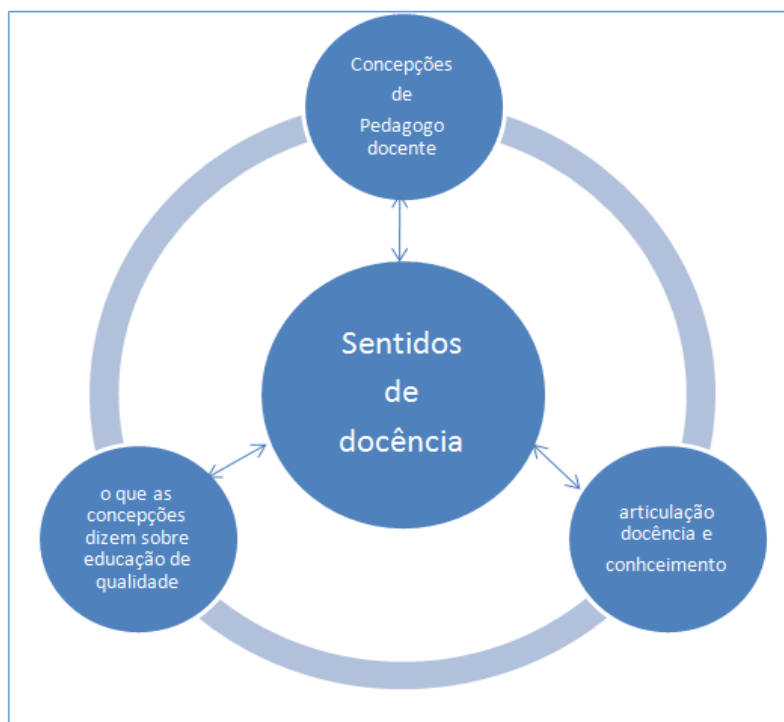
[...] com a transcrição das coisas ditas, compreendi a impossibilidade de reconstrução ou reintegração da narrativa do modo mesmo como foi enunciado. Isso porque, ao ser dito e tornar-se público, o enunciado coloca-se fora daquele que enuncia, fazendo parte de outro contexto e outro tempo, podendo ser (re)inventado na análise da pesquisadora (ANDRADE, 2014, p. 189).

Ainda que saibamos que a reinterpretação da entrevista narrativa não é neutra e implica atribuição de significado, pretendo respeitar as diversas formas de linguagem usadas. Andrade (2014) alerta para as estratégias do outro quando se narra, estratégias que podem ser registradas no diário de campo, tal qual a audição do silêncio e a reconstituição da fala a partir dos esquecimentos ou da negação. Muitos sujeitos, ao narrar suas concepções e experiências, podem (re)construir a história com base na seleção de acontecimentos importantes a partir das ausências.

Assim, apoiada no quadro teórico já explicitado, analiso os deslizamentos de sentidos de docência que constroem os contextos, interessando-me evidenciar a relação estabelecida entre as concepções de docência com as concepções de conhecimento e de que maneira isso incide na formação dos pedagogos-docentes em prol de uma educação de qualidade.

Com base em Ball & Bowe (1992) e sua abordagem do ciclo de políticas, proponho, para melhor compreensão da cadeia discursiva descrita nesta pesquisa, uma representação não direcional e inter-relacional das categorias aqui trabalhadas. Saliento que na análise evito fixar sentidos, assumindo que eles sempre escapam, são fluidos.

Ilustração 2 - Representação não direcional e inter-relacional cíclica da cadeia discursiva expressa neste estudo.



Fonte: A autora, 2018.

3.3.1. Entrevistados e a circulação entre os contextos: contribuições do ciclo de políticas

Tendo em vista a análise das tensões em torno das concepções de docência em um processo de reformulação curricular, considerando-o como uma política pública, optamos por operar com a abordagem do ciclo de políticas, atentando para as conexões entre os aspectos iniciais dos encontros, perpassando pela negociação de significações até a elaboração de um texto final que não encerra o processo de proliferação e disputas de sentido.

O ciclo de políticas possibilita destacar o protagonismo dos sujeitos sociais no processo de produção curricular, na medida em que suas ressignificações modificam as políticas. Com essa perspectiva, este trabalho busca analisar interpretações de outras interpretações, um processo de tradução entre as modalidades da política textual e a modalidade da prática.

Mainardes (2006) alerta para as contribuições de Ball e colaboradores para a inter-relação entre os contextos, desmistificando o caráter impositor das políticas públicas e argumentando que, ao pesquisar uma política, devemos considerar seu caráter produtor em

diferentes instâncias contextuais. Além disso, considero nesta pesquisa as três facetas - material, interpretativa e discursiva (BALL, 2016).

A circularidade entre os contextos é percebida nas entrevistas principalmente pelas ambiguidades que elas carregam, como, por exemplo, quando o posicionamento do entrevistado no processo de reformulação curricular é ressignificado na narrativa.

A seguir, a fala do Professor A e seu reconhecimento quando da elaboração de políticas.

Então, a política pública tem a ilusão [...] que o gestor público, quem faz a política pública, nutre a ilusão de que aquilo que foi proposto será implementado. É uma demanda, um desejo que você investe em um projeto – por isso eu gosto da ideia de projeto como horizonte – porque você entende o projeto como algo nessa perspectiva que hoje a gente tem de gestão pública, que você tem um projeto curricular e esse projeto diz a verdade sobre a escola. Eu já não acredito nisso, mas um dia eu já acreditei. Não acredito mais nisso. Esse projeto não diz algo sobre a escola que é verdadeiro. Esse projeto tenta entender demandas que você elege como mais importantes. Você elege uma proposta curricular capaz de atender essas demandas (PROFESSOR A).

O discurso acima me ajuda a compreender a dinâmica do processo de produção de políticas, na medida em que os sentidos produzidos são incontrolláveis e demonstram a complexidade dos contextos que modificam as interpretações iniciais (que por sua vez também foram resultados de disputas). Porém, mesmo compreendendo (ou dizendo ter compreendido) a elaboração de políticas como um horizonte, o mesmo professor, inserido em um contexto de prática (como professor do curso de pedagogia), coloca a escola como o espaço que recebe as políticas.

Agora, eu não abro mão do projeto. Tem que ter projeto porque ele é uma tentativa de fixar alguns sentidos. Então, para você não ter um discurso paranoico dentro das escolas, você vai, com o projeto, fixando algumas coisas, mas com a certeza que é uma fixação provisória, parcial e que as escolas na produção curricular vão construindo outros sentidos, é um processo que você não controla. Não há controle nesses processos (PROFESSOR A).

Assim como é ilusório pensar que a política é implementada no contexto da prática, é igualmente ilusório pensar que as posições dos sujeitos permanecem estáticas nesse processo de elaboração de políticas. A fala do Professor A aponta para o reconhecimento da impossibilidade de controlar a produção de sentidos, no entanto, o controle continua sendo desejado e perseguido ao defender a existência de um projeto na tentativa de “fixar sentidos”.

A contradição revelada no fragmento supõe as “passagens” de um contexto a outro, o que implica na circulação de sentidos e concepções de docência. Ainda que haja um esforço de reconhecimento pela inexistência de um controle pleno, em uma exigência do processo de reformulação curricular no contexto de produção de texto, a primazia dada pela construção de

um projeto, visando uma melhor “organização” nas escolas no contexto da prática, revela o caráter ambíguo do discurso.

Os contextos não são separados, ainda que se tente fazer isso. Os atores circulam entre os contextos sem que sequer percebam. O contexto de produção de texto e o contexto da prática hibridizam-se o tempo todo e produzem algo que não é possível ser dissociado. Contudo, fazer uma análise que perceba tal circularidade dos atores e suas passagens entre os contextos irá me auxiliar na análise das concepções de docência.

Através das narrativas, os atores revivem suas histórias de formação e elas informam um projeto de formação, como no caso do Professor D, que defende a necessidade das habilitações, argumentando que existe demanda por parte das redes de ensino. “O município de Duque e Caxias, por exemplo, são 150, 160, 170 e poucas escolas, todas elas têm OP (Orientador Pedagógico) e OE (Orientador Educacional), obrigatoriamente”. O argumento é reforçado pela afirmação de uma obrigatoriedade, quando a exigência do cargo se resume à formação em pedagogia.

O departamento de formação de professores entendeu... Defende a não fragmentação da formação. Tem professores no departamento de formação, não sei se são todos, mas um grande número, que não concorda em formar – eu não quero falar especialistas – esses pedagogos com essa formação direcionada orientação pedagógica, orientação... E eu me pergunto: onde serão formados esses profissionais na medida em que a própria LDB ainda a mantém? Eu acho que eles estão certos, não tem que fragmentar [...]. Temos que pensar como que vai ser essa formação, que pedagogo é esse que a gente está querendo formar [...] (PROFESSOR D).

O mesmo acontece com o Professor B. Durante a narrativa, o docente rememorou a experiência com um processo de reforma curricular que teve como estudante, destacando a disputa sobre a concepção de docência em um campo disciplinar específico. Para esse docente “*a priori*, o que me parece fazer sentido é que pedagogo e docente são coisas distintas” (PROFESSOR B). Essa desvinculação de docente e pedagogo gera uma tensão que, na busca de ressignificar sua própria fala, declara o pedagogo como “algo maior”, justamente por não possuir um espaço definido.

Com o objetivo de enfraquecer a composição pedagogo/docente, a busca pela hegemonização aparece, aqui, de várias maneiras: primeiro é necessário perpassar pelo discurso utilizado pela ANFOPE ao defender que a docência é a base do pedagogo; depois, relacionar o curso de pedagogia a outras licenciaturas; por fim, designar diferenças entre outros cursos que também formam professores, para, enfim, excluir o pedagogo de sua atuação docente.

As disputas pela significação do texto curricular também podem ser observadas na fala

do Professor F.

Eu lembro que o documento do meu departamento, por exemplo, não ficou... Ele contribui para fazer parte, mas acho que poderia ter ficado melhor, poderia ter se adequando melhor à proposta apresentada [...]. Esse documento, que a gente chama de documento-síntese, apresenta somente os princípios filosóficos, a parte operacional não está ali ainda. Por exemplo, a grade curricular, o estágio, a conclusão da monografia, como ela se insere com as outras disciplinas. Isso não está ali (PROFESSOR F).

Ainda que no contexto de produção de texto ele reconheça que sua contribuição não foi contemplada, ao deslizar para o contexto da prática vemos uma reivindicação declarada por uma “falta” ou incompletude para que o processo de formação do pedagogo aconteça de maneira plena. O Professor F também alerta para o que ficou de fora, mas que precisa ser representado por outro(s). Por fim, o entrevistado reconhece: “Mas, de organização de texto, como é que a gente ia juntar três trabalhos diferentes em um só?” (PROFESSOR F).

Faço um esforço para compreender as disputas de uma maneira não dicotômica e evitar a polarização entre a defesa de um pedagogo “especialista” ou “professor”. Os discursos são híbridos e, dessa forma, importa compreender essas hibridizações como resultado de múltiplas ressignificações.

De acordo com Ball, apud Mainardes e Marcondes (2009), “podem existir espaços dentro de espaços. Podemos refletir a respeito das políticas em termos de espaços e em termos de tempo, de trajetórias políticas, movimentos de políticas através do tempo e de uma variedade de espaços” (MAINARDES E MARCONDES, 2009, p. 307). Aproprio-me do ciclo de políticas para pensar na circularidade contínua das políticas educacionais entre os contextos, de forma não sequencial e atravessada. Isso remete a uma interpretação de contexto que independe de algo fixo ou estável. Defendo contexto como espaço-tempo que possibilita aos atores das políticas perpassarem pelos mais diferentes espaços, por meio de discursos que transcendem a condição temporal e física.

A circularidade entre os contextos permite também uma multiplicidade e infinitudes de posicionamentos, reflexo dos discursos. Através do processo de reformulação curricular as negociações entre os docentes tornam-se claras, resultado das diferentes interpretações, ainda que o conceito seja exatamente o mesmo.

Compreendo que as ambiguidades nos discursos informam esses embates interpretativos e se tornam importantes para compreender as concepções de docência presentes nesse processo de reformulação e que implicam diretamente a formação desse profissional.

3.3.2 Docência e a disputa por significação

Neste momento, retomo às escolhas realizadas anteriormente, convidando novamente autores já citados, como Ball e colaboradores (1992), com a abordagem do ciclo de políticas; Lopes (2005) e o conceito de recontextualização por hibridismo; além de Laclau (1993) para pensar o processo hegemonização do conceito de docência; para, então, abordar as questões que se tencionam quando tratamos do conceito de docência e das negociações que se colocaram no processo de reformulação de um curso de pedagogia. Aqui cabe o desafio de realizar uma análise dos sentidos sobre docência que circulam num curso de pedagogia.

Considerando que este estudo opera numa perspectiva pós-estruturalista, com inclinação para o aporte do universo discursivo, compreendo que um significante carrega consigo uma gama de possibilidades de concepções que atribuem uma porção de sentidos que são disputados constantemente. Assim sendo, destaco que minha opção metodológica ajuda a perceber os deslizamentos de sentidos em torno do significante docência a partir de uma cadeia discursiva, a fim de perceber como a ideia cíclica de uma política acontece.

Para isso selecionei categorias, como docência, docente, gestão, pedagogo-docente e espaços de atuação para compreender de que maneira as concepções se aproximam ou se distanciam e o impacto dessas discussões no processo de formação dos futuros pedagogos. Nas discussões, a disputa entre os discursos – em especial neste caso, pelas distintas filiações teóricas de cada professor - é algo inevitável. Ainda que o conceito seja o mesmo – docência-, a ânsia pela significação que engendram em torno deste significante docência revela a disputa pela fixação de sentidos e, assim, sua hegemonização. Consequentemente, isso se reflete na formação do profissional pedagogo.

As entrevistas suscitaram reflexões em torno do significante docência. Uma delas diz respeito aos processos de negociação em torno de um dos sentidos atribuído à docência, e com elas é possível identificar uma tensão entre a proposta de docência em sentido amplo, tal qual reafirmado nas atuais diretrizes, o que, segundo os defensores dessa posição, garante espaço para o pedagogo atuar em diferentes espaços em que sejam previstas ações educativas; e outra posição que associa a ideia de docência à atividade pedagógica que se realiza em sala de aula. Nesse caso, o(s) espaços(s) de atuação do pedagogo restringe(m)-se à sala de aula ou, no limite, às funções pedagógicas e/ou administrativas que se realizam na escola formal, o que expressa, no caso de uma das professoras entrevistadas, a defesa do pedagogo-especialista (supervisor, gestor, orientador) no curso de pedagogia.

Diante dessa tensão, uma das questões que precisarão ser aprofundadas no estudo tem

a ver com um certo reconhecimento tácito em torno de uma suposta “hegemonia de sentidos de docência” na instituição, como destaca o Professor A. Com essa preocupação, optei por trazer alguns fragmentos de falas dos docentes entrevistados que expressam sentidos de docência em negociação.

Antes de prosseguir, julgo necessário esclarecer que os discursos aconteceram em situações contextuais, não podendo ser tomados como definitivos, pois os sujeitos mudam sempre que interpelados a responder sobre algo. Dessa forma, suas posições/falas só podem ser tomadas se assumirmos sua contingencialidade, provisoriedade e contextualidade (Laclau, 2015).

Por outro lado, com base em Bowe, Ball e Gold, (1992), interessa neste estudo destacar a circularidade de sentidos entre os diferentes contextos na produção de políticas curriculares, sem hierarquias. As posições defendidas também são informadas pelas trajetórias de formação e profissionais dos sujeitos que, quando soam determinada posição, se inserem em um campo de lutas. É essa compreensão que nos leva a afirmar que as disputas por significação das políticas curriculares não se esgotam com a elaboração de um texto, os sentidos permanecem continuamente negociados e ressignificados.

Em cada um desses contextos (contexto de produção de texto e contexto da prática) procuro explorar as marcas textuais fixadas ainda que contingencialmente, pois elas oferecem pistas que nos levam a refletir sobre as lutas de significação em torno do significante docência. Creio que essas lutas reflitam as respostas dadas por esses diferentes contextos de formação às demandas de diferença que circulam nesse processo de reformulação. Assim, interessa-me mais precisamente analisar os sentidos de docência a partir de demandas destacadas nos espaços de atuação do pedagogo-docente.

Para tal, retomo meus questionamentos iniciais para avançar neste estudo a que me proponho: 1º) o que é docência para cada professor entrevistado e o que significa ser um pedagogo-docente?; 2º) Como compreende o(s) espaços(s) de atuação do pedagogo e como essa atuação se relaciona com a docência?.

Apoiada nas contribuições de Laclau (1993) para a compreensão da dinâmica das práticas hegemônicas, procuro destacar algumas evidências que apontam para os sentidos de docência que participam na construção dessa cadeia cíclica do que é fixado para o binômio pedagogo-docente x pedagogo-especialista.

Pensando nos contextos de formação como contextos de prática, de acordo com o ciclo de políticas de Ball (1992), penso nas ênfases e nos apagamentos que fazem parte desse jogo político que dita, ainda que provisoriamente, o que é discutido e legitimado nesses

espaços de formação, verificando em que medida os sentidos de docência são traçados.

Admitir a provisoriedade dos discursos não significa desconsiderar a necessidade do debate. É nas discussões que reside justamente a possibilidade de estabelecer consensos. Entendo que o consenso é sempre ilusório e os fechamentos serão sempre precários e provisórios, pois a todo instante haverá sempre novas interpretações. Os discursos híbridos surgem justamente desses encontros discursivos. A sensação de que todos concordam é momentânea e caracteriza o que chamamos de ambiguidade. O caráter ambíguo é caracterizado também pela contradição exemplificada nos textos, fruto dessas tentativas de “consensos”. No entanto, a construção de um consenso pleno e definitivo ainda é muito presente entre os professores em geral. Não acontece diferente na instituição estudada, como podemos notar com a afirmação do Professor F:

Tem partes das diretrizes que não são muito claras, são dúbias, abrem espaço para interpretações diferentes, e isso atrapalha um pouco o debate, tanto para se posicionar a favor ou para se posicionar contra aquele ponto. Pra você elaborar essas argumentações fica mais difícil (PROFESSOR F).

A ambivalência do texto é significada como contradição da política, e a falta de consenso sobre aquilo que diz o texto é assumida como problemática, como algo a ser superado. Nessa perspectiva, o debate é defendido como possibilidade de chegar a um “consenso harmônico”¹⁰ em que todos leriam o texto da mesma forma. Uma impossibilidade, segundo os referenciais que orientam este estudo.

Destacamos, a seguir, a fala de professores entrevistados que aparentam ter abordagens divergentes em relação à conceituação de docência.

[...] eu acho que a docência engloba o ato de lecionar, a ação educativa, mas também a parte de planejamento, organização da escola, gestão da escola. Envolve pesquisa. Envolve uma articulação com a escola. Eu não penso no professor como mero executor de apostila, por exemplo, que acaba sendo apresentado como modelo dos grandes projetos de fundação. Aquele professor que vai aplicar dentro da sala de aula uma ação educativa que não foi pensada por ele (PROFESSOR F).

Como declara o Professor F, a conceituação de docência parece seguir a definição defendida pela ANFOPE¹¹ e referenciada nos documentos legais, entendendo o docente como aquele que “pensa” e “participa” de todo o processo educativo. Isso envolve tanto o professor que está em sala de aula, ou em outros espaços da escola, como o docente que atua em

¹⁰ Todo consenso é conflituoso, é resultado de disputas por processos de hegemonização (MOUFFE, 2001).

¹¹ A ANFOPE compreende que a docência é a base da formação profissional do professor, sendo este educador “de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo, com a consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (ANFOPE, 1998, p. 24). Desse modo, a docência desconstrói a separação da pedagogia das outras licenciaturas e se “responsabiliza” por superar dicotomias e fragmentações do processo formativo.

atividades educativas em diversas instituições em que haja intencionalidade educativa. Assim, o professor continua:

Eu vejo esse pedagogo como professor que pode atuar dentro da sala de aula, dentro da escola, como em outros espaços que possuam ações educativas. Onde há educação, que faz parte da realidade dessa instituição, o pedagogo pode estar presente (PROFESSOR F).

Em uma posição ambígua, o discurso produzido permite que os sentidos sejam controlados, ao mesmo tempo que esse controle total é inviabilizado (LOPES; MACEDO, 2011). Simultaneamente, o hibridismo abarca as diferentes concepções sobre docência, não a limita ou fixa estruturas. O processo de hibridização desestabiliza categorias hegemônicas ou outras que tentam se fixar. Desse modo, para além dessas polarizações, acredito não haver uma posição certa ou errada e considero as múltiplas possibilidades de pensar sobre.

Por sua vez, sobre o sentido de docência, o Professor D afirma:

A gente tem aqui a concepção de docência lá nas diretrizes, nessas atuais diretrizes, né? E eles dizem aqui, você conhece, mas vou reler: [cita o fragmento]. Fiquei cansada só de ler (risos). Isso tudo é docência. Acho que é um conceito muito amplo pro entendimento do que é docência, embora, tudo isso que eles colocam aqui é [sic] um processo pedagógico sim, considerando quando Saviani diz que o docente [é] aquele educador que está lá na sala de aula (PROFESSOR D).

Essa associação entre docência e professor não está presente apenas nos discursos dos entrevistados, mas é sustentada do ponto de vista teórico: “E Saviani diz isso, que educador é o professor que trabalha diretamente com os alunos. É o responsável pelos processos educativos que se dá na sala de aula. Esse é o docente” (PROFESSOR D).

E pensar no pedagogo-docente como pedagogo-professor nos leva a refletir que o principal espaço de atuação desse profissional é a escola. E isso reforça o pensamento de “docência como algo que se volta apenas para formar o professor para atuar na regência dos anos iniciais e infantil” (Professor A). Corroborando essa fala, o Professor D destaca:

Eu tô lá com meus vinte, trinta, sei lá quantos alunos, discutindo com eles, desenvolvendo com eles um processo de construção do conhecimento que implica vários outros fatores. É aquilo que te falei que é metodologia, seleção de conteúdo, seleção de referência bibliográfica que os meninos vão ler ou que eu vou usar, quais os princípios eu vou levar em consideração para desenvolver aquele conteúdo, o eu está subjacente ideologicamente aos conhecimentos que eu trabalhar com eles; são vários fatores, então eu tenho que planejar sim. O planejamento é intencional, ele não é neutro. Eu tenho que trabalhar conceitos, tenho que trabalhar valores éticos, linguísticos, estéticos, políticos, etc., dialogar com diferentes visões de mundo, dialogar com a sociedade. Tudo isso o professor faz na sala de aula. Mas aí eu vou repetir: isso é docência (PROFESSOR D).

Assim como Luckesi (1992), o Professor D parece centralizar a escola como principal

atuação do pedagogo-docente. Ainda no mesmo sentido, eis que surge uma nova associação do papel docente na escola. Aliás, “Não só da escola, mas desse lugar de ensino, de forma geral. Acho que a docência não só da escola perpassa esse lugar de ensino” (PROFESSOR B). Com esse destaque, vejo que pode até surgir uma abrangência de atuação para o pedagogo-docente em espaços não escolares. Contudo, há um entendimento de que a educação cerceia o ensino. Sobre isso, Macedo (2012) diz que reduzir a educação ao ensino foi um componente essencial para sua transformação como controle social.

Pedagogo-docente como pedagogo-professor limita o espaço desse profissional, e sua função fica associada exclusivamente ao ensino. Mesmo que tenha tentado abranger o papel do pedagogo, dizendo que “[...] a formação de pedagogia te viabiliza a atuação em outras áreas, além da docência” (PROFESSOR B), o Professor B coloca a docência como um dos leques de possibilidades do pedagogo, como se fosse algo a mais em que possa atuar, e inclina-se para um entendimento de que “a docência é uma modalidade da Pedagogia” (Franco, Libâneo e Pimenta, 2007, p. 84). Assim sendo, faz surgir “a ideia de que é preciso oferecer também o papel gestor do pedagogo” (PROFESSOR A).

A articulação entre docência, professor, ensino e escola passa a ser o principal elemento – mas não único - motivador da formação do pedagogo. Isso nos leva a um direcionamento de instrumentalização dos processos educativos. Surge, então, a necessidade de alguém que esteja “fora da sala de aula” para dar “suporte” ao “pedagogo-docente-professor”, contribuindo para uma “concepção instrumental de conhecimento na medida em que a apropriação dele poderia servir a determinados objetivos políticos definidos *a priori*” e funcionando como difusor da ideia de que o conhecimento pode ser controlado e, assim, controlar o que é ensinado e aprendido na formação (PEREIRA, 2017, p. 601).

Nessa direção emerge outro deslizamento de sentido que também está presente nesse contexto e que associa o pedagogo-docente às atividades de especialista. Com base no autor João Batista Alves, o Professor D destaca que o docente “precisa, na medida em que entra na sala de aula, de apoio para esse trabalho docente que ele realiza” (PROFESSOR D). Libâneo (2001) parece concordar com essa posição. O autor propõe que:

A caracterização de pedagogo-especialista é necessária para distingui-lo do profissional docente. Importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico (atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas) e trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola) (LIBÂNEO, 2001, p. 164).

De outro ponto de vista:

Eu não penso no professor como mero executor de apostila, por exemplo, que acaba

sendo apresentado como modelo dos grandes projetos de fundação. Aquele professor que vai aplicar dentro da sala de aula uma ação educativa que não foi pensada por ele (PROFESSOR F).

De acordo com a ANFOPE (1992¹²), um dos grandes entraves das discussões em torno da formação dos professores incidia justamente na separação da formação dentro do próprio curso de pedagogia, como também provocava um distanciamento entre ele e as demais licenciaturas. Por isso, ao propor uma base comum nacional da formação do educador pautada na docência, a visão de educação como prática social e cultural amplia-se.

O pedagogo desempenha diversas atividades que extrapolam as condições de aprendizagem dos alunos, mesmo que se reforce o “entendimento de que o curso de Pedagogia seria um curso de formação de professores para as séries iniciais [...]” (LIBÂNEO, 2001, p. 157). Isso se pensarmos em uma concepção de educação que não esteja ligada diretamente ao ensino. Tendo como base a ideia de gestão democrática, podemos pensar em um trabalho coletivo em que todos possam participar, seja no espaço escolar ou não. Contudo, se nos direcionarmos para uma concepção de gestão enquanto efeito de administrar algo de maneira hierarquizada, vemos a defesa de um pedagogo restrito a determinadas atividades. Por exemplo:

No campo empresarial [...], o pedagogo tanto pode, o trabalho dele pode estar mais voltado pra gestão quanto pra docência, digamos. Se a gente pensar em dicotomizar aqui. Ele pode desenhar processos de desenvolvimento de recursos humanos, de treinamento. Ao mesmo tempo que ele desenvolve alguns casos, se ele tiver condições de trabalhar em determinados conteúdos, então ao mesmo tempo que ele desenha a atividade, ele executa a atividade. Executa num papel de professor, digamos assim (PROFESSOR E).

Indo de encontro, e com base no Professor F, entendo “o professor como uma pessoa que pode estar dentro da escola, que promove suas atividades, mas ele também pode exercer atividades educativas em outros espaços que não seja escolar” (PROFESSOR F). Com o intuito de enfraquecer dicotomias, questiono se polarizar o pedagogo gestor - que gere todo o enredo educativo, exceto a sala de aula – e o pedagogo-docente - gestor da sala de aula – ajudaria a resolver a complexidade da formação.

Por esse motivo, convido Lopes e Craveiro (2015) a dialogar nesse campo investigativo. Ao analisarem as aproximações e os distanciamentos de projetos políticos curriculares de formação de professores no governo de Fernando Henrique Cardoso e de Lula da Silva, as autoras destacaram que no projeto Lula a concepção de “*docência* é ampliada,

¹² O termo “docência” aparece pela primeira vez, de acordo com o próprio texto, com o intuito de avançar nas discussões sobre a formação de professores.

buscando marcar que tanto as funções relacionadas à sala de aula como as demais funções do exercício docente possuem o mesmo “grau” de importância.” (LOPES; CRAVEIRO, 2015, p. 459). Diante da notoriedade de que as atividades que se disponibilizam para o exercício docente passam a ocupar o mesmo “lugar” de importância, penso que a oposição descrita (pedagogo-gestor x pedagogo-docente) se abala.

Essa fragilização das dicotomias possibilitou o aparecimento de um novo sentido nesta pesquisa: a ideia de docente “como professor, pesquisador e gestor”. O Professor F justifica sua defesa no entendimento de que: “o professor, dentro da sala de aula, acaba fazendo uma pesquisa. Não é essa acadêmica, *strictu senso*, mas tem que ter uma postura de investigador, de tentar ver como aqueles alunos aprendem, tentar buscar saberes para ajudá-lo a entender aquele processo”.

De outro modo, Libâneo (2001) parece segregar as formações ao enfatizar que a formação do profissional da educação “é vista sob uma tríplice perspectiva: visa formar um profissional que possa atuar como docente (atual licenciado), como especialista (detentor das atuais habilitações) e como pesquisador (o atual bacharel, como essa modalidade tem sido mantida)” (LIBÂNEO, 2001, p. 167).

Lançar-se em busca do controle é uma necessidade de fixar sentidos. Na investigação do projeto que visa formar professores no governo de Fernando Henrique Cardoso, Lopes e Craveiro (2015) acentuam que “A significação de *docência* é marcada pela necessidade de fixar sentidos para definir quem é o ator das ações pedagógicas, assim como delinear características que constituem o docente como profissional.” (LOPES; CRAVEIRO, 2015, p. 463). Do mesmo modo, Libâneo tenta impor limites na formação dos atores pedagogos, incidindo sobre os projetos curriculares das instituições e nos espaços em que esses docentes podem atuar.

A perseguição por uma direção na formação nos leva a um próximo deslize de sentido que emerge, também, da tentativa desenfreada de tentar controlar a formação do pedagogo, ao dizer que

Então [...], na medida em que ele (*pedagogo-docente*) tem um coordenador ou um OP ou OE que está ali com ele – quando esse coordenador não é um docente, mas está ali ajudando, nesse contexto, a lidar com essas questões metodológicas, pedagógicas e ideológicas, também (PROFESSOR D, grifo meu).

A citação acima claramente descreve que pedagogo não é docente. Tal dissociação entre pedagogo e docência reforça a busca pela afirmação da necessidade de um pedagogo especialista como um retorno ao “passado perfeito e idealizado”. Outro professor parece

concordar quando destaca que “*A priori*, o que me parece fazer sentido é que pedagogo e docente são coisas distintas” (PROFESSOR B).

E, se para alguns professores, pedagogo não é docente, por sua vez, o mesmo acontece com a ideia de que docente também não é gestor. O docente é apenas “autorizado” ou não a participar do processo gestor da educação. Isso aparece claramente no fragmento a seguir:

O departamento de matemática chegou à seguinte conclusão: a docência como base, articulação na relação teoria e prática e na valorização da participação dos processos de gestão. Observa que a matemática está chamando atenção para isso: a participação do docente no processo de gestão e articulação de teoria e prática (PROFESSOR D).

A fala aponta elementos para pensar como o conceito de docência se fragiliza na medida em que os múltiplos espaços do pedagogo são idealizados. Os discursos entrecruzam-se e produzem “vários pedagogos”, sem contar os tantos outros que surgem a cada discussão sobre o assunto. Isso é resultado do processo de recontextualização por hibridismo. Há sempre a emergência de novos sentidos que, por sua vez, deixam de ser o que eram - ou pretendiam ser - para dar lugar a uma proposta de pedagogo sempre híbrido. O esforço em impor definições e limites é inerente a qualquer processo de reformulação curricular. Esses limites criam obstáculos que apontam para a emergência de diferenças.

Partilho do mesmo pensamento do Professor F, quando diz que “No caso da Pedagogia, como nós trabalhamos não só com crianças, mas também ocupando cargos na coordenação, orientação e gestão, pode ser que a gente tenha uma visão que pode entrar em conflito com as outras licenciaturas” (PROFESSOR F). Os espaços não podem ser limitados. Os contextos enquanto espaços-tempo são criados e recriados de acordo com as demandas, e a complexidade de um curso de pedagogia nos impede de tentar controlar. Cada pedagogo em formação inclina seu desenvolvimento formativo para caminhos que ele próprio (re)desenha. Isso transcende o que está em um texto político ou um espaço físico institucional. A hibridização faz com que os sentidos que emergem das negociações estejam sempre por vir a ser, a todo instante surgem novos significantes que desestruturam as tentativas de fechamentos e atravessam os limites impostos.

Nessa perspectiva fluida e híbrida, discordo do Professor A quando diz que as “tensões sobre os sentidos da docência estão na própria... São tensões antigas colocadas lá na época que o curso começa a ser pensado”. Não que essas tensões tenham desaparecido, mas penso que elas são (re)significadas nos deslizamentos entre os contextos, produzindo outras.

Podemos perceber que a defesa de que a docência está associada ao professor que exerce funções na sala de aula resulta de um processo hegemônico. As políticas curriculares

estão sempre produzindo sentidos distintos. Dessa forma, a negociação entre o particular e o universal redesenha constantemente novas hegemonias, em especial quando um sentido se torna universal, temporariamente. São processos extremamente complexos, tendo em vista que os textos políticos não são fechados nem tem sentidos fixados *a priori*.

De acordo com Laclau (1993), o significante torna-se hegemônico quando capaz de abarcar o máximo de sentidos possíveis. Seguindo esse raciocínio, para Lopes e Craveiro (2015) “O significante *docência* passa a representar uma série de demandas [...]” que torna infinita a “cadeia discursiva” (LOPES; CRAVEIRO, 2015, p. 466). Assim, sigo pensando que o significante “docência” carrega consigo múltiplos sentidos que emergem dos documentos políticos curriculares e tem a capacidade de mesclar esses sentidos, produzindo outros que ultrapassam os que são, aqui, identificados e significados.

3.3.2.1 Concepções de Conhecimento em Circulação na Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia

Nesta seção, busco destacar como as concepções de docência anteriormente destacadas se relacionam com as concepções de conhecimento. Para isso, baseio-me em Pereira (2013, 2017), Tura e Pereira (2014) e Macedo (2012). As autoras apresentam uma defesa comum que é a não centralidade do conhecimento no currículo. Tal centralização do conhecimento no processo de elaboração curricular não é algo novo neste campo de estudo. Para tanto, ainda que tenhamos uma passagem entre as teorias tecnicista, crítica e pós-crítica¹³ (Macedo, 2012) e, com elas, concepções de conhecimentos distintas, com o advento da neotecnicista (Pereira, 2013) vemos um retorno fortemente marcado pelo conhecimento como algo central no escopo estrutural do currículo.

As diferentes modulações que vão se constituindo nos discursos sofrem processos de recontextualização do conhecimento quando se referem ao que acreditam ser mais relevantes para compor a proposta curricular. Retomo ao conceito de Lopes (2005), de

¹³ Para Macedo (2012), o conhecimento “mais válido” como coisa para ocupar espaço no currículo aproxima diferentes teorias que tentam atribuir sentido as concepções de currículo e que têm forte relação com as concepções que se tem sobre conhecimento. Para tanto, a autora diferencia as teorias tecnicista, crítica e pós-crítica (Macedo, 2012). Na teoria tecnicista, o conhecimento assume um caráter mais instrumental, mais técnico. Já na teoria crítica, o conhecimento é visto como parte selecionada da cultura. E na teoria pós-crítica a definição de conhecimento é pensada a partir dos deslizamentos e aproximações entre as teorias críticas e pós-críticas. E considera que parte da teoria “toma o conhecimento como categoria central – não o conhecimento como prática de significação, mas como coisa, como produto sócio-histórico que, uma vez selecionado, passa a fazer parte do currículo” (MACEDO, 2012, p. 727). Outros autores corroboram esse pensamento. Ver mais em (PEREIRA, 2013, 2017).

recontextualização por hibridismo, para pensar na produção de sentidos novos que surgem a partir da gama de relações e interações entre contextos e textos.

Se em um processo de reformulação curricular os discursos transformam-se constantemente e dão lugar a um discurso híbrido, como se fosse o resultado da mescla de discursos “antigos” e “novos”, entendo que os contextos contribuem para o surgimento permanente desses discursos. Reitero que os discursos híbridos, consequência dos escapes discursivos, resultam também dos deslizamentos que sofrem entre os contextos. Isso se dá de maneira ininterrupta. Tratando-se de um currículo, esses discursos híbridos surgem das lutas políticas e de sua afirmação como objeto hegemônico.

Sabendo que Laclau se apoia em outra perspectiva teórica (pós-fundacionista), reitero sua importância para uma análise mais fluida dos processos de negociações que se engendram no campo dessa reforma curricular. Por isso, busco em Laclau (1993) suas contribuições para pensar práticas hegemônicas que constituem o enaltecimento do(s) conhecimento(s) como algo a ser disputado no processo de reestruturação curricular de um curso de pedagogia. Os vestígios textuais expressos nas entrevistas revelam concepções de conhecimento que são fortemente refletidas na formação oferecida aos futuros pedagogos da instituição.

Ao serem indagados se o currículo da instituição pode dar conta da formação para atuação dos pedagogos nos diversos espaços, os professores remeteram-se à problemática e/ou impedimentos para a efetivação do atual currículo. A ideia de que sempre falta algo é inerente ao ser humano, que está sempre em busca de sua completude. Via currículo, isso não acontece de forma diferente. O desejo de formar um pedagogo capaz de atuar plenamente em todos os espaços que lhe forem concebidos é recorrente, pois “a gente sentiu falta de algumas disciplinas [...] que precisam ser trazidas para o currículo de alguma maneira” (PROFESSOR C). Para o entrevistado, a ideia de que o consenso somente será possível se todas as demandas forem contempladas reflete o desejo pela formação plena.

De outra perspectiva, o Professor A opera com a ideia de que não dá “[...] conta de todas as demandas e, ainda que eu pretendesse dar conta de todas as demandas, eu não daria conta de pensar em todas as possibilidades de respostas a elas. Porque, para mim, a proposta curricular é sempre uma escolha”. (PROFESSOR A). Contudo, a ambiguidade quanto à sua posição é refletida quando, em momento outro, a docente revela que pensar a “proposta curricular como um horizonte, então você pensa demandas e busca possibilidades de atendimento dessas demandas”. Trabalhar na perspectiva de um horizonte reforça o entendimento de que “a exclusão se sustenta na retórica da falta. Localizando a falta que constrói a exclusão e o inimigo no domínio do indivíduo, a ilusão de um horizonte sem

inimigos é reforçada” (MACEDO, 2012, p. 735).

A busca pela plenitude é algo estritamente necessário, pois significa que há sempre uma falta, algo que faz com que a plenitude seja perseguida, mas nunca alcançada (Laclau, 1993).

Eu não tenho aqui o documento, mas no dia a gente até apresentou, várias áreas estavam descobertas. Não sabíamos como, porque o currículo apresenta maneiras diferentes de trabalhar esses conteúdos. Pode ser por meio da prática ou do estágio, ou de alguma disciplina em si, ou outra estratégia para aquela questão aparecer dentro do currículo (PROFESSOR F).

A ideia de que o currículo é capaz de abarcar todas as demandas ainda é forte. Em contraponto, temos a angústia que persegue o Professor E. A ambiguidade revelada em seu discurso dá ênfase ao seu deslizamento em apropriar-se de um discurso amplo para enfraquecê-lo, ao destacar que “poderia [...] proporcionar ao cidadão múltiplas formas de olhar o fenômeno educativo, dentro e fora da escola”. Ao continuar sua frase com a ideia de que “é com todas essas indefinições das fronteiras, tanto das disciplinas quanto das áreas, a gente esvazia a formação, então a gente não dá mais conta, nem de uma coisa, nem de outra” (PROFESSOR E), o mesmo professor revela sua inclinação para a defesa de um pedagogo como especialidade em sua formação. Dessa forma, entende-se por conhecimento apenas aquele que seja passível de ser disciplinarizado.

Entendo, de acordo com Pereira (2013), que essa fronteira desenhada pelo professor se flexibiliza, pois para que um dado conhecimento seja legitimado e considerado como universal depende de como o particular se articula com outras demandas sociais. Assim, torna-se impossível dizer exatamente quais conhecimentos serão selecionados para compor a nova representação curricular da instituição e quais ficarão de fora. Como dito, essa é uma disputa incessante e que não se encerra com a elaboração final de um texto.

O esvaziamento da formação do pedagogo entendido como as indefinições das fronteiras destaca, novamente, o desejo pelo controle e pela delimitação dos conhecimentos considerados necessários para sua formação. Sobre isso,

[...] entendo que a inclusão de qualquer conhecimento no currículo é uma demanda legítima na medida em que expressa demandas advindas das diferenças que nos caracterizam como grupos humanos, demandas por si só produtivas se considerarmos que elas interpelam a naturalização daquilo que está instituído e com isso contribuem para a explicitação dos atos de poder implicados em qualquer seleção (PEREIRA, 2017, p. 603).

Dessa maneira, torna-se impossível abarcar todas as demandas. O currículo será sempre uma disputa por escolhas. E nessa briga os conhecimentos enaltecidos para compô-lo

são aqueles que forem capazes de representar a maior parte das demandas que, por algum motivo, ficaram de fora. Mouffe (2001), ao abordar sobre a constituição da hegemonia, explica que ela é resultado de um processo incessante de disputas de sentidos. Ou seja, são os conhecimentos capazes de aglutinar interesses e valores de outros. Na negociação de sentidos curriculares, assim como nas demais lutas políticas, os grupos lutam e disputam para que seus projetos particulares se tornem universal e, portanto, hegemônicos.

Sabemos que a organização de uma proposta curricular por disciplina não é a única, mas é a maneira mais utilizada para organizar as discussões curriculares. A disputa de propostas curriculares é engendrada através de acordos e, segundo Ball, os “ajustes secundários” far-se-ão necessários no investimento de uma política. E considerando o processo de reformulação curricular como uma política recontextualizada, tais ajustes podem ser percebidos nas disputas de disciplinas e/ou conteúdos. Outro problema destacado pela maioria dos professores foi a questão das disciplinas. A busca pelo lugar explícito de sua área de pesquisa como componente disciplinar, sem dúvida, foi a que mais chamou atenção.

Se a gente pega o departamento de gestão, o departamento de gestão é uma área do conhecimento. Se a gente pega o departamento de fundamentos, são áreas que estão ali para sustentar as discussões da educação, áreas distintas, podem ser, mas que têm como foco a área da educação e não entram muito em conflito. Quando a gente pega o DFP, ele é um mundo! [...] (PROFESSOR B).

Declarar que o DFP (Departamento de Formação de Professores) não tem como foco a área da educação diz muito não apenas sobre conhecimento, mas sobre a forma como ele se relaciona com a educação. Aqui, a ideia de conhecimento em sentido amplo dispersa-se e dá lugar ao pensamento de um conhecimento voltado para o ensino. Em relação a isso, Macedo (2012) descreve que a “subsunção da educação ao ensino foi um elemento importante na ação da educação como controle social” (MACEDO, 2012, p. 721). Isso é afirmado quando o Professor B diz que no DFP “é interessante porque não tem enfiamento, entendeu? Até porque a gente trabalha com a diferença (risos)” (PROFESSOR B). Reduzir conhecimento ao ensino é uma tentativa de controlar as diferenças, diferença esta da qual o professor se julga fazer parte – do DFP. Contudo, essa caracterização em “ser diferente” é uma forma identificada para autodeclarar que está “de fora” dessa proposta curricular e que a união dessas diferenças é uma forma que encontraram de negociar a inclusão. Penso que as diferenças escapam a toda tentativa de controle e de estabilização, elas são mutuamente criadas nas relações, sendo inviável nomeá-las e defini-las.

A redução da educação ao ensino acontece devido à centralidade do conhecimento na política curricular, tratando o ensino como “coisa, como produto sócio-histórico que, uma vez

selecionado, passa a fazer parte do currículo” (Macedo, 2012, p. 727). Corroborando Macedo, Laclau afirma que a centralidade só se torna possível porque o currículo é algo descentrado, caso houvesse fixações, nenhum conhecimento seria passível de ser o centro (apud PEREIRA, 2013). Mas, para que sejam reconhecidas, as diferenças “tendem a serem [sic] integradas a uma pressuposta totalidade, que privilegia uma matriz de conhecimento e de ensino” (TURA; PEREIRA, 2014, p. 6).

Num processo de reformulação curricular, as diferenças são, muitas vezes, englobadas dentro de uma perspectiva ou disciplina de forma totalizante (Tura; Pereira, 2014). Isso não significa que o conhecimento tenha deixado de ser o centro nas discussões. Há sempre uma inclinação que “privilegia uma matriz de conhecimento e de ensino” (TURA; PEREIRA, 2014, p. 6). E, de acordo com Macedo (2012), a diferença só terá espaço no currículo quando houver desvinculação entre currículo e ensino.

A legitimidade do conhecimento é acompanhada da defesa que se faz de seu uso como emancipador. O conhecimento “legítimo”, aquele que Young (apud Macedo, 2012) determina por “conhecimento poderoso”, torna-se hegemônico justamente por ser capaz de aglutinar várias demandas que têm o objetivo de emancipação dos sujeitos e transformação do mundo. O conhecimento legitimado é aquele que aparece como algo “redentor” e necessário, negando a possibilidade de ficar “de fora” dessa trama.

Na premissa de articular a necessidade de determinada disciplina com a formação do pedagogo, surge o que determino como o próximo ponto: como as disciplinas se relacionam com os espaços de atuação do pedagogo.

Tem uma eletiva “História da Baixada Fluminense” que está sendo oferecida agora, mas não é sempre. Quando ela é oferecida, a procura é muito grande, pois na medida em que os alunos estudam na Baixada, vêm esses vários autores e dizem que eles devem conhecer o sistema de trabalho; o sistema político, social. Se você trabalha e estuda em Caxias, conhece Caxias. Se trabalha e estuda em Japeri, conhece Japeri. Vários autores dizem isso. Quando essa disciplina é oferecida, ela é muito procurada pelos alunos [...] ou seja, são disciplinas que os alunos entendem que são importantes para formação. Então, o nosso currículo atual não contempla essa formação desejada (PROFESSOR D).

Muitas vezes, o conhecimento recebe a difícil - ou impossível - tarefa de exercer funções emancipatórias. E, de acordo com esse processo de reformulação curricular, o sentimento de incompletude que acompanha os discursos revela que o “conhecimento não está presente como seus defensores gostariam que estivesse. Por isso, ele não pode cumprir as funções emancipatórias que lhes são atribuídas” (PEREIRA, 2013, p. 8). Dito de outra forma, alguns conhecimentos ganham maior legitimidade quando carregam consigo a ideia de que, através dele, a emancipação se efetiva. Prova disso é a enorme procura dos alunos por

determinadas disciplinas. E isso não parte apenas deles, a necessidade de conhecer o passado é uma construção social. Essa ideia aproxima-se do que Saviani (2001) chama de “saber socialmente acumulado”, em que a educação tem a função de transmitir as produções de gerações anteriores às novas gerações.

Uma possível outra problemática enfrentada pelos professores no processo de reformulação curricular relaciona-se à organização dos ditos “conhecimentos”, no que diz respeito à carga horária: “Tivemos sim disciplinas que achamos que podem ser retiradas, disciplinas que devem ser colocadas e, principalmente, problemas com carga horária e ainda com conteúdo das ementas” (PROFESSOR D). A disciplinarização do conhecimento e o entendimento de conhecimento como conteúdo são formas de materialização do conhecimento, destacando-o como objeto palpável e passível de ser transferido da mesma forma como se pensou. Algo totalmente ilusório, se considerarmos os processos de recontextualizações por hibridismo. Da mesma forma, é enganoso pensar que o processo de reformulação curricular impulsionou apenas “certa” adequação às diretrizes.

Tinham disciplinas que pareciam repetitivas. A questão não é nem de exclusão de disciplinas, mas sim no sentido de reelaboração de conhecimentos para atender às diretrizes que demandam presença. Não é uma questão que elas são desnecessárias, mas os conteúdos da ementa precisam ser trabalhados para se adequarem melhor à proposta das diretrizes (PROFESSOR F).

A sensação de “repetição” de algumas disciplinas é um exemplo claro que demonstra a disputa por poder e por espaço no último processo de reformulação (em 2007, pós-DCN do curso de pedagogia). Mas não vou me prender a isso. Nesse momento, importa salientar aqui a maneira como o conhecimento é concebido. Seguindo com Macedo (2012), pensar que os “conhecimentos ou conteúdos são externos ao sujeito” (MACEDO, 2012, p. 731) é o mesmo que considerá-los como coisa, o que inviabiliza o próprio desejo emancipatório.

Não diferente, a Professora A, ao falar da “cientificidade da docência”, reflete seu entendimento sobre conhecimento científico como algo “técnico”. Mas, juntamente com a problemática expressa pelo professor, todos os discursos refletem um pedagogo que se quer formar.

E hoje, no campo da formação, tem sempre essa busca de dar uma maior científicidade à docência, ao trabalho docente e ao profissional que cuida dessa atividade, a busca de dar a essa atividade um perfil mais técnico. Percebe? E, por vezes, dizendo que não basta a teoria, não basta a científicidade, não basta isso (PROFESSOR A).

A superioridade do conhecimento científico, que deu origem ao conhecimento disciplinarizado, favorece uma desconsideração sobre as outras diversas formas de conhecer.

Assim sendo, as diferenças culturais continuam “à margem” da proposta curricular, e os atores representantes dessas demandas, muitas vezes, precisam agrupar suas demandas em um único representante para se sentirem incluídos, um processo discursivo que forma um representante hegemônico.

A instrumentalização do conhecimento como o “saber/fazer”, em que a prática – aqui representada pelo estágio – passa a ter grande importância na composição curricular quando o “documento síntese apresenta somente os princípios filosóficos, a parte operacional não está ali ainda. Por exemplo, a grade curricular, o estágio, a conclusão da monografia, como ela se insere com as outras disciplinas. Isso não está ali” (PROFESSOR F). Isso remete a um entendimento mais “técnico” sobre o conhecimento, de modo que reforça uma aplicabilidade rápida e imediata na prática. Da mesma forma, a perspectiva instrumental parece perseguir grande parte dos docentes.

No mesmo sentido, a Professora E destacou que “nos cursos de formação a gente tem uma carga horária enorme de discussões de outras áreas e que não necessariamente dialoga de fato com o campo pedagógico”. E, a seguir, indaga: “Cadê a didática da formação? Você só vai encontrá-la, talvez, nos estágios, talvez em tópicos especiais, você não tem isso organizando a formação” (PROFESSOR E). Obviamente, pensar a didatização do conhecimento é pensá-la em um saber prático apenas e desconsiderar todas as outras diferenças culturais.

Não pretendo naturalizar ou negar os sentidos de conhecimento(s), mas destacar os múltiplos sentidos que se engendram na disputa por significação. Partindo desse ponto, é possível pensar currículo como discurso, e que, portanto, produz infinitudes de sentidos outros, diferentes daquela ideia imperativa – e hegemônica – que entendia currículo como uma seleção prévia de conhecimentos. Como se fosse possível “[...] pelo currículo, estancar o processo de significação” (PEREIRA, 2017, p. 608). Assim, não nego o conhecimento, mas enfatizo as múltiplas formas de concebê-lo.

Então, necessariamente precisaremos admitir que os conhecimentos que produzimos sobre o mundo não expressam realidades que se dão a conhecer; resultam de processos lentos, conflituosos e complexos de construções históricas e sociais. Definir os como superiores a outras formas de conhecer implica sempre os inserir em sistemas classificatórios e excludentes. Classificação e exclusão que integram a lógica de um jogo de linguagem que se articula de forma a manter a hegemonia/superioridade de um tipo de conhecimento sobre os demais (PEREIRA, 2017, p. 611).

Para concluir, acrescento à enunciação de Pereira (2017) afirmando que o currículo será sempre uma disputa de poder, pois nem todas as demandas serão contempladas nele, mas

as demandas selecionadas são igualmente relevantes e importantes, dadas as diferenças de cada grupo.

A necessidade de organizar currículos por disciplinas revelou nesta pesquisa não apenas o fato de enaltecer um conhecimento em prol de outro, mas a tentativa de garantir seu lugar. Para isso, a centralização do conhecimento associado ao ensino revelou sua materialização como objeto (ou coisa). Há sempre uma tentativa de delimitar concepções a fim de controlar os sentidos que emergem das negociações. Porém, “não se trata de atribuir juízo de valor à destinação dada a esse conhecimento, mas de admiti-lo como objeto de posse. Posse que tem justificado toda exclusão, violência e opressão patrocinada pelos seres humanos” (PEREIRA, 2017, p. 613).

Concordo com Macedo (2012), ao destacar que a responsabilidade das políticas curriculares é a de “bloquear a hipertrofia da ideia de conhecimento como núcleo central do currículo” (MACEDO, 2012, p. 734). Isso implica pensar o currículo como “instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornam sujeitos por meio de atos de criação” (MACEDO, 2012, p. 735).

As maneiras distintas de conceituar conhecimentos são reflexos de processos de recontextualizações em que, mesmo que todos os professores estejam falando sobre o mesmo documento (proposta curricular da instituição), quando ele é (re)interpretado por cada professor, acaba por produzir outras novas definições que se distanciam da anterior e dos demais docentes. Posto isso, aproprio-me das contribuições de Lopes (2005) e de seu conceito de recontextualização por hibridismo, pensando em uma análise que será sempre contingencial, já que a cada instante os discursos permeiam as relações de modo que as fronteiras entre o concluso e o concluindo se misturam permanentemente, confundem-se e fazem surgir novas leituras híbridas sobre o que venham a ser essas mesmas considerações. Assim, algo final e acabado nunca vai existir. Do mesmo modo, Ball define esse processo como “interpretações de interpretações” (BALL apud MAINARDES; MARCONDES, 2006, p. 306). É um processo sempre inconcluso e inacabado, assim como para os professores entrevistados que, permeados por suas experiências e histórias de formação, inclinaram seus discursos na busca incessante por decretar fechamentos. Algo impossível, de acordo com a perspectiva pós-estrutural adotada nesta pesquisa. E, por isso, ela não se encerra aqui.

3.3.2.1.1 A formação dos pedagogos em nome da qualidade

Paralelamente à centralidade da docência na análise deste estudo, vimos que as concepções de conhecimento influenciam diretamente um processo de reformulação curricular e fazem com que se tornem cada vez mais difíceis suas definições. Não é por acaso que o hibridismo teórico se torna a grande marca do campo curricular no Brasil desde a década de 1990 (LOPES; MACEDO, 2011), possibilitando uma multiplicidade de sentidos de docência, conhecimento e qualidade surgidos a partir da conversa de diferentes perspectivas teóricas.

De acordo com Lopes (2012), as políticas de currículo possuem uma intrínseca relação entre qualidade e currículo. Concordando com essa premissa, acrescento que essa relação pode aparecer em diferentes contextos e não apenas no contexto de influências com a política textual (as DCNs). Com Ball (1992) entendo que no contexto de produção de texto a relação entre qualidade e currículo efetiva-se. E é com esse entendimento que prossigo minha análise partindo da seguinte indagação: qual o perfil do pedagogo apto a atuar em prol de uma educação de qualidade?

Bowe, Ball e Gold (1992) possibilitaram a compreensão de que o processo de elaboração de uma política se dá de forma dinâmica. Com a abordagem do ciclo de políticas, os autores nos ajudam a entender esse dinamismo da política educacional como um movimento inconstante. Ao destacar os contextos de produção de uma política, Ball também contribui para pensar que as políticas se reformulam em diferentes contextos.

Contudo, considerando a política como discurso que desenha as práticas sociais (Laclau, 2015b), posso destacar que os sentidos de qualidade possibilitam significações diversas do que venha a ser qualidade. Desse modo, compreendo que o conceito “qualidade” abrange inúmeros sentidos a ele atrelados. Isso faz com que o discurso docência esteja sempre aberto a muitas disputas e que consequentemente surjam novos sentidos.

Lopes (2012) destaca que essa “abertura” do significante qualidade leva a seu esvaziamento e que o significante vazio depende de lutas contextuais e negociações de sentidos a serem feitas. Nessa disputa pela significação do conceito de qualidade está a disputa pela significação do currículo. Assim, a qualidade e a política curricular como projeto a ser construído, sem certeza, sem resposta única possível, tornam-se esvaziadas, pois são muitos os contextos que produzem sentido sobre essa qualidade.

Com base nas ideias de Laclau, Lopes (2012) destaca a importância do significante vazio para a política.

[...] O esvaziamento e o hibridismo de sentidos cada vez mais amplos, característico de determinados significantes na política, não é uma perda, uma distorção nem tem nenhum sentido negativo. Para que a cadeia de equivalências seja cada vez mais ampla e assim se institua uma articulação hegemônica, há a necessidade de significantes nos quais flutuem sentidos tão diferentes que sejam capazes de incluir demandas as mais distintas no processo político. Por essa flutuação de sentidos nos significantes, eles se tornam cada vez mais vagos e imprecisos: de tão cheios de sentidos se esvaziam de significado [...] (LOPES, 2012, p. 23).

É nesse sentido que busco entender os sentidos de qualidade articulados nesse processo de reformulação curricular. Não pretendo qualificar os sentidos de “qualidade”, apenas enfatizar que “os trabalhos ainda têm esse discurso de melhorar a qualidade de educação, mas qualidade de educação pra eles são *[sic]* uma coisa, né? Não é a mesma qualidade” (PROFESSOR F). Compreendo que se a qualidade é um significante vazio e que, como discurso aberto, permite que flutuem muitos sentidos, são alguns desses sentidos que pretendo destacar aqui. E ainda de que forma eles redesenham um perfil do pedagogo. Com o intuito de compreender como uma política educacional (DCNs), que traz o conceito da qualidade como uma estratégia para permear todo o processo educativo, é interpretada numa reformulação curricular.

Sabe-se que as políticas de avaliação são utilizadas como discursos para que a educação de qualidade possa se tornar possível. Nesse sentido, Dourado, Oliveira e Santos (2007) destacam que

Os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de Qualidade alteram-se no tempo e espaço, especialmente se considerarmos as transformações mais prementes da sociedade contemporânea, dado as novas demandas e exigências sociais, decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtiva em Curso, principalmente nos países membros da Cúpula das Américas (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 3).

Os autores identificam a qualidade da educação como fenômeno complexo que se dá em uma concepção polissêmica. Ou seja, há diversas conceituações que podem variar conforme a mudança de tempo e espaço. Muitas vezes as definições supõem qualificar a educação a ser oferecida. A avaliação juntamente com a qualidade têm sido um meio criado para atribuir valor quantitativo à educação e aos processos educativos, mas pouco contribuem para sua melhoria.

Barriga (2014) define a qualidade como ator principal na educação, mesmo não tendo uma conceituação sólida. Para o autor, a junção entre avaliação e qualidade tornou-se desastrosa ao longo de alguns anos, pois, à medida que se incrementaram as ações e os programas de avaliação até uma espécie de infinito, foi sendo desfigurada sua necessidade de consolidação conceitual e até mesmo suas práticas e ações perderam rigor acadêmico

(BARRIGA, 2014, p. 151).

A ideia da avaliação como um requisito primordial para que a qualidade aconteça é o primeiro deslizamento e tem sido disseminada pelos programas de avaliação, “estabelecendo uma dinâmica de subordinação acadêmica dos projetos e processos curriculares” (BARRIGA, 2014, p. 152). Desse modo, no processo de reformulação curricular não foi diferente. A qualidade da educação foi automaticamente associada à avaliação, como destaco a seguir: “Não dá para alguém de fora fazer uma avaliação do trabalho que está sendo realizado por mim, dentro da sala de aula que só eu conheço. Eu (*professor*) sou quem melhor conhece essa escola, esse aluno e essa turma” (PROFESSOR D, grifo meu).

Vale ressaltar que o Professor D é aquele que defende que o professor precisa de apoio, de alguém que pudesse intervir na realidade da sala de aula. Novamente, vemos a formação do pedagogo sendo atravessada por discursos sempre ambíguos e contingentes.

Com o Professor E não foi diferente, o entrevistado fez a ligação entre qualidade com avaliação.

A gente avalia o tempo inteiro, mas quanto se trata da educação a gente fica cheio de dedos para avaliar. A gente tem dificuldade dos critérios, dos instrumentos. Temos muita dificuldade de enfrentar a avaliação como sendo um instrumento de promoção da boa qualidade do que se faz, tanto do campo educacional como do campo da vida social. Em minha opinião, é muito mais perversa a ausência da avaliação que ela em si. Sobre a boa qualidade, tendo ou não, precisa-se de um critério (PROFESSOR E).

Concordo com o Professor E quando destaca a importância da avaliação. A questão consiste na conversão da avaliação em uma “ação de política meramente de controle social” (BARRIGA, 2014, p. 152).

Entendo que a avaliação faz parte de todo processo formativo e educativo, mas, ao ser associada à qualidade com base apenas em dados quantitativos, acaba por responsabilizar apenas os professores. A responsabilização docente pelos resultados das avaliações e de todo processo educativo resulta em arbitrariedades para o próprio sistema, tendo em vista que outros fatores, também importantes, acabam por ser excluídos e recebendo menor atenção.

O mesmo controle por meio do conceito de qualidade é previsto no inciso quarto do artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 ao abordar os princípios da formação de profissionais para o magistério: “a garantia de padrão de qualidade dos Cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras” (BRASIL, 2015, art. 3). O padrão estabelecido, ainda que varie de uma instituição a outra, destaca seu controle através dos projetos e componentes curriculares, de forma a subordinar os projetos acadêmicos às políticas de avaliação.

Os programas de avaliação geram uma tensão no campo curricular e funcionam como uma “camisa de força que impede o desenvolvimento dos campos de conhecimento” (BARRIGA, 2014, p. 170), pois o processo de reformulação curricular, muitas vezes, passa a ser mais uma adequação aos conteúdos eleitos como importantes do que propriamente com a questão social.

Os currículos deixam de ser flexíveis para se tornarem uns emaranhados de objetivos que precisam dar conta de que os alunos aprendam apenas o que será necessário para tirar boas notas nos testes. O professor limita-se a um transmissor de técnicas e formas fáceis de encontrar respostas, a responsabilidade de “melhorar a educação” reflete-se apenas nele. Esse problema com a responsabilização de uma parcela daqueles que trabalham na educação é injusto e exclui os outros fatores intrínsecos e extrínsecos à escola.

Partindo desse pensamento, destaco o segundo deslizamento que emerge quando o Professor D associa qualidade ao processo de ensino-aprendizagem. “O sucesso e a qualidade do trabalho que eles realizam são inquestionáveis. Formam alunos leitores, a comunidade tem acesso ao processo de aprendizado deles” (PROFESSOR D). A qualidade, assim, passa a ser responsabilidade do docente, e este deve ser aquele que exerce a docência apenas na sala de aula.

Ainda que grande parte das pessoas associem a qualidade à avaliação ou ao processo de ensino-aprendizagem, vejo que há divergência que nos encaminha para o entendimento de que a “qualidade da educação” passa a ser questionada, pois reflete diferentes posições e opiniões nos tempos/espacos.

Sobre isso, e sem deixar claro seu entendimento sobre o conceito de qualidade, vemos um terceiro deslizamento de sentido que nos ajuda a pensar em como o processo de hegemonização de uma demanda acontece.

Eu prefiro trabalhar com a ideia de que quando eu elejo a qualidade da educação, que eu acho que é uma demanda hegemônica, eu significo esse sentido de qualidade, e esses sentidos são muitos diferentes. Dentro de qualidade cabem muitas coisas, dentro de qualidade cabe o ensino e meio que atende as demandas pela profissionalização. Isso não é qualidade para mim, mas é qualidade para muitos setores da sociedade. As pessoas naturalizam isso como algo de muita importância. E eu vou desqualificar esse sentido? Não, porque existe um contexto para justificar esse sentido (PROFESSOR A).

O Professor A chama a atenção para a não desqualificação de um sentido. O processo de hegemonização de uma determinada significação da qualidade exige uma constante negociação em que uma demanda será eleita para representar temporariamente o conceito. E

pensar que dentro da qualidade cabem muitas coisas contribui para o entendimento daquilo que Lopes (2012) chama de *significante vazio*. O Professor A também destaca que os contextos justificam o sentido, corroboram a compreensão dos dinamismos entre os contextos do ciclo de políticas de Ball e ainda reforçam o que Lopes (2012) fala sobre lutas contextuais em torno do *significante vazio*. Ainda que não tenha deixado explícita sua definição sobre docência, o entrevistado contribuiu para a exemplificação da teoria aqui abordada.

Já para o Professor F, “podemos criar estratégias pra fugir dessas imposições, dessas políticas, e continuar defendendo nossos princípios e ideais de uma educação pública, de qualidade, democrática, que não forme cidadãos alienados” (PROFESSOR F). Assim, temos um quarto deslizamento: o acesso ao conhecimento é o que garante a qualidade da educação e acrescenta um desenho para a atuação do pedagogo como aquele que atua na sala de aula, quando destaca que “Temos essa sempre preocupação de formar professores que tenham pensamento crítico e que levem isso para a sala de aula, pra ser trabalhado e nos ajudar nessa luta política que é maior e envolve toda a sociedade” (PROFESSOR F).

Esse é o quinto deslizamento de sentido que surge nesse processo de reformulação curricular. Ao dizer que “As ações pedagógicas têm de permitir ao sujeito o acesso e permanência, inclusive as oportunidades de contato com as fontes que a sociedade disponibiliza para que ele se torne um ser humano melhor. Isso para mim é uma educação de qualidade, nunca aquela que diminui” (PROFESSOR E), o professor associa a ideia de qualidade à transformação social (PROFESSOR E). E a avaliação é o meio pelo qual se pode efetivar a “boa qualidade”.

De acordo com Lopes (2012), a adjetivação em “boa” ou “má” passa a ser uma necessidade daqueles que disputam a significação da qualidade. A autora alerta que na perspectiva estruturalista, por exemplo, parte-se de uma concepção prévia do que é “boa” e “má”. Diferentemente, Lopes fragiliza esse pensamento com a ideia de *significante vazio*, que possibilita que muitos sentidos possam significar a qualidade, sem polarizações ou dualismos.

O que se pretendeu aqui foi mostrar que os deslizamentos de sentidos nos encaminham para um entendimento do que é qualidade para cada professor. Dessa forma, ainda que a qualidade seja defendida por todos os professores, cada um subjetivamente inclina-se para defini-la de acordo com suas expectativas e experiências.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como apontado no começo desta pesquisa, busquei fazer uma análise das narrativas dos professores entrevistados com o objetivo de identificar nos discursos como as concepções de docência estão sendo compreendidas; quais sentidos estão em negociação; e qual o impacto dessa tensão na reformulação curricular do curso de pedagogia da faculdade de educação pesquisada.

Acredito que a relevância e pertinência deste estudo possam ser reafirmadas quando ainda constatamos no percurso histórico do curso uma série de discursos que se lançam na busca de afirmar o que é ser um pedagogo. Ainda que sejam muitos os trabalhos que se encarregam em falar sobre a temática, a maioria deles parte de uma perspectiva crítica da educação. Nesta pesquisa, pauto-me em uma reflexão que fragiliza a ideia de docência comumente pensada: o professor que está na sala de aula.

A pesquisa foi desenvolvida de acordo com a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores (1992), uma abordagem teórico-metodológica que se mostrou produtiva para o tratamento do objeto de estudo. Alguns conceitos desenvolvidos por Laclau e Mouffe na teoria do discurso (2015a) também foram utilizados, possibilitando perceber diferentes deslizamentos de sentidos de docência nos contextos analisados e como são negociados nas disputas pelos projetos imaginados para a formação do pedagogo. Quando associados às demandas sociais de campo de atuação, esses deslizamentos de sentidos mesclam-se com outros sentidos produzidos, inclusive por outras licenciaturas. O entendimento de docência como o exercício de ensinar algo também se faz muito presente, quando participa das disputas em torno das fixações de sentido de pedagogo-docente e pedagogo-professor.

Contudo, falar em demandas sociais não significa direcionar a formação dos pedagogos para o mercado de trabalho pura e tecnicamente, implica pensar na formação levando em conta o seu papel e importância social para além de sua atuação no mercado de trabalho.

Sobre essas tentativas de fixação dos sentidos de docência que perpassam o campo da formação dos pedagogos foi possível perceber que essa formação é sempre forjada por discursos ambíguos.

Por isso, no terceiro capítulo, com a análise das entrevistas e apoiada nos referenciais teóricos assumidos, entendo que a ambivalência, a precariedade e a provisoriedade são inerentes a qualquer fenômeno social. Portanto, não se trata de defender, de propor ou de

arbitrar em favor de um modelo de docência mais adequado à formação do pedagogo, muito menos de superar os conflitos existentes. Trata-se de analisar como diferentes sentidos em negociação configuram deslocamentos formativos sobre os quais temos muito pouco controle. Penso que isso não pode ser concebido como uma “crise identitária”, entendendo a crise como algo a ser superado como, via de regra, notamos na literatura produzida neste campo. Pelo contrário, penso a ideia de crise identitária como leque de possibilidades que se colocam para a formação do pedagogo.

A pretensão em desenhar uma identidade fixa para o pedagogo é algo que sempre existiu e, ao procurar ver a fluidez de sentidos de docência construídos nos discursos sobre a formação do pedagogo-docente dentro do processo de reformulação curricular, podemos afirmar a predominância da abordagem crítica para qualificar o pedagogo como não docente. Isso não significa que a perspectiva pós-estrutural tenha ficado de fora. Ela possibilita enxergar outras maneiras de conceber o pedagogo e desprende as demarcações que tentam amarrar os sentidos do que é e do que não é “ser pedagogo”.

Reconheço que o presente trabalho poderia ter outros desdobramentos para pensar a identidade do pedagogo-docente. Assumo que o conceito de identidade se fragiliza quando se pensa que não há algo definido previamente. Desse modo, o processo de identificação seria a representatividade de atores coletivos que são identificados conforme uma demanda em comum. De acordo com Hall (2000; 2006), a identificação pode ser alterada ou negociada em função do reconhecimento entre sujeitos diante das características que fazem com que se assemelhem ou se complementem. É nessa perspectiva que o conceito de identificação ou subjetivação é proposto em lugar do conceito de identidade, dado o seu caráter mais dinâmico que pressupõe a transformação contínua sem definição prévia ou a pretensão de pleno fechamento.

Mesmo que este estudo não dê conta de explorar essa questão, acredito que, ao procurar explorar o significante docência, possa gerar articulações com novos trabalhos para pensar a relevância da formação do pedagogo dentro das discussões acerca da formação de professores, considerados, para efeito desta análise, como contextos de prática. Contextos esses em que os conhecimentos considerados válidos a serem ensinados aos futuros pedagogos-docentes são sempre recontextualizados e hibridizam-se.

A partir das perspectivas de cunho pós-estruturalista, esta análise apontou que a incorporação de novos sentidos e a fragilização dos sentidos existentes articulam-se dentro de uma cadeia, de modo que sempre surgem sentidos híbridos contingenciais e que extrapolam os limites de qualquer tentativa de fechamento. Com isso, somos desestabilizados por

“antigas” e “novas” demandas, em que novas respostas sempre provisórias e incompletas surgem a todo instante. Não se trata aqui de assumir a defesa de que “tudo pode” na formação do pedagogo, mas de reconhecer que as escolhas de perspectivas teóricas me possibilitaram caminhos para compreender os cursos e os percursos de sua formação.

REFERÊNCIAS

- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio*, o dicionário da Língua Portuguesa. 8 ed ver. Rio de Janeiro: Positivo, 2012, p. 263.
- AGUIAR, M. A. da S; MELO, M. M. de O. Pedagogia e Faculdades de Educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. *Educação & Sociedade*, vol. 26, n. 92, Especial – Out 2005, p. 959-982.
- ANDRADE, S. dos S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. (Orgs.) *Metodologias de pesquisas pós-críticas e educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014, p. 175- 196.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. *Documento Final do 6º Encontro Nacional*. Brasília, 1992.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. *Documento Final do 9º Encontro Nacional*. Brasília, 1998.
- BALL, S.J. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 220 p.
- BARRIGA, A. D. Impacto das políticas de avaliação e de qualidade nos projetos curriculares. In: LOPES, A. C.; ALBA, A. (Orgs.). *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2014. p. 147-175.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Vozes: Petrópolis, 1996.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, Anne. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 27 dez. 1961.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências., Brasília, 12 ago. 1971.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 maio 2006.

BRASIL. MEC/CNE. Comissão Bicameral de Formação de Professores. *Resolução CNE nº 2* de 1º de julho de 2015. 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. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em 15 ago. 2015.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

CANDAU, V. M. A Didática na Perspectiva Multi/Intercultural em Ação: Construindo uma Proposta. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 731-758, set./dez. 2007.

CRAVEIRO, Clarissa Bastos; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de docência nos Projetos Curriculares FHC e Lula. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 13, n. 03 p. 452 - 474 jul./set. 2015 ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/22024>. Acesso em: 27 mai 2018.

DIAS, Rosanne Evangelista. Produção de políticas Curriculares para a formação de professores. In: LOPES, A. C. et al. (Orgs.). *Políticas Educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008, p. 215-232.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na Formação de Professores no Brasil: o Que (Não) há de Novo. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. A qualidade da educação: conceitos e definições. *Em Aberto*. Brasília: INEP, 2007, v. 24, n. 22, p.5-34, 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBANEO, José Carlos and PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cad. Pesqui.* [online]. 2007, vol.37, n.130, pp.63-97. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000100005>. Acesso em: fev de 2018.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

LACLAU, Ernesto. Universalismo, Particularismo e a questão da identidade. Traduzido por Joanildo A. Burity. *Revista Novos Rumos*, n 21, p. 30-36, 1993. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/ojs-2.4.5/index.php/novosrumos/article/view/2209/1827>. Acesso em: 18 mar. 2018.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro, Eduerj. 2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e Estratégia Socialista*. São Paulo: Intermeios/CNPQ, 2015a.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. de. *A teoria do discurso de Ernesto Laclau*. Ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015b, p. 35- 72.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.

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

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 1, n. 26, p. 109-118, 2004. Disponível em: <http://stoa.usp.br/gepespp/files/3114/17469/Pol%C3%ADticas+curriculares+-+continuidade+ou+mudan%C3%A7a+de+rumos.pdf> Acesso em : 19 ago. 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: tensões entre recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.htm>. Acesso em: 30 jan. 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de Currículo: Questões teórico-metodológicas. In LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. (org.). *Discursos nas políticas de Currículo*. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2011, v.1, p. 19-45.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: VIANA, F.; OLIVEIRA, Marcus Aurélio; FONSECA, Nelma; LIMA, Rita Cristina (Org.). *A Qualidade da Escola Pública no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Editora, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, n. 24, v.25. Meo, 2016. . Este artículo forma parte del número especial Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina de EPAA/AAPE, Editores invitados Jason Beech y Analía I. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2111>. Acesso em: 27 mai 2018.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika V. R da; COSTA, Hugo Heleno. Da

recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 13, n.3, p.392-410, set./dez., 2013

LOPES, Alice Casimiro; Borges, Veronica. Currículo, conhecimento e interpretação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, p. 555-573, 2017.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. *Educação em Foco – Questões Contemporâneas de Currículo*, Juiz de Fora, v. 8, n. 1 e 2, p. 13-30, mar/ago 2003, set/fev 2003/2004.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, pp.285-372, mai/ago.2006 a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf>. Acesso em: 27 mai 2018.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, p.98-113, jul/dez 2006 b. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.pdf>. Acesso em: 27 mai 2018.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e Conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.42, n.147, p.716-737, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 27 mai 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. A escola que queremos: instância onde a Pedagogia se faz prática docente. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1992. P. 77-89.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf> Acesso em: 19 ago 2017.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf> Acesso em: 19 ago 2017.

MARINHO, N. A trajetória do Instituto de Educação no município de Duque de Caxias - RJ: Polo de resistência na oferta do Curso Normal. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá. *Circuitos e fronteiras da História da Educação no Brasil*. Cuiabá: SBHE, 2013. p. 1-11.

MELO, I, L.; LIMA, H. M. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ): Uma história. Várias lutas. *Revista Pilares da História*. Duque de Caxias e Baixada Fluminense, A. 12, n. 13, maio 2013.

MOUFFE, Chantal. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, Cândido (Coord.). *Pluralismo cultural, identidade e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 410 – 430.

PEREIRA, Talita Vidal. Conhecimento x cultura. Desconstruindo esse antagonismo. In: Reunião Nacional da ANPEd, 36, 2013, Goiânia-GO, *Anais*. Goiânia: UFG, 2013. Disponível em:

http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt12_trabalhos_pdfs/gt12_2636_texto.pdf. Acesso em: 19 jan. 2017.

PEREIRA, Talita Vidal. Gramática e lógica: jogo de linguagem que favorece sentidos de conhecimento como coisa. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 600-616, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/pereira.pdf>. Acesso em: mar. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo e PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educ. Pesqui.* [online]. 2017, vol.43, n.1, pp.15-30. ISSN 1517-9702. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201701152815>. Acesso em: mar. 2018.

Rangel Tura, M. L. & Vidal Pereira, T. (2014). A construção do currículo escolar: reflexões sobre a diferença cultural. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(94). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n94.2014>. Acesso em: mar. 2018.

SAVIANI, Dermeval. O espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. *Paidéia* (Ribeirão Preto). 2004, vol.14, n.28, pp.113-124. ISSN 0103-863X. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200002>. Acesso em: jan. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cad. Pesq.*, [online]. 2007, v.37, n.130, p.99-134. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000100006>. Acesso em: jan. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v.14, n.40, p.143-155, 2009. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: jan. 2017.

SCHEIBE, L. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cad. Pesq.*, São Paulo, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>. Acesso em 10 dez 2016.

SILVA, F. dos S. F. da. A identidade do Pedagogo e as Novas Diretrizes Curriculares de Pedagogia. *Anais EDUCERE* - 2008. p. 167-519.

SINTESE Texto Base. Disponível em: <https://sites.google.com/site/wikisintesetextobase/>. Acesso em 30 jan 2017.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 150-173.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A propósito dos estudos culturais. In: MAFRA, Leila de Alvarenga, TURA, Maria de Lourdes Rangel (orgs.). *Sociologia para educadores 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005. p.101-135.

VIEIRA, S. da R. Docência, Gestão e Conhecimento: Conceitos Articuladores do Novo Perfil do Pedagogo Instituído Pela Resolução CNE/CP N. 01/2006. *Revista HISTEDBR* [On-line], Campinas, n.44, p. 131-155, dez2011 - ISSN: 1676-2584.

ANEXO A - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, afirmo consentir, através do presente termo, que a mestranda **Aloana de Oliveira Pereira** – celular nº (021) 98682-9852, e-mail: aloana_oliveira@hotmail.com, sob orientação da professora **Talita Vidal Pereira**, e-mail: p.talitavidal@gmail.com, utilize os dados por mim informados, como professor participante da Reforma Curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, de forma a proceder às observações necessárias à realização da pesquisa intitulada *Tensões em torno das concepções de docência no processo de Reformulação Curricular de um curso de Pedagogia*, que tem por objetivo investigar as disputas de sentidos sobre as concepções de docência, pensando nos espaços de atuação do Pedagogo e, sobretudo, no processo de formação do Pedagogo docente.

Estou ciente que pelas características da metodologia adotada pela pesquisadora, a pesquisa se desenvolverá ao longo do ano de 2017, e me comprometo, dentro dos limites negociados com a pesquisadora, prestar todos os esclarecimentos solicitados. Neste sentido, também estou ciente que tenho resguardado, a qualquer momento, o direito de me retirar do estudo, e que não receberei nenhuma remuneração, indenização ou ressarcimento pela minha participação.

Tendo sido informada de todos os procedimentos pela pesquisadora autorizo a divulgação dos resultados do estudo com a garantia do sigilo que assegure a minha privacidade e o anonimato pelas informações que possa prestar.

“Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2569-2490”.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2017.

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do Participante