

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação

Na procura de um curso: currículo-formação de professores - Educação Infantil
Identidade(s) em (des)construção (?)

por

Rita de Cássia Prazeres Frangella

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação à Comissão Julgadora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro sob a orientação da Prof^ª. Dra. Elizabeth Fernandes de Macedo

Rio de Janeiro, dezembro de 2006

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Doutorado em Educação

Na procura de um curso: currículo-formação de professores - Educação Infantil
Identidade(s) em (des)construção (?)

por

Rita de Cássia Prazeres Frangella

Banca Examinadora:

Professora Doutora Elizabeth Fernandes de Macedo (orientadora)

Professora Doutora Alice Casimiro Lopes (UERJ)

Professora Doutora Rita Marisa Ribes Pereira (UERJ)

Professora Doutora Sonia Kramer

Professora Doutora Vera Maria Ferrão Candau (PUC-Rio)

Rio de Janeiro, dezembro de 2006

A vida só é possível se reinventada (Cecília Meireles)
Aos que me ajudam a reinventar cotidianamente a vida

À Vera, Rosário e Ermelinda, pais e avó, força que se constrói na
experiência do amor constante e incondicional;

Ao Marcelo, companheiro nessa trajetória, com quem construo novos
caminhos....

Agradecimentos

Gastei uma hora pensando em um verso
que a pena não quer escrever.
No entanto ele está cá dentro
inquieto, vivo.
Ele está cá dentro
e não quer sair.
Mas a poesia deste momento
inunda minha vida inteira.

Carlos Drummond de Andrade

A minha família pelo apoio em todos os momentos,

A Elizabeth Macedo, pelo olhar desafiante e ao mesmo tempo companheiro, pela presença forte que generosamente se doa e compartilha da ansiedade que a escrita provoca;

A Débora Barreiros, irmã de alma, que temperou com amizade e carinho a feitura desse trabalho;

As amigas de jornada, Cláudia Hernandez, Jonê Baião, Jacqueline Moraes, companheiras nos desafios da vida (não só acadêmica) e que no trabalho diário, compartilhamos alegrias, prazeres e sonhos...

Ao grupo de pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura” com quem compartilho a incompletude que me põe em movimento, que me faz pensar;

A Sonia Kramer, por, há muitos anos ter me convidado a “entrar” na educação infantil e com quem compartilho desde então esse projeto

As/aos companheiras/os de trabalho no Curso de Pós-graduação em Educação Infantil na PUC-Rio e nas parcerias nos cursos junto a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro pelo diálogo constante, ajudando-me a dar corpo às idéias desenvolvidas ao longo desse trabalho;

As colegas de trabalho no Departamento de Ensino Fundamental do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro com quem busco construir coletivamente uma educação em que a diferença se faça presente;

A Bonnie Axer e Alcione Correia, bolsista de iniciação científica que auxiliaram no trabalho árduo de pesquisa com empenho, compromisso e disponibilidade;

Aos companheiros de estudo ao longo do Doutorado, alguns amigos para além dele como Maria Lúcia Mello, interlocutores que ajudam a pôr as idéias sob suspeita,

À banca examinadora, professoras Alice Lopes, Rita Marisa Ribes Pereira, Vera Candau e Sonia Kramer pela participação nesse momento e disponibilidade,

A Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro pelo apoio financeiro nos meses iniciais do curso e ao Programa de Capacitação Docente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro pela possibilidade de permitir um tempo maior de dedicação à pesquisa,

Aos meus alunos/as, crianças e professoras, pela contribuição inestimável, por darem sentido à pesquisa.

Resumo

O estudo interroga as relações entre currículo e identidade no contexto de um curso de formação de professores de educação infantil. Desenvolve-se a partir de uma questão central: é possível falar em uma identidade profissional na contemporaneidade? A pesquisa discute essas relações tendo como horizonte o entendimento do currículo como produção cultural, como espaço de enunciação em que se dá a negociação entre identidades múltiplas e ambivalentes. O diálogo com autores como Stuart Hall, Homi Bhabha orienta a defesa da condição híbrida e desterritorializada da identidade. Do ponto de vista da política de currículo, os trabalhos de Stephen Ball sobre o ciclo de políticas subsidiam a análise empreendida. Nesse sentido, a pesquisa foca alguns discursos que circulam no contexto de influências, especialmente aqueles enunciados por agentes acadêmicos e sociais voltados para a formação de professores e de educadores infantis. São destacados a Associação Nacional pela Formação de Professores, as publicações organizadas pela Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação e Movimento Interfóruns de Educação Infantil como esferas nas quais se dá o debate e a produção de discursos que orientam e mobilizam ações em torno da formação de professores. Para tanto, recorre-se à análise documental das produções de cunho institucional, relacionadas à produção individual de sujeitos envolvidos nesses fóruns e no debate sobre a formação de professores. Num segundo movimento, o estudo se estende ao contexto de formulação do currículo de Pedagogia, habilitação Educação Infantil, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por ser uma das primeiras graduações com foco na formação de professores para esse nível de ensino. Além da análise dos documentos que permitem buscar reescrever a dinamicidade do processo de elaboração curricular, foram realizadas entrevistas com professores e ex-alunos que vivenciaram a construção do currículo. Conclui que a docência como eixo articulador do currículo, desloca a questão da idéia de perfil profissional para a identidade, mas acaba por propor uma outra totalização, não mais centrada na atuação profissional, mas na identidade.

Palavras-chave: currículo – identidade – formação de professores – diferença – cultura

Abstract

The study questions the relations between curriculum and identity in the context of a teacher education program in Early Childhood. The study develops from a central question: is it possible to speak of professional identity these days? The research discusses these relations having as central basis the understanding of the curriculum as cultural production and a place for negotiation between multiple and ambivalent identities. In the dialogue with authors such as Stuart Hall, Homi Bhabha orientates the defense of the hybrid identity condition. From the point of view of the curriculum politics, Stephen Ball's works about the cycle of politics subsidize the undertaken analysis. In this way, the research focuses on some speeches that circulate in the context of academic and social agents directed towards teacher education in early childhood. We focus on the Associação Nacional de Formação pela Professores, the publications organized by the Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) in the Ministry of Education and the Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB) as spheres in which occurs the debate and production of speeches that orientate and mobilize actions that involve the teacher education programs. For that matter, we analyze documental works of institutional nature related to the individual production of people involved in these forums and on the debate about teacher education. On another moment, the study extends itself in the context of the formulation of Pedagogy curriculum, Early Childhood Education habilitation, of the Universidade do Estado do Rio de Janeiro for being one of the firsts to have an undergraduate program focusing on teacher education for this level of teaching. Besides the analyses of documents that allow us to look for and rewrite the dynamics of the process of curriculum elaboration, there are also interviews with teachers and former students who went through the process of building the curriculum. I conclude that teachers as an articulator axle of the curriculum, take away the idea of a professional identity profile, but proposes another idea, not centered around the professional performance, but on the identity itself.

Key words: curriculum – identity – teacher education – difference – culture

Sumário

A escrita da história ou a História da escrita	10
Capítulo 1 – Interrogando a identidade: o que me permite dizer o que eu sou eu?.....	23
1.1 Identidade e Cultura: uma abordagem histórica.....	28
1.2 Cultura e identidade como prática discursiva: uma questão de enunciação .	48
Capítulo 2 – Produção curricular na formação de professores: contextos que se cruzam.....	61
2.1 – Formação em debate: disputas em torno de uma identidade profissional..	67
Capítulo 3 – Confluências, articulações e influências: na pauta de discussões a formação do educador infantil.....	100
3.1 – Em debate: Educação Infantil como questão política	102
Capítulo 4 – “À procura de um curso”: o currículo de Pedagogia e sua construção.....	130
4.1 – Rota do mapa	136
4.2 – Produção do currículo como produção de cultura	141
4.3 – Docência e a mudança de eixo articulador – do perfil profissional à identidade.....	160
4.4 – Docência e identidade na Educação Infantil	184
Considerações finais/parciais.....	197
Referências Bibliográficas.....	202
Anexos.....	216

Noções

*Entre mim e mim, há vastidões bastantes
para a navegação dos meus desejos afligidos.*

*Descem pela água minhas naves revestidas de espelhos.
Cada lâmina arrisca um olhar, e investiga o elemento que
a atinge.*

*Mas, nesta aventura do sonho exposto à correnteza,
só recolho o gosto infinito das respostas que não se
encontram.*

*Virei-me sobre a minha própria existência, e contemplei-a
Minha virtude era esta errância por mares contraditórios,
e este abandono para além da felicidade e da beleza.*

*Ó meu Deus, isto é a minha alma:
qualquer coisa que flutua sobre este corpo efêmero e
precário,
como o vento largo do oceano sobre a areia passiva e
inúmera...*

Cecília Meireles

A escrita da História ou da história dessa escrita

A primeira página... Dar início a ela significa o fim de uma jornada para que outra se inicie: da escrituração do trabalho à leitura deste, reescrita pelos olhos do leitor. Cabe-me nesse momento apresentar, narrar às maneiras de fazer e dizer (Certeau, 2001) que fui construindo ao longo da experiência da pesquisa.

Mas não desejo só apresentar o trabalho, ousar propor o convite. Faço-o contando com a parceria de companheiros que sempre estiveram presentes nesta caminhada:

Em Ercília, para estabelecer as ligações que orientam a vida da cidade os habitantes estendem fios entre as arestas das casas, brancos ou pretos ou cinzas ou pretos-e-brancos, de acordo com as relações de parentesco, troca, autoridade, representação. Quando os fios são tantos que não se pode mais atravessar, os habitantes vão embora: as casas são desmontadas, restam

universitária, também foram acompanhados de exigências que não constavam do programa de exames do vestibular. Escolhas, opção ao não pelo currículo novo, participação em assembléias.

Mal tinha saído do curso normal em seus moldes tradicionais, numa instituição também tradicional, e de repente era chamada a opinar sobre a formação que desejaria ter? Se no primeiro momento parecia inusitado, hoje vejo que esse processo deixou marcas indeléveis. Ia às reuniões como bicho acuado, olhos atentos, meio assustados, mas inquietos, queria poder captar tudo e às vezes me surpreendia ouvindo a minha própria voz. Opção feita: estava constituída a primeira turma do currículo novo na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

A nossa opção foi feita na transição do primeiro para o segundo período, pois o primeiro já tinha sido oferecido aos alunos que ingressaram por meio do vestibular ainda nos moldes do currículo antigo, mas habilmente montado para que, caso optássemos pelo novo, nada impedisse o rumo das mudanças. Hoje questiono como se deu essa opção. Envolvemo-nos no processo, fomos contaminados pelos anseios, desejos e possibilidades vislumbradas com e pelo currículo novo.

A graduação foi marcada por anos em que tivemos que reafirmar e lutar muito por essa opção: monografia, estágio produtivo, manifestações dos alunos; conquistas e derrotas. Contudo, percebo a importância dessa história e não procuraria reescrevê-la de outra forma. Foi vivida intensamente e me permitiu romper com tantos silêncios.

Fiz descobertas ao longo do curso: sobre a vida acadêmica, sobre a Pedagogia, sobre a profissão de professora e sobre mais uma opção, essa anterior ao curso, mas que se consolida nele: educadora infantil. Sempre fui aluna-trabalhadora (da graduação à pós-graduação). Sou professora, e a formação em Pedagogia, a trajetória acadêmica sempre se deram concomitantemente ao exercício da docência. A marca do ser professora sempre foi forte e ressaltada a todo o momento, principalmente no que firmo meu compromisso: o trabalho com crianças de 0 a 6 anos.

Passos (2006) relata a fala de uma criança sobre como se deu sua aprendizagem numa escola de jongo: “*aprendi do pé da Érica*”. Eu aprendi no olho, na mão, no pé de Éricas, Felipes, Anas, Marias, Pedros e com tantos outros que o chão da escola era espaço caro e passei a defendê-lo com muito empenho. Defesa que se dava na atuação, na presença, na valorização da educação infantil que ressoava nas/das aprendizagens de outro espaço: a universidade.

Nesse cruzamento fui tornando-me professora, reconhecendo-me como tal, ainda que sempre tivesse a sensação de incompletude e inacabamento que por vezes estranhava não perceber em outras professoras como eu. Entretanto, nunca hesitei em afirmar: sou professora.

Meu compromisso me levou a percorrer, na graduação, caminhos em direção à “habilitação” em educação infantil. E meu desejo de me afirmar professora se encontrava também com um curso que o tempo todo marcava essa nossa condição: são professores. Contudo, havia uma docência adjetivada – não se tratava de ser professor, mas era a definição de ser professor de um determinado modo que se fazia presente. Político, crítico, atuante, mediador... Tantos nomes que definiam como ser, como agir. Além das definições, havia uma preocupação com a formação do pesquisador. Fazer pesquisa era fundamental!

Assim segui, com definições precisas e muitas inquietações que me aproximaram da pesquisa. A pós-graduação e a atuação como pesquisadora³ se uniam à docência e me puseram a discutir a alfabetização e a formação dos sujeitos na e pela linguagem. Aos problemas-respostas que achei-descobri-criei juntaram-se o questionamento sobre meu próprio trabalho, agora como formadora de professores e colocaram no meu campo de visão o currículo, num momento de discussão de diretrizes curriculares para a formação de professores, proliferação e fortalecimento dos institutos superiores de educação e questionamento do curso normal. Essa era a intenção na primeira aproximação com o currículo, mas que foi sendo redimensionada; à medida que aprofundava os estudos na área, percebia a trama complexa e mais ampla que se dá ao problematizarmos o currículo.

Nessa trajetória de estudos *com* o currículo enveredei pela História do Currículo entendendo que

não se trata de uma abordagem historicizante, em que se pretenda ver o currículo num desenvolvimento linear e contínuo, como se este processo se desse a partir de uma direção evolutiva constante, entendendo o currículo como uma construção histórica que se fez a partir de determinada premissa específica e única,

Ou seja,

os estudos históricos focalizam o currículo como um fazer-se que não se dá de forma linear e supostamente neutra, mas é marcado pela dinâmica das relações sociais onde está envolvido, relações que o atravessam, sendo este

³ Concluí a graduação em dez/1994 e em ago./95 iniciei a pós-graduação *lato-sensu* em Educação Infantil na PUC-Rio e, em seguida me inseri no grupo de pesquisa “Cultura, modernidade e linguagem”, coordenado por Sonia Kramer, como bolsista de aperfeiçoamento pelo CNPq.

organizado, então, a partir de visões de mundo privilegiadas, em detrimento de outras, o que aponta para o currículo como campo de lutas que não podem deixar de serem consideradas.” (Frangella, 2002, p.14-15).

Desta forma, fui construindo o entendimento de que fazer um estudo histórico não se resumia a fazer apenas a descrição de uma seqüência de ações, mas compreender o processo que as engendra, história como interrogação das ações; tratava-se de interrogar para compreender como e por que as ações vão se deslocando, os deslizamentos que fazem com que o movimento em si gere novas ações e significados.

Assim, fui construindo o entendimento da possibilidade de estudos históricos como sendo de encontro não com o dado, mas com o movimento, com a trajetória incerta, da construção dos significados que vão orientando e constituindo práticas. Larrosa (1999) ajuda-me a explicar esse entendimento quando diz que acredita que:

(...) o texto do passado não sirva para a confirmação e consolidação da imagem convencional e auto-satisfeita que esses discursos produzem de nós mesmos e de nosso mundo, mas para sua crítica e seu questionamento. (...) Para que essa experiência do passado seja possível, o sujeito da experiência – o historiador ou leitor – deve ser um sujeito desconforme e inquieto. Esse sujeito é o que vai do presente ao passado, mas arrastando consigo sua desconformidade, ou seja, evitando toda relação de continuação. E é também, o que vem do passado ao presente, mas para interrompê-lo e colocá-lo em questão. (p. 135-6)

Assumindo a historicidade como questão, o envolvimento com o estudo do fazer curricular vai assumindo outros enfoques. Na trajetória de pesquisa o entrelaçamento da história com a cultura foi dando o contorno do que passo a compreender como currículo. A visão do currículo como produção dada e de cunho técnico abrevia e subestima sua condição de prática cultural entendê-lo assim implica observar que sua elaboração se dá na articulação de dimensões outras que os critérios baseados exclusivamente na cientificidade e conhecimento, mas é engendrado num jogo político multidimensional.

O delineamento deste projeto de trabalho filia-se primeiramente a essa concepção. Desejava estudar a produção curricular, cruzando com formação de professores, especificamente de educação infantil. Mas... A história pela história? Como? O que questiono nesta história?

Questões que se encontram com os estudos que fui desenvolvendo no grupo de pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura”. Encontro com a teoria. Autores como Stuart Hall, Homi Bhabha, Edward Said, Boaventura Souza Santos trazem outro

entendimento às questões da cultura, identidade, formação, num contexto de mudança e globalização. Bhabha (2001) apresenta:

A diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto de conhecimento empírico – enquanto a diferença cultural é o processo da enunciação da cultura como “conhecível”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade.

O autor, na discussão sobre a enunciação da diferença, ainda coloca em questão a alteridade dentro da identidade (p. 86), redimensionando a compreensão da identidade como híbrido, pois a alteridade a que se refere implica que a constituição híbrida não funciona apagando as diferenças, mas como irrupção, uma identificação ambivalente que lança sobre essa produção a incerteza do significado cultural; dessa forma, mantém sempre o confronto com o duplo, o intraduzível.

Concomitante a esses estudos, na prática como professora formadora de professores me defrontava cotidianamente com impasses vividos nas escolas, principalmente de educação infantil do município do Rio de Janeiro⁴, nas falas das minhas alunas-professoras em momentos de discussão, que inicialmente tinham um olhar tão endurecido para as crianças e suas famílias. “Parece até que as famílias querem se livrar das crianças; a comunidade é pobre, então eles...” Eles, os outros, a diferença. Ao longo das aulas buscávamos discutir “o direito à diferença e à igualdade; preconceitos e cotidiano escolar; as crianças e os adultos como sujeitos da cultura; que diferença não é deficiência e como a escola e os/as professores/as lidam com as diferenças”⁵ e, envolvida nessa discussão e diante o impacto das falas que muitas vezes desqualificavam esse outro, ainda que por vezes ele fosse tão próximo das professoras, a questão da diferença e da identidade foram se tornando a questão mobilizadora. A associação da temática da identidade à diferença se faz porque via que, na fala das minhas alunas, muito do que criticavam passava pela diferenciação do lugar que assumiam para falar: como professoras. Ainda que se mobilizassem a discutir os direitos das crianças, esses direitos não se sobrepunham ao olhar de reprovação e por vezes repúdio.

⁴ Participei, como professora, do curso de extensão oferecido pela PUC-Rio, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, para coordenadores, diretores (2002) e professores (2002, 2004, 2006) de educação infantil da rede.

⁵ Fragmentos do planejamento do curso “A criança e a cultura”. (Módulo 1- A criança e a cultura; as crianças e as culturas e o cotidiano da educação Infantil) (Kramer, S, et all, 2004)

Nesse diálogo teoria-prática fui construindo possibilidades de interrogar a história que pretendia investigar. O investimento na análise da formação de professores e, dentro dela a de educadores infantis, se punha a partir do questionamento da construção desse ser professora que fixa o sujeito num lugar e que o distancia do outro. Ser professor, identidade, que identidade?

O diálogo com os autores citados vai informando e formando a questão-problema. A relação com a teoria vai se desenhando então como forma de diálogo com a educação e não um falar sobre que, em muitos momentos, apresenta-se como fala desencarnada, trata-se de exercício de reflexão crítica que interroga as implicações que levam a teoria a uma capacidade de gerar conhecimento e questionamentos, que dota a análise da realidade de uma dimensão significativa-existencial.

Esse outro olhar para a teoria revela uma outra faceta que antes parece oculta: intencionalidade. Em geral, a teoria é vista como forma de objetivação, como percepção sistemática da realidade. Contudo, ao estabelecer o papel ela representa nesse intrincado jogo de saberes, é possível percebê-la como um processo de significação, sempre possível e não absoluto, que, em função da significação, intencionaliza a prática. Diante disso, cabe a questão: o que a teoria me permite ver? Sob que condições ela me permite ver ou não? De que forma ela intencionaliza a minha prática?

Enraizada na cultura, entendendo-a como prática de enunciação, aproximo essa compreensão do fazer curricular entendendo-o como processo de elaboração cultural na medida em que é espaço discursivo de produção-recriação-contestação-afirmação de significados que dotam as práticas cotidianas de sentido. Assim, o currículo não é só expressão de intenções, mas se trata da manifestação dessas intenções, que se estabelecem no embate político, nas negociações possíveis, em vitórias parciais que vão sendo conquistadas no processo de discussão. Assim, diferentemente da idéia de fechamento e determinação, o currículo se revela como parcialidade, mutabilidade, criação e dinamismo.

Assim, esse movimento de inventariar o caminho construído explicita escolhas. Sua re-construção é fundamental para a compreensão dos movimentos que agora precisam ser redimensionados. Percebo que a construção da investigação faz um caminho subjetivo (o que expus no memorial), que se trança na história das relações sociais e práticas culturais em que o sujeito se insere, mas em que não se limita; na medida em que dá sentido-significado à realidade, vai construindo uma forma de

mediação com a mesma, mediação com e através do conhecimento, o que vai delineando objetivos e práticas.

A partir da construção de uma trajetória de pesquisas-estudos, passo a definir os contornos da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa que, no campo do currículo, especificamente da formação de professores, põe-se a interrogar a construção da identidade questionando se é possível empreender tal tarefa.

A produção curricular na área da formação de professores desenvolvida nas décadas de 1980-90 na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro se desenvolveu num contexto de profunda inquietação/revisão em torno da busca da criação de modelos de formação que rompessem com um modelo tecnicista e autoritário. Nesse processo, foi possível perceber que uma das questões orientadoras dessas formulações, constituindo-se parâmetro de produção curricular, tratava-se da identidade docente. Essa questão parece-me central no processo de produção do currículo. A leitura dos primeiros documentos sobre o currículo evidenciava que o desenho curricular tinha como ponto de articulação e para o qual se voltavam os objetivos de formação o delineamento de uma identidade docente. Sendo assim, o que se destacava nesse currículo e que era mostrado como marca diferencial: a formação desse profissional, superando a fragmentação imposta pelas habilitações que formavam os técnicos em educação. Visava-se à formação do educador completo, sendo esta bem caracterizada na definição de posturas que deveriam ser assumidas por esses sujeitos como profissionais.

Os discursos de identidade presentes na produção curricular relacionam-se com um projeto de profissionalização docente. A defesa pelo estatuto profissional reclama a definição de uma identidade que, ao caracterizar o docente, forneça elementos de identificação e, assim, de pertença a um grupo definido. Para tanto, uma identidade é defendida e perpassa as práticas curriculares. Busco discutir as relações entre currículo e identidade, analisando como a identidade docente a partir desses modelos é defendida como horizonte de formação.

Nesse questionamento, dedico especial atenção à formação de educadores infantis. Ao romper com os modelos centrados na atividade profissional dos técnicos em educação para priorizar a formação de um educador de forma ampla e teoricamente consistente, o curso de Pedagogia fá-la criando também “habilitações” voltadas para a atuação em segmentos específicos, dentre eles a Educação Infantil. Tendo em vista que o movimento se deu na direção da construção de uma identidade docente, que pudesse

localizar esse sujeito como profissional e assim valorizá-lo, configurá-lo, cabe questionar como se deu isso. Que identidade é essa?

Minha questão advém da minha experiência -inquietação: que identidade é essa e sobre o que se erige, a ponto de ter construído um discurso de engajamento e posicionamento do docente como profissional, na reafirmação cotidiana do seu trabalho como qualificado, mas que ao mesmo tempo subordina a diferença, hierarquiza-a transformando em desigualdade? Há uma identidade docente? Como definir uma identidade? Como se coloca a articulação de tantas identidades no espaço da escola de formação tendo que ser rearticuladas na identidade docente? Pode o professor com sua identidade definida a partir da fixação de um modelo de identificação dialogar com tantas identidades que entram na escola, com as identidades de seus alunos? Ao se definir uma identidade profissional, como se dá a negociação na produção identitária, tendo em vista que os sujeitos-formandos têm múltiplos pertencimentos que não só o que se estabelecem a partir do pertencimento a um grupo profissional? Diversidade ou diferença, o que rege a negociação das identidades? Identidade e cultura que elos são esses?

Ao propor o questionamento da identidade, argumento que a identidade como fechamento torna-se dispositivo de exclusão e transforma a diferença em desigualdade, na medida em que a rejeita ao fixar uma determinada posição de sujeito. Defendo o entendimento da identidade como híbrida e performática, que se constrói a partir de ações discursivas que se dão na fronteira e na negociação e reinscrevem a identidade, não sendo mais evidente a determinação, e sim fluida, que reconhece, negocia e co-habita com/na diferença.

A interrogação a partir da enunciação da diferença permite a problematização da identidade. A construção identitária passa pela elaboração de sistemas simbólicos e discursivos que propiciam elementos de identificação dos sujeitos. Ao ressaltar a dimensão discursiva e cultural da produção identitária é possível articular aí a interrogação do currículo como instância produtora de identidade a partir do entendimento deste como prática cultural. As discussões que interrogam a elaboração curricular permitem que se pense no currículo com entre-lugar, como espaço de negociação e ambivalência, fronteira na qual se encontram e dialogam diferentes culturas.

Se num primeiro momento a intenção era de fazer um estudo histórico acerca do processo de elaboração curricular, as questões levantadas articulam outras dimensões ao

estudo. Inclusive provocam em mim estranhamento, que como diz Bhabha (2001) “é condição das iniciações interculturais. Estar estranho ao lar não é estar sem casa” (p.29); o estranhamento é provocativo porque revela ambivalência, “a problemática não continuísta que dramatiza” (p.31). O momento da ambivalência traz, pela negação, a abertura dos interstícios. Meu estranhamento se dava justamente naquilo que implicitamente negava: ao problematizar a identidade docente estaria eu defendendo então a falta de parâmetros que pudessem orientar essa formação? E a especificidade da educação infantil, a tão necessária, que continuo considerando assim, formação do educador infantil a partir dessa especificidade? Defendo então a não-identidade e desconstruo a especificidade da ação/formação do educador? Eu como educadora também sempre projetei nos objetivos e desdobramentos dos cursos-aulas que planejava o que considerava como importante na postura do educador. Criticar a identidade docente não seria justamente negar e ser contraditória com o que defendia e fazia até então? Significa então a impossibilidade de um projeto de formação? Não é o que defendo ao longo do trabalho, pois penso que isso também seria criar uma generalização descomprometida que esvaziaria de sentido a ação formadora.

Fenda aberta, eu também me punha na fronteira de uma trajetória até então construída a partir dessa definição que agora questionava. E é nesse espaço de enunciação da diferença que reside a possibilidade de intervenção, de abertura do terceiro espaço de enunciação que na cisão expõe a superação do binarismo, ainda que veja isso a partir do meu próprio questionamento. O que sustento como argumentação é o *nem um nem outro* (Bhabha, 2001) como possibilidade de elaboração identitária: entendo que essa é uma construção fluida e híbrida que precisa permitir que evitemos a “política da polaridade e (possamos) emergir como os outros de nós mesmos”.(p.69) O que significaria dizer que as discussões devem se dar na fronteira e na negociação e que decisões tomadas – ainda que no terreno do indecível - sejam assumidas como provisórias na luta política cotidiana..

Assim, proponho-me a narrar essa história, no entendimento do que Benjamin (1993) fala sobre a narrativa. Não se trata de reviver o passado considerando que “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele foi de fato. Significa apropriar-se de uma reminiscência tal como ela relampeja no momento do perigo.” (p.224), ou seja, ao invés de encerrar o passado numa interpretação definitiva, reafirmar a abertura de sentido é dar visibilidade ao seu caráter inacabado. Ele pode e deve ser contado de outra forma, esta é a tarefa que se impõe: dar-lhe outro sentido.

Se o desafio é dar outro sentido, faça-o a partir do entendimento de que analiso uma política curricular e como tal deve ser compreendida em suas múltiplas dimensões, em suas facetas de elaboração-ação. Recorro então ao diálogo com Stephen Ball (1992; 1997; 1998), que tem fornecido elementos que podem orientar o estudo de políticas curriculares, assumindo-as como texto e discurso, entendendo-as como processos e produtos. Ao focar a política como processo é possível cruzar com o que Mouffe (2003) diz ao diferenciar política e político, afirmando que o último trata das questões que envolvem a deliberação no contexto do processo de luta/ações de poder. O político se refere não apenas a ações de controle e determinação, o que diz se referir a política, mas à discussão em torno dos significados de que se dotam as práticas. Assim, o político seria o caráter processual que se desenvolve num espaço em que há luta de poder.

Ao propor que se investigue o processo político, Ball amplia o próprio significado de política curricular não mais centralizando suas análises na dimensão ora da produção, ora da implementação; o que propõe é uma análise que interligue as diferentes dimensões, ou, como chama, contextos de produção curricular. Assim, neste estudo, busco compreender a elaboração da proposta curricular a partir da análise dos múltiplos contextos, num movimento entre os diferentes contextos que não são vistos como hierarquizados, mas que se influenciam mutuamente. Ball (1997) apresenta os contextos de influência e sugere a necessidade de investigar o contexto de estratégias políticas: as atividades sociais e políticas que entram na arena de lutas e alianças na produção de uma política. Destaco assim, nesta investigação, a análise desses contextos de influência no estudo da produção da ANFOPE (Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação), das produções dos seminários sobre Educação Infantil promovidos pelo MEC/COEDI (Ministério da Educação/Coordenação de Educação

elaboração. Há conceitos que passam de um contexto ao outro, mas os discursos produzidos nessas esferas são circunscritos por fatores contextuais. Assim, volto-me também para o contexto da produção do texto da política, focando o processo de elaboração do currículo na UERJ. No caso deste estudo e pelas características do processo, que foi construído com a participação dos alunos e ao longo da sua implantação, faço inferências sobre o contexto da prática, na hibridização da produção do texto da política reconstruído na sua prática.

Para tanto, a partir de quadro conceitual híbrido e ambivalente, recorro ao diálogo com os autores pós-coloniais combinando-os às estratégias de pesquisa de cunho etnográfico. A pesquisa empírica se dá a partir da análise documental e de entrevistas realizadas com os sujeitos que vivenciaram a produção curricular na UERJ.

No que tange aos documentos há duas frentes de trabalho que não são dicotômicas nem opostas: o levantamento e estudo de documentos relativos aos contextos de influências - ANFOPE, MIEIB, COEDI - e os textos acadêmicos desenvolvidos por sujeitos participantes desses movimentos ou que sobre eles tematizam; e a pesquisa nos arquivos da UERJ, seja na própria Faculdade de Educação ou em outras instâncias da universidade. Os documentos, de naturezas distintas, foram tratados como discursos e também examinada sua ressonância nos discursos curriculares. Na análise dos documentos busco as marcas da construção de um discurso de mudança na compreensão do que é ser professor, um discurso que desloca o debate e foco de atenção da organização de um trabalho de formação a partir da definição de tarefas características de atuação profissional – de um perfil profissional – à tessitura de uma concepção de identidade docente, de definição não apenas de modos de atuação, mas dos fundamentos de uma atuação possível, demarcando quem é o sujeito que as desenvolve. Na fala de uma das entrevistadas:

Eu acho absolutamente desnecessária qualquer habilitação. Se a formação for sólida, você está preparado para atuar, seja na empresa, seja em qualquer outra área da educação, aí sim dando continuidade a seus estudos (professora Regina.)

Formação sólida que permite livre trânsito em diferentes áreas da educação – essa solidez se configura na definição de uma identidade como docente, como fundamento de atuação que congrega e forma um eu coletivo definido. É esse o foco de análise: compreender, na leitura dos textos, como essa concepção foi sendo construída e o que representa essa ruptura e mudança de eixo de trabalho – da especificidade (habilitação) à totalidade (docência), do perfil profissional à identidade.

A retomada das produções do que identifico como contexto de influência é fundamental para compreender que esses discursos-deslizamentos não se produzem isoladamente na elaboração do texto da política, nem são tampouco reflexos de um discurso produzido em outra esfera, mas dão visibilidade ao processo de elaboração de concepções que vão se alinhando e compondo, como um mosaico, essas formulações. Evidenciam também o protagonismo de sujeitos que atravessam os diferentes espaços, que têm como cenário de atuação tanto os contextos de influência como também os de produção do texto da política, e assim exercem uma outra influência. Nesse sentido, é interessante perceber como a elaboração de políticas curriculares se desenvolve a partir de negociações e acordos políticos.

Se na análise do processo como um todo destaca-se também a atuação individual de alguns sujeitos, a escuta deles se torna elemento de articulação para o entendimento do processo. Assim, faço também entrevistas com professores, alunos e ex-alunos envolvidos na elaboração curricular. Esse foi um momento tenso de localização das pessoas, de lidar inclusive com recusas.

Pauto-me nas entrevistas na possibilidade de construção de um espaço dialógico em que a narrativa pessoal possa se entrelaçar a temática abordada. As entrevistas, com um roteiro semi-estruturado *a priori*, foram gravadas e transcritas. Uma questão que vale ressaltar é que, na busca da construção desse espaço, não houve preocupação de confrontar as falas às informações dos textos de forma a observar a veracidade dos relatos ou aos escritos. Buscou-se cruzá-los e pô-los em diálogo construindo a partir daí novos textos e estes, a partir da perspectiva individual, projetam e analisam o coletivo.

E, a partir da problematização apresentada e das maneiras de fazer para buscar compreender os caminhos da identidade, fui construindo a arquitetura deste trabalho: início discutindo os conceitos com os quais opero na investigação – cultura, diferença e identidade, explorando os significados deles e estabelecendo a base teórica para as argumentações que faço.

No segundo e terceiro capítulos dedico-me à pesquisa e à análise dos contextos de influência. Esses dois capítulos podem ser entendidos como um movimento de trabalho (subdividido por questões de organização) que visa perceber as articulações em torno da mudança de foco de trabalho na formação de professores e a elaboração de um discurso de defesa da identidade docente. A tomada dos textos da ANFOPE, do MIEIB e da COEDI permitem a compreensão da complexidade do multifacetado processo de elaboração de políticas curriculares, enfatizando a importância na estrutura dos

discursos na medida em que a forma como as palavras são ditas, num processo de criação, produzem novos sentidos e formas de inteligibilidade.

O esforço de trazer a análise textual como elemento integrante da análise das relações entre currículo e identidade ressalta o caráter construtivo da linguagem em relação à identidade, que explicita as relações de poder envolvidas na demarcação do lugar ocupado pelos indivíduos, como funcionam e os processos de mudança em questão, fornecendo elementos para a ampliação das análises dos processos de mudança, destacando que a análise de uma prática social necessita a ampliação e a observação de suas múltiplas e complexas dimensões, dentre elas a discursiva.

Perceber os movimentos desses processos de mudanças, as tênues cadeias significativas que vão se formando e como são formadas, permite-nos a construção de um espaço dialógico de análise que nos enfrentamentos e contradições, incita a pôr o texto da política em uma moldura ampliada.

Sendo assim, no quarto capítulo investigo o processo de elaboração do currículo vivenciado na Faculdade de Educação da UERJ, considerando as influências que o perpassam e indagando como a identidade é pensada e conforma o currículo produzido. Analiso a centralidade da identidade nessa elaboração e como isso se materializa e se desdobra no desenho curricular. Aqui faço um movimento duplo; entendimento da docência amplificada desenvolvida e, paralelamente, a especificação desta na configuração do educador infantil, numa identidade duplamente adjetivada.

Na análise desse processo estudo não só o texto da política, mas dialogo com a visão dos sujeitos que viveram o processo e a percepção que ex-alunos e professores têm de como isso se deu na prática, o que implica entender como essa proposta é reescrita no cotidiano.

Assim, apresento o acabamento provisório que dei ao trabalho, na certeza de que outras formas de organização são possíveis. Convido o leitor para que, da sua observação a partir de um lugar diferente, possa dar outros sentidos a este texto, que dê continuidade a uma conversação/negociação contínua.

A objetividade da pesquisa em Ciência social está sempre entre aspas: é a aspiração à teoria, mas como tal é algo que pára antes da prática teórica. Toda pesquisa é teorizada, mas não é teoria com T maiúsculo: a teoria é a atividade de teorizar, de continuar pensando, em vez do ponto final da produção de um modelo teórico último (Hall, 2003, p. 377).

Capítulo I :

Interrogando a identidade: que me permite dizer o que sou?

Formação de professores em pauta. Tema novo? Decerto que não! A questão da formação de professores é tema dos mais recorrentes no cenário educacional brasileiro, tendo em vista as condições objetivas de trabalho, as tantas transformações que vivemos e as necessidades prementes da escola brasileira que se apresentam como obstáculos para a construção de uma educação que se aproxime dos anseios por qualidade e desenvolvimento. Nesse meio, a formação acaba sendo ponto de convergência e tensão: muitas das pesquisas desenvolvidas, se não têm como tema a formação a ela remetem em suas considerações – há que se fazer mudanças profundas e estruturais na formação de professores; as alterações propostas têm quase sempre a mesma trajetória, passam pela formação.

Paralelamente a isso tantas pesquisas têm se dedicado a investigar as complexidades que envolvem a docência em seus múltiplos aspectos: história, identidade, cultura, trajetória de atuação... A pessoa do professor vem sendo ressaltada como central nas investigações; desconsiderá-lo como pessoa pode incorrer na elaboração de uma análise superficial. Nóvoa afirma (1992,p. 17):

as opções que cada um de nós tem de fazer como professor (...) cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. é impossível separar o eu profissional do eu pessoal

Se é impossível separar o eu profissional do eu pessoal como tangenciar a construção de uma identidade docente? Onde fica o eu pessoal na elaboração de um eu profissional? O que me permite dizer quem sou?

Mais que especulação, a interrogação é provocativa: o que sou? Professora! E só? Melhor definindo os termos: como sou professora? Que sujeito eu sou? É possível definir-me de forma absoluta, ainda que pondo em destaque o eu profissional?

Assim, diante dessas questões, encontro minha via de entrada na discussão sobre os professores e sua formação: que sujeito é esse que se busca formar? Como as questões de identidade circulam na formação?

Se, como argumenta Caldeira (2000, p.2):

a identidade profissional docente não é algo que pode ser adquirido de forma definitiva e externa. Ela é movediça e constitui-se num processo de

construção-desconstrução-reconstrução permanente, pois cada lugar e cada tempo demandam redefinições na identidade desse profissional. Trata-se, assim, de um processo de produção do sujeito historicamente situado.

Para discutir a questão encaminho o debate para o campo do currículo, entendendo como artefato cultural em que se processam escolhas, negociações e disputas em torno de um projeto de formação, assumindo-o como constructo sociocultural o que “significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual.” (Silva, 1996, p.83), um fazer-se que não se dá de forma linear, homogênea e supostamente neutra, mas se marca pela dinâmica das relações sociais em que está envolvido, relações que o atravessam, o que aponta para o currículo como campo de lutas que não podem deixar de serem consideradas.

Não é possível perder de vista que o currículo, como artefato cultural, se estrutura e organiza a partir de uma concepção de cultura/conhecimento que é valorizada. Tendo em vista que estas são produções humanas, sócio-históricas, culturais, o currículo representa e produz cultura, e, assim, os sujeitos praticantes dele. Mas cabe a discussão: qual cultura? Culturas? Unicidade ou pluralidade de idéias e práticas? Mais: diferenças?

A compreensão do currículo como cultura é a linha que articula este estudo. Falar de cultura implica uma ampliação do seu próprio conceito para além da idéia de conjunto organizado de saberes produzidos pela humanidade, o que permite vislumbrar a imagem de um grupo organizado, consensual, linear em sua progressão e articulação. Pôr a cultura no foco das discussões segue uma linha de contestação de sua concepção problematizando-a e argüindo-a como campo de conflitos e disputas, um território amplo e diverso que precisa ser entendido como tal. Sendo assim, a noção de cultura que perpassa o trabalho se alinha a estudos culturais e pós-coloniais que focalizam a cultura como formas de ser/estar de sujeitos que articulam as múltiplas dimensões destes e que se expressam e configuram subjetivamente a partir dessa formação.

Assim, o entendimento da cultura como tal se cruza com a noção de currículo antevendo-o como artefato cultural, focalizando-o, assim, como processo de elaboração, marcado por conflitos e tensões, mas que neles se negociam sentidos para as práticas cotidianas, saberes e fazeres que se organizam no currículo. O que se põe em questão é um entendimento outro diferente das acepções clássicas que confundem currículo e conhecimento (Macedo, 2005), que entende que a cultura se expressaria através do

currículo - o que se veria nele e a partir dele seria o produto da cultura. O currículo como cultura vislumbra-o como produção, considerando a cultura um processo contínuo, ambíguo, de negociação de sentidos, produzindo nas decisões curriculares discursos, espaços de enunciação de saberes, culturas.

Ao trazer a cultura para o foco da cena e da forma como é entendida, alia-se a essa discussão a idéia da diferença. É nessa questão que se centra este trabalho – o currículo como cultura no horizonte da diferença. Se é compreendido que a cultura é produção de sentidos e que estes não são únicos e lineares mas fruto de embates em diferentes grupos em busca de espaço de legitimação de suas formas de enunciação, a diferença cultural é posta como idéia central a ser discutida.

Para aproximar essa questão dos dilemas do cotidiano exemplifico: muitas vezes discutimos a distância ou desconsideração pela cultura do aluno no/pelo currículo⁷. No entanto, também sabemos e muitas vezes defendemos aguerridamente que não se trata de substituir uma cultura por outra, mas cabe o diálogo entre essas culturas diferentes. Aí reside o desafio – diálogo que não seja redução ao mesmo - que traz em si a exigência do enfrentamento das diferenças. Além disso, entendendo o currículo como prática cultural e não como objeto coisificado e estático, a “cultura do aluno” desenha fronteiras no currículo, entre - lugares de discussão, onde a diferença está presente, ainda que haja o esforço para apagá-la e reduzi-la.

Essa é a questão que move esta investigação: o não-apagamento da diferença, pondo o currículo no campo da cultura. O currículo como produção cultural trata-se de uma construção híbrida, que traz as marcas da presença de diferentes culturas em negociação. Entender esse processo e dedicar-se a ele é pensar nas possibilidades de se narrar que os sujeitos, no fazer curricular, constroem. Num tempo incerto, líquido (Bauman, 1998), em que as identidades são postas em cheque, como pode o sujeito narrar-se? Que identidades se constroem no fazer curricular?

O desafio de ...

entender o currículo como híbrido cultural pode facilitar a construção de uma política da diferença. No espaço-tempo de fronteira habitado pelos saberes homogêneos do iluminismo e do mercado e pelas culturas locais, a diferença não pode deixar de existir. Ela se insinua na tensão entre os enunciados e os processos de enunciação dentro dos quais esses enunciados

⁷ É possível aqui citar vários estudos realizados. Desde de Paulo Freire (1998), a idéia da anulação da experiência do aluno para que este incorpore a cultura hegemônica preconizada na escola vem sendo denunciada. Hoje é podemos citar vários trabalhos que reconhecem e procuram achar estratégias que considerem essa questão, principalmente aqueles que se voltam para o cotidiano escolar. Ver, por exemplo, coletânea organizada por Oliveira (2001)

ganham significados, portanto, na ambivalência, no entre-lugar habitado pelas culturas que não se excluem nem se assimilam umas às outras. Viver nesse espaço-tempo de fronteira nos obriga, como professores e alunos, a lidar com a diferença, buscando negociá-la. O currículo passa a ser, assim, um lugar-tempo em que os sistemas de referência culturais são confrontados com a sua insuficiência pela negociação com o “outro”, com a diferença. Um lugar-tempo em que as culturas presentes precisam co-existir, em que as diferenças precisam ser traduzidas. Uma tradução sempre impossível, mas que transforma todas as culturas particulares ao obrigá-las a negociar no horizonte mais amplo das experiências homogeneizantes. A exigência da tradução cultural no espaço-tempo do currículo é também a possibilidade de se pensar uma nova agência para a tarefa educacional (Macedo, 2006, p.14).

Enfrentando o questionamento e a exigência de repensar a tarefa educacional, este estudo objetiva investigar as relações entre identidade e currículo no campo da formação de professores. Entendendo a identidade como elaboração que se dá no contexto sociocultural em que estamos inseridos e que isso se dá de forma relacional e intersubjetiva, o currículo como espaço de diálogo e negociação em torno dos sentidos dados à formação traz para o seu desenvolvimento relações de alteridade que balizam a formulação de identidades. A projeção de sujeitos formados a partir deste ou daquele currículo elenca parâmetros para o ser e sua atuação, delimitando suas possibilidades de diálogo, além de determinar quem é o outro, o reverso do que se projeta. Assim, se identidade pode ser vista como forma de posicionamento dos sujeitos frente ao mundo, remetendo ao *self*, é preciso também contextualizá-la. Não há como pensar em trajetória linear e autodeterminada, num momento em que identidade parece desenraizada de contextos coletivos, num movimento errático de um sujeito isolado em medos e conflitos pessoais, ensimesmados. (Bauman, 1998;2001)

Pensar o currículo como produtor de identidade significa também pensar o que se projeta como sujeito a ser formado. No contexto atual, acredito que discutir identidade se dá no diálogo com alteridades, na busca pelo reconhecimento de uma outridade (Skliar,2002) que não signifique a busca pelo mesmo, mas a possibilidade da formação de um sujeito sensível que possa se colocar no lugar do outro, que amplie sua visão de forma a compreender as diferenças sem querer aniquilá-las, mas reconhecê-las como limite de discussão e exigência de enfrentamento e produção.

Remeto aqui às imagens do cinema, que podem tornar fecundas e explícitas as relações pretendidas/defendidas. *Nascido em bordéis* (2005) narra a história da inglesa interessada em fazer um documentário sobre os bordéis na Índia. Seu interesse em capturar os cheiros, cores, vozes e sentidos daquele lugar eram incompletos sempre,

fora a repulsa que sofria. Ela passa a viver lá e, no diálogo com as crianças, começa a se misturar e tentar compreender esse outro mundo. Para isso, precisa ver o que eles viam. A estratégia que ela utiliza é a realização de oficinas de fotografia com as crianças: dá máquinas a elas e as ensina a tirar fotos. O que vê se dá a partir dos olhos das crianças. Sua máquina e sua técnica eram sempre insuficientes. As crianças traduzem com suas imagens o cotidiano em que vivem, ainda que haja a incompletude na tradução, que as fronteiras estejam lá, as foto-grafias, escrevem pela luz o espaço da alteridade e do diálogo, do enfrentamento e da negociação, o entre-lugar.

Poderia ser o currículo esse espaço de negociação, trazendo “fotos” diferentes que ali pudessem ser negociadas implicando um sujeito que permite ver com os olhos do outro, sem se anular. Seria então o espaço da performatividade o movimento de identidade?

Essas interrogações encaminham as buscas que faço ao longo deste estudo e diante daquilo que elejo como objeto de trabalho: discuto a construção de um projeto de formação de professores que se erige a partir do trabalho de construção de uma identidade docente. A centralidade da formulação dessa identidade se faz evidente na definição de elementos que caracterizam o professor, delineando um perfil profissional, o que remete à projeção de uma identidade. A investigação se concentra na análise de como esse processo se dá na formulação curricular, entendendo que esta propicia a construção de identidades, estabelecendo limites e possibilidades de atuação na formação desses sujeitos. Orienta o caminho a ser percorrido e, nas presenças e ausências perceptíveis em sua produção-formulação, cria elementos de identificação. O estudo visa analisar o processo de elaboração de uma política curricular e como nele vão se articulando elementos que buscam organizar, gestar e gerir identidades específicas.

Ao argumentar que é necessário pensar nas articulações entre currículo e identidade, ponho sob suspeita a fixidez dos sentidos postos a formação de professores, alicerçando uma identidade essencializada, e defendo que o entendimento do currículo como cultura no campo da formação de professores é condição *sine qua non* para a busca de relações de alteridade no cotidiano escolar, uma vez que esse sujeito-aluno-professor em formação precisa ser entendido como sujeito portador/produtor de cultura e, quando formado a partir de uma visão essencializada do ser professor, pode ser levado ao entendimento da identidade cultural como única e homogeneizada, o que concorre para o apagamento da diferença, do diálogo e da negociação na escola, no

currículo. Mais uma vez pergunto: um professor que tem sua história reduzida num contexto de unicidade pode fazer do seu fazer curricular um entre-lugar cultural?

No questionamento do currículo da formação de professores, tendo como foco a identidade projetada, discuto os processos constitutivos na dinâmica curricular que permitem a configuração identitária. Assim, o currículo assumido como prática de criação é espaço de produção de identidades, ao estabelecer parâmetros do ser professor, do perfil profissional. Nas relações que se estabelecem no e pelo currículo permite-se o posicionamento ou não-posicionamento dos sujeitos a partir desses elementos, e nessa dinâmica de identificação-diferenciação é que se processa a criação de identidades. Questionar a identidade docente centrada num perfil identitário único ou fechado é paradoxal à busca pela construção de uma política da diferença como tarefa educacional. Para tanto, cabe problematizá-la.

Afirmo que o processo de elaboração curricular precisa ser investigado a partir da perspectiva da identidade projetada nela uma vez que a experiência que elejo como foco da pesquisa – a formulação do currículo do curso de Pedagogia discutido, implementado e desenvolvido nas décadas de 1980/90 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – se assenta na perspectiva de delineamento de um perfil profissional. Diante da centralidade dada no currículo à questão da formação de uma identidade docente e sendo assim interrogado os significados que essa experiência curricular faz emergir e que engendra na produção de identidades docentes determinadas.

1.1 - Identidade e Cultura: uma abordagem histórica

Discutir a temática da identidade não é preocupação nova, apesar da recorrência com que o tema vem aparecendo nas pesquisas e debates acadêmicos. Inovadora pode ser a motivação que impele à identidade como problema.

Focalizar a produção identitária exige a retomada do próprio conceito, tornando necessária uma revisão das elaborações em torno dos conceitos de identidade e cultura. A concepção de identidade apresenta uma grande diversidade de paradigmas conceituais que, grosso modo, podem ser percebidos como orientados ora pelo paradigma moderno, ora pelo paradigma chamado pós-moderno ou da crise da Modernidade⁸. Sem a intenção de trazer uma história linear, teço considerações sobre essas formulações com o

8

propósito de compreendê-las, podendo, a partir daí, situar e clarificar a problematização que trago ao estudo.

Apesar das diferentes abordagens do conceito de identidade e a relação com a cultura, o que se destaca é que todas se desenvolvem a partir da idéia de sujeito como unidade de análise (Signorini, 1998), para o qual se dirigem diferentes projetos de regulação/emancipação (Santos, 2000).

A recuperação do desenvolvimento dessa idéia revela as desconstruções/recontextualizações desses projetos, permitindo seu questionamento e suas possibilidades de discussão. Assim é possível acompanhar o desenvolvimento da idéia de identidade como fechamento, unicidade à transformação da identidade em subjetividade, hoje em foco em tantas discussões e, como ressalta Santos (2000), o retorno à identidade, num contexto multicultural.

A fé iluminista na razão como mãe de todas as virtudes desenha o cenário para as formulações sobre o sujeito moderno. Herdeira da idéia religiosa de conversão como caminho para algo melhor, para outro estágio diferenciado qualitativamente, a razão é vista como caminho para o progresso e, então, para uma sociedade melhor. Para isso, os sujeitos que compõem essa sociedade têm como representação essencial a busca pela verdade, a descoberta da realidade via razão para a construção dessa sociedade.

Desse modo, o que se delinea como concepção de identidade é um sujeito unificado pela razão, autocentrado, autônomo, ativo, que, na busca pela verdade, se descobre e se regula; autônomo na condição de ser o que é.

Vale ressaltar que a idéia central que caracteriza a Modernidade não se dá só pela racionalização, mas também pela emergência do sujeito. A identidade é associada à subjetividade, compreendendo esta não só como elementos que caracterizam o sujeito mas como desenvolvimento do eu, que remete à idéia da consciência do sujeito auto-regulado. Assim, a subjetividade é vista como reflexividade que permite ao sujeito se produzir no rompimento do coletivo; essa busca consciente leva o sujeito ao reconhecimento do bem comum, revertido no sujeito coletivo que é o Estado. A identidade, como elaboração do projeto de Modernidade, se constrói a partir do binômio indivíduo e Estado, num contexto em que o projeto moderno se funde ao desenvolvimento do capitalismo. A representação de um sujeito universal disciplinado pela razão e autodisciplinado se cruza com os princípios reguladores do Estado, numa concepção de identidade abstrata e descontextualizada; ou seja, esse sujeito universal se constrói no rompimento das *comunitas* medievais e na força conferida à busca racional

e individual dos sujeitos, o que se faz paralelo à elaboração de um outro sujeito: o Estado⁹.

Santos (2000), ao historicizar e buscar compreender a construção da identidade na Modernidade, diz que:

o paradigma da modernidade é um projeto sócio-cultural muito amplo, prenhe de contradições e de potencialidades que, na sua matriz, aspira a um equilíbrio entre a regulação social e a emancipação social. A trajetória social deste paradigma não é linear, mas o que mais profundamente a caracteriza é o processo histórico da progressiva absorção ou colapso da emancipação na regulação e, portanto, da conversão perversa das energias emancipatórias em energias regulatórias (p. 137).

O autor considera que a esfera da regulação assenta-se sobre os princípios do Estado, do mercado e da comunidade e a esfera da emancipação, sobre os princípios das racionalidades moral-prática, cognitivo-instrumental e estético-expressiva. Explica que houve um desequilíbrio entre a regulação e a emancipação a partir do fortalecimento do Estado, o que gera desequilíbrio também entre os princípios de cada esfera. Decorre daí o primado da regulação sobre a emancipação e a supervalorização da racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e técnica, secundarizando os outros princípios. Esse processo não é linear; ao contrário, se dá numa dinâmica complexa, mas que promove a construção de uma subjetividade descontextualizada e abstrata, atrelada à racionalidade científica. Ou seja, há uma elaboração que remete a uma referência identitária.

Dessa forma, fica evidente que a análise do sujeito racional da Modernidade exige a compreensão do processo, sob pena de reducionismos, como alerta Touraine (1994) ao criticar a visão da Modernidade associada somente à racionalização, encobrindo a ênfase dada ao sujeito individual, tendo como princípios a liberdade e a responsabilidade, não alcançando, assim, a temática do sujeito. Seu argumento alinha-se à análise de Santos (2000), ao afirmar que o que caracteriza a Modernidade é o afastamento e a polarização entre subjetividade e racionalização.

Bauman (1998), ao tratar da identidade na Modernidade, diz que

o projeto moderno prometia libertar o indivíduo da identidade herdada. Não tomou, porém, uma firme posição contra a identidade como tal, contra se ter uma identidade, mesmo uma sólida, exuberante e imutável identidade. Só transformou a identidade, que era uma questão de atribuição em realização –

⁹ Santos (2000), como outros autores, refere-se à identidade moderna como subjetividade. Não é objetivo deste estudo buscar diferenciar os conceitos, uma vez que seus usos não são precisos e únicos. Faço a ressalva para indicar que concentro meus esforços na discussão da identidade.

fazendo dela, assim, uma tarefa individual e da responsabilidade do indivíduo (p. 30).

Contudo, esse projeto individual de autotransformação era tangenciado por um projeto coletivo comum, num mundo em busca da ordem alcançada e vista como homogênea, estável e duradoura. Esse mundo ordenado, que estrutura o Estado, constitui as disposições legítimas que dão suporte à construção identitária. A estrutura estatal sustenta essa construção, garantindo um cenário estável, fixo para a construção identitária, permitindo que esta seja racionalmente planejada e objetificada. Esse cenário não só sustenta como resiste a essa construção.

Santos (2000), ao discutir tal ponto, destaca o processo de interpenetração da Modernidade com o capitalismo como fator preponderante para tal construção, ainda que não seja este o único a compor tal dinâmica. O autor destaca, entretanto, um momento que considera significativo para a compreensão da acepção de sujeito que se constrói. Cita e contextualiza a queda de Granada em 1492, que (antecedendo a viagem de Colombo e o período das grandes navegações portuguesas) precede a formulação de princípios que legitimam a submissão absoluta de outros povos, do outro bárbaro a ser dominado, como foram os etnocídios ameríndio e africano. Ao apresentar a queda de Granada como exemplo, marca a interrupção de um contexto de tolerância e convivência de cristãos, judeus e mouros nos termos que usa, “num acto de pilhagem política e religiosa” que estabelece uma nova ordem de práticas que regulam as ações e consciências.

Nesse processo, vê-se a construção da identidade do outro, o que legitima a dominação por este se afastar das concepções hegemônicas do projeto moderno: indivíduo e Estado. O outro não é indivíduo por diferir do indivíduo moderno; desconhecedor do Estado, também não tem identidade estatal. Santos (2000) alerta que não é possível estabelecer um traço contínuo nem relação casuística entre o desenvolvimento da idéia de outro na Modernidade e os processos de colonização, pois estes não se desenvolveram de forma linear e sincronizada. Contudo, perceber as relações entre esses movimentos sociais costura idéias que facilitam a compreensão desses processos e os nexos com a educação. Vê-se, nesse movimento, o rompimento da aceitação de uma pluralidade da época pré-moderna, em que a identidade é vista como herdada, como atribuição, para a compreensão da identidade como projeto. O outro antes aceito passa a ser visto como estranho, anormal. Ainda que a pluralidade aceita se

desse por crença na imutabilidade da identidade, na medida em que, como os autores apontam, há polarização entre racionalização e identidade e a exacerbação das qualidades de auto-regulação, há esforço para a construção de uma identidade que seja universalmente reconhecida, que se submeta às premissas do mundo ordenado que o Estado constrói.

A elaboração do outro, não-indivíduo, exacerba a idéia de um sujeito universal, racional e, portanto, evoluído. Essa concepção se sustenta na figura do homem europeu, que, em contraponto com o outro “descoberto”, é racional, educado. Aí se acha o ponto de fusão: o caminho para essa evolução é a educação, que, em consonância com o projeto moderno, se ocupa de assim formá-los. Educação como caminho para a ordenação que se dá pela disciplinarização dos saberes, experiências e histórias do homem; pela cultura.

Sacristán (1999), discutindo o projeto moderno e seu legado para a educação, cita Kant (1991, p. 38):

Pela educação, o homem deverá ser então:

- a- Disciplinado. Disciplinar é tratar de impedir que a animalidade se estenda à humanidade, tanto no homem individual como no homem social. Então, a disciplina é meramente submissão da barbárie.
- b- Cultivado. A cultura compreende a instrução e o ensino. Proporciona a habilidade, que é a posse de uma faculdade pela qual são alcançados todos os fins propostos.
- c- É preciso, também, tornar o homem prudente, adaptado à sociedade humana, para que seja querido e tenha influência. Aqui corresponde uma espécie de ensino que se chama civilidade.
- d- É preciso implantar a moralização. O homem não só deve ser hábil para todos os fins, mas também ter um critério de acordo com o qual seja capaz de escolher somente os bons.

Percebe-se que é definida como meta da educação a formação do sujeito moderno, visto como civilizado, disciplinado, culto, cidadão; metas que se sustentam numa idéia de universalidade e igualdade para todos. Um sujeito unitário e autônomo que tem no poder da razão o centro de sua identidade, que se aprimora e se configura na medida em que alcança a autodeterminação.

Dessa forma, a identidade assume características essencialistas quando se naturaliza o sujeito. O processo de educação o leva a ser o que é mediante o ponto destacado por Kant como faculdade pela qual são alcançados todos os fins propostos: a cultura.

Fica patente que a discussão da identidade, seja na retomada do projeto moderno seja nas preocupações contemporâneas, precisa se dar no diálogo com a cultura, uma

vez que esta é compreendida como alicerce da sociedade, elemento fundador, que se não for herdado pode ser adquirido de forma a garantir unidade e articulação. É a cultura, é no acesso a ela que o sujeito se insere e passa a fazer parte de um grupo social. Contudo, o que acompanhamos é a construção de um ideário de cultura superior, unificada em torno da produção de um determinado grupo que passa a legitimar seus valores como sendo os corretos e válidos. Por isso, Santos (2000), ao trazer a queda de Granada e o que esta representou em termos de cisão de convivência de diferentes tradições que negociavam e se recontextualizavam, fornece pistas não só para a construção moderna do outro mas para o fortalecimento do domínio do uno, da cultura universalizada, homogênea, descontextualizada. O que ele destaca nesse processo histórico é interrupção de um espaço intersubjetivo de construção do eu transfigurado na busca individual-racional dos sujeitos. A estreita relação com a educação se baseia em sua visão de meio pelo qual a concepção moderna de sujeito e cultura é constituída e difundida. A educação vista como meio de atingir o progresso individual e social se faz a partir da reprodução e da transmissão do legado cultural. Trata-se da cultura entendida como acervo das produções humanas, que recupera o passado e o objetifica. Sacristán (1999, p. 153) ressalta:

A concepção moderna de cultura deixa para a educação duas idéias-força fundamentais: a primeira, a de que a cultura é algo objetivo, externo a cada ser humano, que representa “o melhor de sua história” e, por isso, vale a pena que continue a ser reproduzida; a segunda, a de que o indivíduo dignifica-se e aperfeiçoa-se com a apropriação deste legado.

É nesse sentido que a cultura permite o progresso, que eleva o homem à condição de culto. É resultado do melhor da produção humana, e, pelo seu caráter transformador, deve valer para todos, erigindo-se como cultura humana, universal e homogênea, impondo-se sobre diferentes sujeitos.

Assim, a concepção de um sujeito racional e universal se entrelaça com a idéia de uma cultura superior, unificada, externa, objetificada, estável e naturalizada, e que tem a educação como veículo e local de manutenção e reprodução. A relação cultura-escola-identidade vai se estreitando e consolidando na medida em que é conferido à educação o papel de transmissão de uma tradição cultural. Sacristán (1999, p.159) diz:

No pacto da modernidade, a educação é um instrumento de liberação das visões estreitas, da irracionalidade, do desconhecimento e das limitações da família e da comunidade de origem. Por isso, é o instrumento para o êxito de uma aristocracia leiga e racional desligada de qualquer outra hierarquização e limite. A escola, com sua implantação, supera e rompe o cerco da cultura local.

Esse autor faz uma leitura do projeto moderno de educação como incompleto, passando pelo desafio de enfrentar as críticas e os embates que trazem à tona questões que precisam ser revistas e recontextualizadas; contudo, desse legado há promessa não cumprida que ainda pode ser retomada: a universalização da educação – o que necessariamente não implica educação universalizada. Trazendo indagações e enfrentando os paradoxos do próprio legado moderno, Sacristán (1999) afirma que o muito não realizado ainda vale o esforço de tentar cumprir essas promessas. Contudo, salienta que, sem dúvida, as revisões e recontextualizações são necessárias para a releitura dessas propostas, mas é preciso estar atento ao risco de cair num vazio de orientações, de falta de referências, citando rumos que considera inadequados, que, já tomados, precisam ser reconduzidos.

O grande questionamento que se faz, provocador de rupturas no projeto moderno, dá-se a partir de outros referenciais, surgidos principalmente na chamada virada lingüística e que abalaram as certezas, desestabilizando as metanarrativas, as concepções fundacionais deste projeto. Em relação ao objeto desta tese, incidem principalmente em dois pontos: a concepção de educação e de sujeito. Questiona-se a idéia de centramento do sujeito e de uma perspectiva universalizada que leva à emancipação. Aqui há a necessidade de uma maior explicitação desse movimento: quando se trata da questão da crítica aos valores positivistas herdados do iluminismo alude-se, em geral, às formulações pós-estruturalistas. No entanto, é possível perceber essas marcas já nos princípios estruturalistas que emergem e se consolidam a partir da década de 1950 com a virada lingüística.

O estruturalismo se desenvolve a partir das análises lingüísticas de Saussure que, ao propor a compreensão do significado e do significante como elementos lingüísticos diversos que se organizam a partir de uma relação binária, constituindo um sistema (estruturas) de significados, cria base para um modelo científico de análise nas ciências sociais, elaborando uma sistema de referências que seria apropriado em outras áreas (Antropologia, Psicologia, etc.) que se dedicam a analisar as estruturas sociais que sustentam as formações/transformações nos/dos sujeitos. Assim, já para estruturalismo a problemática do sujeito e sua formulação é cara, dando ênfase a questões como identidade e diferença.

O pós-estruturalismo se erige no combate ao paradigma cientificista proposto e “adota uma posição antifundacional em termos epistemológicos e enfatiza um certo

perspectivismo em questão de interpretação”.(Peters, 2000, p.39) A crítica e a ruptura do pós-estruturalismo em relação ao estruturalismo estão na crença deste em estruturas universais da mente humana.

Peters (2000), em estudo que analisa as diferenças entre pós-modernismo e pós-estruturalismo, argumenta que, entre estruturalismo e pós-estruturalismo, há aproximações e diferenças. Das aproximações é possível ressaltar a postura de crítica contundente ao positivismo, a valorização da linguagem. Das diferenças, o pós-estruturalismo enfatiza a pluralidade de interpretações, o afastamento de formas de fundacionalismo, além disso, o próprio conceito de diferença e a análise do poder como prática discursiva são aprofundados.

Contudo, ainda que aqui se busque com essa explicitação historicizar a trajetória (descontínua) do pensamento ocidental e apresentar as matrizes teóricas que discutem o tema, é preciso estar atento ao fato que

há diferentes modos de integração, transformação, combinação, distorção, apropriação, que tornam difícil delimitar movimentos em identidades classificáveis. Essa multiplicidade não pode ser reduzida a uma ordem tabular – fixa e estável – por causa das diferenças por um lado, entre as diversas tradições culturais e, por outro, por causa da abertura de espaços entre as disciplinas (Peters, 2000, p. 83).

É preciso, orienta o autor, entender estruturalismo/pós-estruturalismo como movimentos do pensamento que escapam de uma definição homogênea e têm se reconfigurado a partir de “negociações” teóricas. Lopes (2005) alude à recorrente configuração híbrida nas formulações teóricas que têm orientado a pesquisa sobre políticas curriculares, o que vem gerando tensões no desenvolvimento desses estudos.

A autora argumenta que é preciso pensar na produtividade dessas associações teóricas tendo como parâmetro a “análise do objeto de pesquisa a ser construído e dos conceitos a serem considerados na construção desse objeto (p.53).” Apoiando-me nas conclusões da autora, que afirma que o mundo que não pode mais ser compreendido em elementos binários, penso que um sectarismo teórico traria também um binarismo improdutivo ao estudo. Isso não significa que todo e qualquer conceito seja válido ou pertinente (sob pena de um entendimento do hibridismo de forma celebratória e esvaziada), mas que, de acordo com os questionamentos acerca do problema estudado, as diferentes formulações teóricas são chamadas não a se justaporem ou se alinharem simplesmente mas na difícil articulação dialógica, na negociação de sentidos possíveis à sua compreensão.

Assim, as diferentes formulações teóricas, como movimentos de pensamento trazem, são uma força que desestabiliza e questiona os pilares da Ciência Moderna. Santos (2000) afirma que esse impulso questionador faz parte do momento em que vivemos, de radical revisão do paradigma epistemológico da Ciência Moderna, com um olhar diferenciado para tais questões, que conduzem a novos processos de recontextualização de práticas sociais e das identidades. Assim, as concepções epistemológicas apresentam novas-outras orientações para compreensão e exame das identidades. Contudo, é preciso articular a questão epistemológica à dimensão política. Esse processo de revisão da compreensão da identidade se dá num contexto atravessado por processos de globalização/mundialização.

A retomada dos processos de globalização vivenciados nas últimas décadas é fundamental para a compreensão das formas de conceber a identidade na contemporaneidade, uma vez que trazem/exigem novas formas de compreensão subjetiva do mundo pelos sujeitos.

Esse processo marca-se principalmente pela desregulação e pelo enfraquecimento da soberania estatal – pelo enfraquecimento do sujeito coletivo –, tendo agora os princípios de mercado como reguladores. Estes passam por um processo de transnacionalização/mundialização, o que se pode observar na explosão de empresas mundiais. A disseminação da idéia de mercado em posição antagônica ao Estado se dá como categoria central para o encaminhamento de um processo abrangente de reorganização política e social, em que os rearranjos que a supremacia do mercado impõe são aceitos como necessidades intrínsecas ao processo, sem a viabilização de uma possibilidade outra de intervenção.

Poderíamos dizer que se trata da (re)construção do discurso liberal/empresarial redefinindo as esferas sociais, políticas, econômicas, sendo estas regidas pelas regras do mercado e da livre iniciativa, com a mínima – ou mesmo sem - intervenção estatal (Boron, 1994). Dentro dessa perspectiva, as discussões são deslocadas: deixam de ser públicas e coletivas e passam ao foro individual, da livre escolha e da competitividade de mercado. O cidadão transforma-se em cliente-consumidor, agente econômico destituído de uma condição de participação político-social.

Essa dinâmica não se dá apenas na esfera econômica, mas interliga e se sustenta a partir de outros fatores: o avanço tecnológico e a nova configuração dos espaços-tempos a partir do desenvolvimento das redes de comunicação que fragmentam as fronteiras, que alargam o fluxo de informações e que permitem que estas não sejam

locais, mas de âmbito e gestão globais. Pode-se perceber que há a formação de uma rede de ideologia global centrada no mercado, numa generalização de padrões mundiais de consumo, desejo e produção.

A ideologia de consumo cria terreno para a quebra de laços coletivos, numa valorização do individualismo e da imediaticidade para satisfazer os desejos de consumo. Aliado a isso, vive-se sob o signo da flexibilidade, que permite a adaptação às exigências desse contexto de fluxo contínuo e ininterruptas mudanças. Bauman (1998) nomeia esse tempo como “de incertezas”. Ao estabelecer o consumo como linha mestra, e entendendo-o como ação individual, os sujeitos consumidores são muitas vezes opostos. A regulação pelo mercado e a flexibilização de forma a atendê-lo fragiliza os elos coletivos e a soberania do Estado – se antes havia uma ordem a ser perseguida e alcançada, hoje esse sujeito coletivo não fornece estrutura às ações humanas; ao contrário, dobra-se diante delas.

A destemporalização do espaço social, como o autor define, quebra a compreensão do tempo-espaço estável, fixo, sob o qual era possível fazer uma trajetória que seguisse uma direção única de progresso e desenvolvimento. As estruturas fixas davam suporte à construção da identidade como trajetória e com um sentido; hoje se vive de forma errática, não há para frente nem para trás, mas movimento.

O mundo construído de objetos duráveis foi substituído pelo de produtos disponíveis projetados para imediata obsolescência. Num mundo como esse, as identidades podem ser adotadas e descartadas como uma troca de roupa. O horror da nova situação é que todo trabalho de construção pode mostrar-se inútil; e o fascínio da nova situação, por outro lado, se acha no fato de não estar comprometida por experiências passadas, de nunca ser irrevogavelmente anulada, sempre “mantendo” as opções abertas (Bauman, 1998, p. 112-13).

A visão de mundo posta implica formas de vivê-lo e de estar nele. Nesse ponto, a compreensão da identidade é marcada pelos movimentos da contemporaneidade. O mundo que muitos chamam de pós-moderno¹⁰ trilha caminhos diferenciados que, no que tange à identidade, pode ser visto como de questionamento e redefinição, não em busca de um modelo que oriente a construção identitária, mas de flexibilização desta, de percepção de sua fluidez, contestando a própria idéia de construção de uma identidade. Bauman (1998, p. 114) afirma que o “eixo da estratégia da vida pós-moderna não é

¹⁰ Há autores que afirmam ser este um tempo de crise da modernidade ou modernidade tardia; ao enveredar pelo caminho da pós-modernidade, busco dialogar com os autores que privilegio em meu estudo.

fazer a identidade deter-se – mas evitar que ela se fixe”. Dito dessa forma, ficam evidenciados a fluidez e o movimento; não se concebe a identidade centrada num núcleo racional, o que se contrapõe à idéia de identidade como essência, mas a multidimensionalidade da identidade, que se refere às múltiplas e distintas posições que os sujeitos concomitantemente ocupam.

A desestruturação do tempo-espaço que fornecia o terreno firme para a construção da identidade se perde, apagando a linha reta da trajetória dessa construção, substituindo-a por um emaranhado de possibilidades de traçado. Movimento e flexibilidade, presente contínuo, um mundo inteiro de possibilidades: ambigüidades que fazem os tempos atuais de incertezas, que desestabilizam e questionam a compreensão da identidade.

Acerca desse tempo de incertezas e de como estas são vividas pelos sujeitos, projetando novas formas de pensar a identidade, podemos citar os trabalhos de Senett (2000) e Dejours (1999). O primeiro desenvolve uma reflexão que, ao se aproximar da experiência concreta dos indivíduos, recupera os movimentos do novo capitalismo e como estes se refletem na construção/corrosão do caráter pessoal do trabalhador. O autor apresenta como as características distintivas do capitalismo atual implicam mudanças que não se limitam à dimensão objetiva do trabalho, mas têm seus reflexos ampliados na dimensão subjetiva dele. A busca de flexibilidade, a repulsa à rotina, a ilusória descentralização do poder, a importância do binômio gerenciamento/eficiência e as novas maneiras de organizar o tempo afetam a vida emocional, em que a instabilidade existente pretende ser normal.

Dejours (1999), em outro estudo que recorre a temática semelhante, analisando o processo de transformações qualitativas na nova ordem do trabalho, centra a investigação nas relações entre trabalho, sofrimento e prazer, procurando compreender as motivações subjetivas que fazem com que se desenvolva uma tolerância às injustiças que se enraízam no cotidiano das instituições, o que o autor chama de banalização da injustiça social, recorrendo às formulações de Hannah Arendt. Investiga a psicodinâmica do trabalho, buscando compreender o processo que dissocia a adversidade à injustiça e que cria condições para que se tornem banais estratégias que fragilizam o sujeito, infringindo-lhe o sofrimento. O autor observa como o sistema neoliberal engendra, através de mecanismos de submissão e do surgimento do medo enquanto elemento que se infiltra na própria estrutura do trabalho, formas diferenciadas de vivência subjetiva que negam o sofrimento no trabalho, levando a um processo de

intolerância afetiva que não permite o reconhecimento do sofrimento de outros sujeitos. As mudanças analisadas explicitam como a nova ordem econômica se desdobra em outras esferas da vida social.

A globalização da economia se dá também na globalização da cultura ou no reconhecimento das formas distintas que pluralizam a cultura. O que a caracteriza não é a referência; não se distingue o autor, mas marcam-se seus consumidores. Num tempo globalizado, com as redes de comunicação e informação cada vez mais avançadas, reestruturando tempo e espaço, vive-se também a mercadorização da cultura (Bauman, 1998) e a idéia de comunidade que transcende o contexto local devido aos laços transnacionais. Essa é outra situação que gera a incerteza a que Bauman se refere: não há agora pontos de referência onde se ancorar para fazer da identidade construção duradoura e segura. A globalização incita à constatação da multirreferencialidade como fato, o que antes era combatido. Vários repertórios, tradições são desterritorializados, transitam livremente e à escolha dos sujeitos.

Assim, o cenário contemporâneo expõe a impossibilidade de pensar a cultura como construção ordenada, que permita o reconhecimento universal dos sujeitos. Ao contrário, sua fluidez se faz nítida ao trazer outras formas de elaboração dos sujeitos. Em sua heterogeneidade, as culturas colocam sob suspeita a identidade calcada na originalidade e na pureza. É possível estabelecer o que é original de uma cultura? Se a marca da mercantilização cultural põe sob foco não a autoria, mas os usos e consumos, como definir a cultura? O que se percebe é o intenso movimento entre culturas, que, ao se relacionarem, se produzem e articulam diferentes significados. Esse processo torna inquestionável a idéia de um único sistema de significação e produção de saberes e experiências, que chamamos de cultura, mas dá visibilidade a várias culturas que hoje se relacionam e se desenvolvem nas relações que estabelecem.

Se fluidez e indeterminação são características desse processo, o fluxo cultural constrói cenários híbridos. A idéia de hibridismo pode ser fecunda na análise da identidade, uma vez que o mundo globalizado que desterritorializa, que põe em evidência a heterogeneidade/pluralidade de sujeitos e tradições, problematiza a construção das identidades – que em contextos globalizados também são híbridas. Canclini (1997) colabora para a compreensão da constituição híbrida das identidades. Defende que estas precisam ser problematizadas a partir de sua inserção nos processos de globalização.

O autor distingue três processos, vistos como chaves de interpretação para explicar processo de hibridização: o descolecionar, a desterritorialização/reterritorialização e a expansão dos gêneros impuros. Tratando da desterritorialização/reterritorialização, explica que há dois processos: a perda da relação natural da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, certas realocações territoriais relativas, parciais das velhas e novas produções simbólicas (Canclini, 1990, p. 309).

Ou seja, as definições estáticas, que se identificam por se relacionarem diretamente com o dado específico, perdem-se na fluidez do intercâmbio com diferentes produções. O deslocamento do específico-fixo vai ao encontro da reelaboração, realocando-o em novo contexto, desvencilhando-se das relações iniciais que, mesmo presentes, não ocupam lugar central. Originam um espaço não mais autêntico, puro, mas de co-participação, compondo um espaço híbrido. Acompanhando Dussel (1998):

a hibridização supõe tanto um processo de tradução que põe estas novas experiências e direções em relação com as que já estavam disponíveis previamente; e de um mesmo modo que um palimpsesto encontramos rastros de escrituras prévias nos discursos híbridos há também sentidos e articulações prévias que formam parte de sua textura (p.135).

As mediações estabelecidas permitem que os significados dados sejam negociados e não apenas transpostos diretamente, aplicando-se e sobrepondo-se a um outro campo que não o seu originário; a negociação exige reelaboração desses sentidos. Dessa forma, o significado não é apenas comunicado, mas sua comunicação incita a produção de um novo sentido. Assim, nestes processos, não se substituem, subtraem-se ou enfatizam-se significados ou partes deles, mas estes se transformam em outros, o que convida à reflexão: existe autenticidade? Qual é o válido diante de construções múltiplas? Canclini (1996) encaminha a reflexão:

Em princípio, não há razão para pensar que um uso seja mais ou menos legítimo que outro. Com todo direito cada grupo social troca significações e usos. Isto pode ser examinado também desde a teoria da comunicação, porque estamos falando da circulação de bens, mensagens, significados, da passagem de uma instância a outra, de um grupo ao outro, no qual se comunicam significados que são recebidos, processados e recodificados (p.37).

A constituição da identidade enquanto híbrido não é um processo único, mas desdobra-se em significados que explicitamente denotam diferentes posições e tendências, na medida em que se atenta para o fato de que os grupos participam desse

processo de formas distintas, falando a partir de diferentes lugares, indicando construções plurais, ainda que entre elas haja ora interseções, ora contraposições, senão a incidência concomitante de interseções e contraposições, o que não os reduz a um único.

A questão em discussão é a compreensão da complexidade do processo que mescla tradições e idéias distintas, que, apropriando-se de um dado conhecimento e acolhendo-o sob sentidos diferentes, impelem a reorganização e a remodelação do próprio, construindo um objeto híbrido. Os processos de hibridação cultural analisados por Canclini apontam para a fluidez que quebra fronteiras absolutizadas que demarcariam territórios fechados e hierarquizados. A tenacidade da reflexão de Canclini sugere a constituição de gêneros que mesclam diferentes idéias, que perdem a referência exclusiva a uma dada tradição, desafiando-a na medida em que a altera, articulando novas construções.

Pode-se então afirmar que a construção de identidades híbridas desafia a concepção da identidade como essência, inclusive a possibilidade de construção de uma identidade. A hibridização gera uma produção que poderia ser vista como simulacro, na acepção do termo que Bauman (1998) faz. Se a identidade como essência e projeto se alicerça sob a busca ordenada e racionalizada, a visão de uma identidade híbrida enfatiza o caráter multidimensional, relacional e contextual da identidade. Não mais é possível pensar a identidade como porto seguro, mas como espaço ambivalente, construído a partir de processos que a tornam “impura”.

Também Martin-Barbero discute a identidade a partir da análise das produções culturais na América Latina e as trajetórias de modernidade nesse contexto, apresentando-a como descentramento. O autor opõe-se à idéia de uma identidade cultural essencialista, defendendo que a identidade cultural latino-americana é uma mestiçagem, numa análise que coteja identidade cultural e cultura de massa. Afirma a identidade mestiça como fruto de operações híbridas que rearticulam as fronteiras simbólicas, focalizando suas análises nas mediações e não nos meios (Escosteguy, 2001). Propõe uma memória sem território, uma desterritorialização. A idéia de mestiçagem proposta pelo autor aproxima-se das formulações de Canclini.

Como a mestiçagem, a diáspora, num contexto de globalização, tem configurado novas identidades culturais. Os grandes fluxos migratórios transnacionais trazem uma outra realidade que faz com que a tensão local-global / nação-identidade seja revista.

A diáspora pode ser percebida como um des-locamento, em que as possibilidades de pertencimento são difusas. Stuart Hall (2003) teoriza a partir da sua experiência e da análise da situação vivida por caribenhos na Grã-Bretanha. Explica a experiência dessas pessoas, que se sentem unidas a uma tradição histórica herdada, a mitos fundadores que os atam a um núcleo cultural que os identifica como caribenhos, mas, como escreve o autor, “em Barbados senti maior aproximação com a Inglaterra” (p. 33), o que explicita uma dupla inscrição, que faz com que a identificação como caribenho seja insuficiente, incompleta.

Se o conceito fechado de diáspora pode levar à idéia de binarismo, a fala de Hall assinala que a diáspora não funciona dessa forma, mas revela a co-presença, numa reapropriação dialógica. Narrando sua condição de “estrangeiro familiar”, Hall (2003, p. 415) escreve:

Tendo sido preparado pela educação colonial, eu conhecia a Inglaterra de dentro. Mas eu não sou nem nunca serei um inglês. Conheço intimamente os dois lugares, mas não pertencço completamente a nenhum deles. E esta é exatamente a experiência diaspórica, longe o suficiente para experimentar o sentimento de exílio e perda, perto o suficiente para entender o enigma de uma “chegada” sempre adiada.

Assim, a experiência diaspórica faz sentido na tradução que a reelabora em formas híbridas, impuras; numa dupla inscrição cultural. Entendendo a identidade dessa forma, contesta-se sua percepção como fixa, adquirida pelo nascimento, herdada por filiação. Gilroy (2001) discute a experiência diaspórica no Atlântico negro trazendo outra possibilidade de repensar esta experiência. Argumenta que a escravidão traz uma experiência fundante para os negros, o que cria solidariedade, mas não é possível reduzi-los a um grupo com *uma* identidade, uma vez que passam pela reelaboração da experiência comum em formulações híbridas, ainda que com afinidades que não podem ser reduzidas a uma só ou numa tradição herdada. Evidencia a cultura como produção e acentua assim as operações de tradução. Dessa forma, o autor propõe e defende uma concepção de identidade que é fruto de uma articulação híbrida em que se cruzam diferentes práticas culturais, num processo nunca completo.

O que se percebe é que o mundo contemporâneo vive sob novas formas de organização do tempo-espaço que trazem também novas formas de significação. Os novos fenômenos sociais, políticos, econômicos e culturais se desenvolvem nesse terreno propício e reclamam mudanças. Vê-se nesses movimentos a indissociabilidade entre as formas de pensamento e as práticas sociais (Veiga-Neto, 2002). Essas práticas

se constituem pela e na cultura, esfera produzida e em que se produzem tais transformações. Seria esse o mal-estar da pós-modernidade? Diante da fluidez e da

O autor, ao destacar a concepção de tradução/negociação, o faz na perspectiva de que esta pode significar um outro lugar cultural e político de enfrentamento, ao trazer a possibilidade de articulação de elementos contraditórios, numa construção que não é nem um nem outro, mas um híbrido. Ressalta que a contribuição da negociação é criar e estabelecer o entre-lugar.

Numa crítica ácida à questão da diferença relacionando-a à tradução, Bhabha sugere que essa tradução seja vista como outra forma de argumentação

A cultura só emerge como um problema ou uma problemática no ponto em que há uma perda de significado na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças, nações. Todavia, a realidade do limite ou do texto-limite da cultura é raramente teorizada fora das bem-intencionadas polêmicas moralistas contra o preconceito e o estereótipo ou da asserção generalizadora do racismo individual ou institucional – isso descreve o efeito e não a estrutura do problema. A necessidade de pensar o limite da cultura como um problema da enunciação da diferença cultural é rejeitado (p. 63).

Bhabha concentra-se no processo enunciativo da diferença, que precisa ser problematizado. Há uma ambivalência em que o sentido do enunciado nunca é transparente. O autor diz que “o pacto da interpretação nunca é simplesmente um ato de comunicação entre eu e o você designados no enunciado. A produção de sentido requer que esses dois lugares sejam mobilizados na passagem por um terceiro espaço” (p. 66). Esse espaço seria o entre-lugar, que, como temporalidade disjuntiva, opera a partir de processos de negociação/tradução. A compreensão desse processo possibilita o entendimento da identidade como híbrida, tornando impensáveis a pureza, a originalidade e os sectarismos. Trata-se da diferença como temporalidade descontínua, intertextual.

Essas formulações em torno da identidade se dão enraizadas no terreno da cultura, uma vez que ela “ela está perpassada por todas as práticas sociais e constitui a soma dos inter-relacionamentos das mesmas” (Hall, 2003, p. 136).

Os inter-relacionamentos incitam negociações que provocam rupturas, criando campos de significação na articulação-desarticulação-(re)articulação de enunciados que evidenciam e deslocam a diferença. É nesse processo que a identidade se torna movediça, na possibilidade do entre-lugar identitário.

A argumentação em defesa da identidade assim entendida se assenta na perspectiva de compreensão da identidade como construção dialógica. Vista como

fluida e não fixa, a identidade permite/exige a experiência da alteridade. Said (2003), em texto que relata sua experiência “entre mundos”, relata:

Toda a minha educação foi anglocêntrica – tanto é verdade que eu sabia muito mais sobre a história e geografia britânica e até indiana (matérias obrigatórias) do que sobre a história e a geografia do mundo árabe. Mas, embora ensinado a acreditar e pensar como um escolar inglês, também fui treinado a compreender que eu era um estranho, um outro não-europeu, educado por meus superiores para conhecer meu lugar e não aspirar a ser inglês. A linha que separava Nós de Eles era a lingüística, cultural, racial e étnica (p. 305).

O que a narrativa de Said suscita e interroga é a visão da identidade como determinação, fixada e ancorada em uma história dada e imutável. Assim, sem filiações precisas, o que não se enquadra é o outro a ser negado. Fica evidente a polarização entre as identidades estabelecidas na fala de Said. Essa polarização exclui e hierarquiza os diferentes sujeitos – nós e eles –, justificando e fundamentando a negação.

Pensar a identidade no entre-lugar é posicioná-la na fronteira, rompendo com a polarização sem, contudo, incorrer no apagamento das diferenças, o que é feito numa concepção de sujeito universal. Trata-se de, na fronteira, buscar criar o espaço de negociação, de interação entre elementos ditos “antagônicos”. Bhabha (2001) revela que a concepção de negociação ou tradução que propõe se distancia da idéia de superação dialética. Discute que a idéia de superação dialética também contém em si a concepção de possibilidade de redução das diferenças a uma elaboração única. Defende a presença incômoda e sempre questionadora da diferença, que não pode ser reduzida a uma síntese. A permanência da diferença é que garante a possibilidade de movimento, do porvir. Aqui é possível conceber a questão da identidade quando compreendida como plural e movediça, numa elaboração dialógica, que se dá no espaço intersubjetivo, o terceiro espaço que seria o entre-lugar, interstício onde os sujeitos, a partir de seus múltiplos posicionamentos, se inter-relacionam. Trata-se do espaço de circulação de significados que são reelaborados na e pela diferença. Sobre esse espaço que desestabiliza e problematiza, rearticulando temporalidades, Bhabha (2001) fala:

O ir e vir do poço da escada, o movimento temporal e a passagem que ele propicia evita que as identidades a cada extremidade dela se estabeleçam em polaridades primordiais. Essa passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta (p. 53).

Escosteguy (2001), ao discutir a problematização em torno das identidades culturais e as formulações dos estudos culturais, também fala sobre a oposição em que se pauta a percepção das identidades, que nega a existência desse terceiro espaço.

A percepção do terceiro espaço (Bhabha, 2001), da interlocução e intertextualidade (Bakhtin, 2004) que permite o diálogo e a possibilidade do entre-lugar identitário, mexe com a aceção sobre a qual se assenta a discussão: a idéia de permanência. A permanência reflete e dá um sentido de identidade que, ao fixar elaborações e demarcar posições, permite a estruturação de sistema de diferenciação/hierarquização das diferenças. Penso ser esta a via de problematização em torno da elaboração identitária: pensá-la como fluida, movediça, requer pensar o diálogo com as diferenças na construção de uma perspectiva de formação plural, numa concepção que signifique identidade como híbrido inacabado. Bhabha (2001) argüiu sobre a alteridade dentro da identidade (p. 86). Com isso, complexificou e redimensionou a compreensão da identidade como híbrido, pois a alteridade a que se refere implica que a constituição híbrida não funciona apagando as diferenças, mas como irrupção, uma identificação ambivalente que lança sobre a produção híbrida a incerteza do significado cultural; dessa forma, mantém sempre o confronto com o duplo, o intraduzível.

A partir das elaborações do autor, é possível articular a idéia de produção híbrida com a idéia de tradução, pois a hibridização opera a partir da tradução. Bhabha (2001), ao falar da tradução, deixa clara a idéia de irredutibilidade a um único significado. Nesse momento, dialoga com Benjamin, citando-o:

Da mesma maneira que os fragmentos de uma ânfora, para que se possa reconstruir o todo, devem combinar uns com os outros nos mínimos detalhes, apesar de não precisarem ser iguais, a tradução, em lugar de se fazer semelhante ao sentido do original, deve, del seé pu54(nt)o, asi

A performatividade, segundo Friedman (2002), constitui uma forma de "citationalidade", ou seja, uma repetição ou reiteração de normas. Entretanto, "falar da performatividade" sugere também entendê-la como entre-lugar, onde é possível viajar até o outro, habitá-lo, mas não se transformar no outro. Tal conceito se articula com os trabalhos até aqui, pois permite deslocar a evidência da identidade como descrição – como aquilo que é – para a idéia de vir a ser, concebendo assim uma nova concepção de identidade como movimento e transformação.

Essa formulação de identidade permite romper com a clausura de posições sectárias para a construção de um contexto dialógico que não apaga, mas tem sua diferença na produtividade. Scliar (2002) fala sobre as relações de alteridade na construção de uma pedagogia e diz que a busca da mesmice nos faz incorrer numa dupla negação: a negação da existência do outro e a negação de que esta possa ter ocorrido. A questão incômoda a ser enfrentada é como considerar o outro em sua diferença e não na diversidade, como alerta o autor, mencionando a confusão que se faz entre os termos. A busca por uma pedagogia da diferença se faz necessária na busca de outras relações, espacialidades, temporalidades e imagens do/com o outro, na compreensão de outras formas de identidade.

Isso leva ao questionamento da produção da identidade e diferença e como estas permeiam o currículo, tendo em vista que a ênfase na pluralidade e diversidade cultural sem relação ao conceito de diferença desloca toda uma concepção de identidade que co-habita e circula nos diferentes espaços, apontando para uma fixidez e padronização de modelos, de conhecimentos, de sujeitos projetados no currículo.

A articulação das idéias de hibridização, tradução, negociação e performatividade compõe um mosaico de entendimento para as formulações identitárias que defendo. Como performatividade, a identidade não pode ser vista como horizonte a ser alcançado, mas como produção contínua, mutável que na incomensurabilidade da tradução, impele à negociação de sentidos que são reapropriados e ressignificados de modos diferentes por sujeitos diferentes, sem que necessariamente se faça, do outro, espelho. Ao defender essa concepção, penso ser crucial atentar que a performatividade como posicionalidade permite que os sujeitos postos na fronteira possam posicionar-se diante de outros entendendo-os como tais: diferentes, não diversos; diálogo que não é tolerância apenas, mas compreensão de que os enunciados desse sujeitos se elaboram e reconstituem de forma outra e que o encontro possível se dá em outro lugar, que não é de submissão nem de hierarquização: trata-se do entre-lugar da enunciação ambivalente.

1.2 - Cultura e identidade como prática discursiva: uma questão de enunciação

Ao tratar da identidade e cultura cabe destacar a compreensão da cultura como prática discursiva e de enunciação. Entendendo a enunciação como sendo mais que a fala de alguém, mas como espaço de elaboração de sentidos que se dá em meio às relações estabelecidas entre os sujeitos, podemos inferir que a cultura é uma questão de enunciação, pois estamos tratando da prática de significações. As diferentes ações cotidianas que são desenvolvidas por sujeitos e têm significados partilhados por grupos configuram-se como relações culturais. As significações construídas são produzidas no âmbito da cultura e nesse terreno que operam. A cultura como enunciação é a consideração que os sujeitos e os significados das práticas são elaborados na medida em que são mencionados, posicionados e representados discursivamente. Conceber a cultura como enunciação é abalar a concepção do cultural como tradição, sistema estável, modelo. Entendendo também a tradição como uma forma de enunciação, trata-se de não antevê-la como única possível, mas desestabilizá-la ao expor que o ato da enunciação é atravessado pela diferença no processo da linguagem, diferença que é fundamental para a produção de sentidos. Sendo assim, os significados culturais não são unitários e homogêneos. A aproximação da cultura às questões de linguagem revela operações que se dão na elaboração de significados/sentidos e relações. Bhabha (2001) explica que a produção de sentidos não se dá como simples ato de comunicação entre eu e outro, mas esses lugares de enunciação são mobilizados na passagem por um outro espaço que é o das condições da linguagem e da enunciação enquanto ação performática e/ou institucional que pode ser inconsciente. Essa dinâmica revela uma fissura, ambivalência que revela que não há um significado nem contexto mimético que subjazem a enunciação. Assim,

é apenas quando compreendemos que todas as afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da enunciação que começamos a compreender porque as reivindicações hierárquicas de originalidade ou “pureza” inerentes às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorremos a instâncias históricas empíricas que demonstram seu hibridismo (p.67).

Dessa forma, a cultura como enunciação é o reconhecimento do espaço da enunciação como cisão, o que articula a discussão da produção da cultura aos conceitos de diálogo e da ressignificação/reapropriação/reconstrução de sentidos elaborados pelos

sujeitos. Pondo a discussão no campo da linguagem parto da premissa que a noção de linguagem está vinculada à noção do sujeito. O sujeito modifica a linguagem e é modificado pela linguagem; é nas conversas mais informais ou nas reflexões mais profundas, é no aparente monólogo, mas que se faz com o exterior, com um outro, ainda que idealizado, que nos tornamos sujeitos produtores de cultura. Assim, é na relação intersubjetiva que se constitui a linguagem - na qual também nos constituímos. O outro é fundamental para a construção do conhecimento, inclusive pelo conhecimento de si próprio. As relações de alteridade estabelecidas são fundamentais à medida que a palavra dita pode ter uma réplica produzindo tensões que exigem negociação, confronto, consenso, diálogo...

O entendimento do signo como arena de confronto em torno do significado/sentido pressupõe negociação, articulação na constituição do que Bakhtin chama de auditório social. Assim, sugere o caráter dinâmico e dialógico da linguagem como espaço formativo onde não há “nem um nem outro”, mas um espaço dialógico de desarticulação/articulação e não de substituição da linguagem. O embate gerado, as

identidades sociais, construindo discursivamente representações e mediações que elaboram e orientam o posicionamento dos indivíduos.

Hall (2003), na percepção da fecundidade das idéias de Bakhtin em diálogo com os Estudos Culturais, comenta que

o dialógico enfatiza os termos variáveis do antagonismo, a interseção de diferentes valências no terreno discursivo, em vez das bifurcações da dialética. O diálogo expõe rigorosamente a falta de garantia de uma lógica ou lei para o jogo da significação, os posicionamentos infinitamente variáveis dos locais de enunciação, em contraste com as posições dadas do antagonismo de classe concebidas de forma clássica. A noção de articulação/desarticulação interrompe o maniqueísmo ou a rigidez binária da lógica da luta de classe, em sua concepção clássica, como figura arquetípica da transformação (p. 235).

Assim, o que se pode afirmar é que a formulação identitária, como produção cultural se faz na e pela linguagem; como Bhabha (2001) afirma, a identidade se constrói na cultura como ato de enunciação. Bakhtin (2004) explica o que seria enunciação: como ato de fala (verbal ou não) se coloca na moldura de que

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (p.123)

E resalta:

na realidade toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. (...) A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior a estrutura da enunciação (p.113)

Ao tratar dessa forma a questão, Bakhtin explicita a condição da palavra como mais que uma representação da realidade exterior, como arena de luta em que se produz uma realidade não só exterior, mas principalmente interior na medida em que é sobre o espaço discursivo que se constrói a rede de significações que orienta a elaboração do discurso interior. Enfatizar essas relações é focalizar o caráter construtivo da linguagem em relação à identidade, que explicita as relações de poder envolvidas na demarcação do lugar ocupado pelos indivíduos, como funcionam e os processos de mudança em questão. No dizer de Bakhtin (2004, p. 41).

a palavra penetra literalmente em todas as relações entre os indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto

claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo aquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. (...) A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

Referindo-se à elaboração da consciência, o autor afirma que a expressão externa, os diferentes enunciados têm uma ação reversiva, agindo sobre a atividade mental que busca elementos e formas de adaptação que façam com que os enunciados próprios do sujeito sejam possíveis no enquadramento da moldura social, dos enunciados coletivos. Assim, se

através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e interlocutor (p.113).

O ato de enunciação estabelece o espaço discursivo que não é nem de um nem de outro; é uma zona fronteira de negociação.

A enunciação só pertence ao sujeito individual como ato fisiológico; Bakhtin (2004) afirma que a materialização da palavra como signo torna a questão da propriedade complexa já que a estrutura da enunciação se enraíza no social. Dessa forma, vislumbra-se que as enunciações são artefatos culturais, produzidas culturalmente e que reciprocamente produzem cultura.

Pensar a cultura como enunciação esclarece a dinâmica de produção dos discursos identitários. Com base em Bakhtin, é possível afirmar que a enunciação organiza a consciência individual, sendo produzida na tensão da atividade mental coletiva e atividade mental para si.

Entendendo a identidade como projeção – ponte que se lança entre eu e o outro, fica a interrogação de como discutir com os termos dessa proposição. Eu e outro desta forma estabelecidos sugerem a polarização de forças. O próprio Bakhtin argumenta sobre isso ao colocar a interação socioverbal como realidade fundamental da linguagem. Não se trata de trabalhar com posições abstratas nem com conflitos dicotômicos; Bakhtin busca a unidade dos contrários pela síntese dialética: o dialogismo.

Bhabha amplia a discussão quando trata da questão da diferença. Impossível retirar a ponte e fundar uma síntese. O diálogo proposto por Bakhtin se põe, a partir de Bhabha, como tempo e o lugar da negociação, da tradução, postas no campo da

diferença. A problematização que o autor traz apresenta o diálogo compreendendo o enfrentamento necessário que exige pensar a negociação como diálogo inacabado, em que os termos produzidos não se limitam à criação de um sentido único a ser partilhado, se assim fosse, não se consideraria a enunciação da cultura na perspectiva da diferença e sim da diversidade, “onde o outro texto continua sempre sendo o horizonte exegético da diferença, nunca o agente ativo da articulação” (Bhabha, 2001, p. 59).

Evidenciar a diferença como tal sem buscar a redução de um sistema de referências comuns significa a assunção de uma outra temporalidade para enunciação. Apropriando-me da imagem da ponte lançada por Bakhtin, se a diferença se apresenta no ato da enunciação cultural, no estabelecimento de fronteiras, ou nas margens da ponte, onde se colocar? Se para Bakhtin superar o binarismo se dá pelo diálogo numa síntese que retira a ponte e aproxima as margens, Bhabha sugere pensar sobre o que a ponte se coloca. Que fosso é esse que ela permite atravessar? O lugar da enunciação “atravessa a ponte” é atravessado pela diferença das/nas fronteiras que cria um espaço de ambivalência dos significados, um terceiro espaço de enunciação que desafia a noção de identidade absoluta. Nele o “nem um nem outro” abre espaço para formulações híbridas produzidas no diálogo com as diferenças.

Bhabha (2001, p. 67-8) diz:

É o Terceiro espaço, que embora em si irrepresentável, constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo.

O desafio de compreender e se comprometer com essa formulação traz o entendimento das discussões de identidade a partir da defesa desta como produção híbrida, costurada no terceiro espaço de enunciação. Entendendo a identidade como enunciação, como posicionamento discursivo do indivíduo é possível entender como esta elaboração territorializa os sujeitos, demarcando seu lugar na enunciação da cultura, construindo-o.

O discurso mesmo é um operador que constitui ou modifica tanto o sujeito quanto o objeto da enunciação, neste caso, o que conta como experiência de si. É inserindo-se no discurso, aprendendo as regras de sua gramática, de seu vocabulário e de sua sintaxe, participando dessas práticas de descrição e redescricao de si mesma que a pessoa se constitui e transforma sua subjetividade (Larrosa, 2000, p. 68).

Assim, como incita Bhabha (2001, p. 81) “o que se interroga não é simplesmente a imagem da pessoa, mas o lugar discursivo e disciplinar de onde as questões de identidade são estratégica e institucionalmente colocadas”.

Essas questões iluminam a interrogação que faço acerca da identidade, sugerindo que a compreensão da elaboração do discurso identitário docente precisa ser compreendido na rasura na cultura como enunciação. Sua explicitação está além da combinação de saberes especializados e pedagógicos, mas articulam múltiplas dimensões que carecem aprofundamento. Neste estudo, ao afirmar que a construção identitária perpassa e se constrói no e pelo currículo, é preciso buscar as conexões entre identidade e currículo, localizando-os no terreno da cultura.

Num sentido amplo, o currículo é entendido como tudo aquilo que se desenvolve no cotidiano escolar e o compõe, envolvendo alunos, professores e outros atores envolvidos nesse processo. Contudo, para além dessa visão generalista é preciso compreender que concepção de currículo está em pauta, pois esta permeia e indica possíveis caminhos investigativos.

A idéia de que currículo é tudo que envolve e é envolvido no cotidiano escolar reduz o currículo ao conjunto de atividades que se desenvolvem dentro da escola, numa concepção que (se é que esta é possível de fato) sugere uma dicotomia entre a escola e o contexto em que ela se insere.

Entendido dessa forma, reduzido às disposições escolares internas, o currículo desvincula-se do seu contexto social. Tal visão perpassa a história da Educação desde a Antigüidade Clássica em que a educação diferenciada entre as camadas da população distanciava-as das questões cotidianas tendo seu ápice na Idade Média nas escolas dos bispados e mosteiros, onde a educação se pautava em conhecimentos quase que ensimesmados. (Manacorda, 1992; Hébrad, 1990) No entanto, o reconhecimento de que o currículo é atravessado por questões de ordem sociocultural e que se constitui a partir do enfrentamento de diferentes visões de mundo não permite por si só um alargamento dos estudos curriculares. Onde se originam esses conflitos? Que conflitos são esses?

Assume-se então o currículo como construção sociocultural, um fazer-se que não se dá de forma linear, homogênea e supostamente neutra, mas marca-se pela dinâmica das relações sociais em que está envolvido, relações que o atravessam, sendo este organizado então a partir de visões de mundo privilegiadas em detrimento de outras, o que aponta para o currículo como campo de lutas que não podem deixar de ser consideradas.

Diante de tais questionamentos, percebe-se que chegar a uma definição precisa do que é currículo trata-se de uma tarefa difícil tendo em vista a ambigüidade e elasticidade que permite que se abrigue sob o currículo questões de natureza diversas. Em verdade, a dificuldade de definir o currículo relaciona-se com ao fato de a escola cumprir diferentes fins educativos que se traduzem em projetos educacionais-currículos diversos. Sacristán (1998, p. 127) ressalta:

A evolução do tratamento dos problemas curriculares conduz ao dilatamento dos significados que compreende para moldar o que se pretende na educação (projeto), como organizá-lo dentro da escola (organização, desenvolvimento), mas também para refletir melhor os fenômenos curriculares tal como ocorrem realmente no ensino (prática) que se realiza nas condições concretas.

Defende então que essas múltiplas faces da questão fazem com que o pensamento curricular que tem se desenvolvido para ser entendido deva trazer à discussão os contextos nos quais se elabora, que questões são priorizadas, o que faz com que o currículo seja representado diferentemente à luz de diferentes correntes de pensamento. O autor apresenta quatro vertentes para entender a realidade que se organizam em torno de interrogações que atribuem significado ao currículo: o que ensinar, o que se deseja ensinar e realmente o que se ensina, abrangência das estratégias e métodos de ensino, como o currículo se processa – realidade estanque ou processo em desenvolvimento. Da escolha feita diante de tais interrogações dependerá a compreensão e elaboração da realidade. Sendo assim, que diretriz assumir para a análise curricular? Sacristán (1998) alerta:

Para entender o currículo real é preciso esclarecer os âmbitos práticos em que é elaborado e desenvolvido, pois do contrário, estaríamos falando de um objeto reificado à margem da realidade (p.129).

Trata-se de discutir o que é considerado relevante dentro do currículo. As teorias curriculares buscam modelos explicativos tomando como objetos de estudo os problemas que se fazem presentes no campo. As teorias se diferenciam pelo interesse que priorizam em sua análise.

O currículo pode ser entendido como soma de exigências escolares, numa clara influência de uma tradição acadêmica que valoriza sobretudo a seleção dos conteúdos a serem ensinados, uma seleção da cultura que deve ser transmitida na escola.

Pode-se também ver o currículo tendo como base às experiências dos alunos num enfoque que privilegia a dimensão psicopedagógica dos processos em relevância. Numa outra direção, o currículo é compreendido como questão de gestão

administrativa, em que se sobrepõem princípios de eficácia, controle e racionalidade, tratando o currículo como objeto a ser manipulado. Fruto das contribuições críticas, num esquema que pretende o diálogo entre diferentes contextos, o currículo pode ser compreendido a partir de uma concepção dialética entre teoria-prática.

A partir das diferentes teorizações curriculares, fica patente a dificuldade de se buscar uma definição única de currículo. As diferentes construções se estruturam a partir de diferentes marcos conceituais, concretizam diversos significados. Circulando entre as diferentes conceituações, busco aportes numa perspectiva que assume um enfoque processual em que o currículo é concebido como invenção, artefato cultural, fruto de escolhas que desvelam os conflitos e consensos que operam diversos mecanismos em seu desenvolvimento. Assim, cabe pôr em evidência os contextos que condicionam essa construção e através dela se expressam e ganham significado.

Ainda que sob pena de uma conceitualização complexa, ampla, imprecisa, a compreensão do currículo sob um enfoque processual evita cortes abruptos que dicotomizam o que foi previsto nos documentos e a ação cotidiana, dando visibilidade a um processo de continuidade-descontinuidade entre intenções-realizações. Vê-se o currículo como território de interações entre contextos diversos, num intrincado processo social que entrecruza contexto social, econômico, político e cultural que dão significado e concretizam o currículo.

A compreensão do currículo real exige transcender o que está manifesto nos documentos, nos guias curriculares tendo em vista que o currículo prescrito expressa desejos e intenções que não necessariamente retratam a realidade. A articulação com a prática é o desafio do currículo: concretizar valores eleitos como orientadores da prática. A assunção de uma perspectiva processual incide justamente nesse ponto permitindo o questionamento e investigação desse processo: como as idéias e valores selecionados se transformam em práticas e como estas também já estão presentes nas idéias e valores selecionados.

Para analisar o processo, desvelam-se como pontos de apoio diferentes instâncias que, se isoladamente não são o currículo real quando postas em relação, tendo em vista que não se realizam de forma independente, expressam de diferentes formas o currículo e ao se entrecruzarem o constituem e inferem a ele significação. Trata-se de vislumbrar os documentos oficiais, livros-textos, planos que as escolas fazem, tarefas de aprendizagem que constituem o chamado currículo em ação e as avaliações que o valorizam.

Assumir um enfoque processual para compreensão e análise do currículo não se faz sem conflitos e obstáculos. A dimensão processual do currículo esbarra e se contrapõe às concepções que vêem o currículo sob um ponto de vista técnico e mecanicista, trabalho de especialista, que implica também uma visão burocratizada das organizações escolares que caracterizariam o processo educacional como sendo permeado de relações verticalizadas em que o professor é mero executor.

Nesse horizonte de debate, analisar o currículo posto discutindo o que permeia sua organização necessariamente não dá conta de compreender o processo pelo qual determinadas visões, conceitos e pressupostos predominam e não outros, girando sempre em torno de uma força já vitoriosa e que não cansa de vencer à medida que não se possibilita que o vencido seja discutido, trazido à tona para o alargamento desses questionamentos.

sios-1(cMes)h-30(nde)it(ter)30(ude)4(na)2(v)3(a)4(ta)2(a)-2(n)1(2)4(4)4(3)30(um)1(6)4(5(1)50(998)3(5)4(d)0

O currículo escolar é um lugar de circulação das narrativas, mas, sobretudo, é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida controlada. É em grande parte à escola que tem sido atribuída a competência de concretizar um projeto de indivíduo para um projeto de sociedade.

Dessa forma, a autora apresenta o currículo como território de embate em torno da fabricação/consolidação de identidades, uma vez que o currículo orientado pelas relações de poder que o atravessam se institui como espaço de representações, pois demarca –discursivamente – lugares ocupados pelos sujeitos, num processo de diferenciação entre o eu e o outro narrado. Assim, há toda uma rede conceitual que sustenta os discursos e as práticas que produzem significados com e pelos quais os sujeitos se identificam e buscam ocupar posições. Nesse sentido, há um processo pelo qual as experiências vividas são selecionadas, ressignificadas, informando e formando os indivíduos.

O entendimento do currículo como esfera de produção cultural retoma e reconfigura a questão já assinalada pela teoria crítica: não é o que e como se ensina que estão em jogo, mas quais conhecimentos são considerados válidos. Problematizar a fabricação de identidades nas produções curriculares faz com que haja necessidade de examinar a questão acrescentando: que grupos consideram válidos os conhecimentos? Que outros são narrados e representados no currículo? Que embates, enfrentamentos e diálogos são possíveis? Como incita Hall (1997), trata-se de inquirir sobre as formas de regulação presentes no currículo.

Ao apresentar o currículo como prática cultural, assumo que a linha mestra de desenvolvimento do estudo se assenta na compreensão do currículo como tal, o que difere da acepção do currículo como seleção cultural. Aceitar a idéia de seleção de cultura e conhecimento leva à visão da cultura como unidade estável e fixa, conjunto do qual se extraem e selecionam as questões, os conceitos, os saberes que devem ser ensinados, transmitidos, perpetuados na escola. Sem querer negar a seleção presente na prática educacional, entendo-a como parte da dinâmica cultural, da cultura enquanto prática vivida, ação seletiva que integra o processo que nega ou dá visibilidade ao que se produz. Isso significa tomar distância da concepção de que há o mundo da cultura apresentado pela escola, sendo assim dois mundos separados, conectados pela via da seleção e transmissão, mas entender que quando se faz escola, educação, se faz cultura.

Na escola se pratica cultura, criam-se artefatos culturais, acepção que se assenta na idéia de cultura não como conjunto harmônico de produções humanas transmitidas e

preservadas ao longo das gerações. Ainda que esta concepção também veja a cultura como plural, ela se organiza a partir da busca do homogêneo e nega as produções que estão fora dessa seleção. A defesa por uma cultura no plural diferencia-se pela perspectiva da pluralidade como diferença e esta como força criadora. Aí talvez residam a dificuldade e o desafio da assunção dessa perspectiva que explicita a complexidade do conceito de cultura e sua conexão com o currículo.

As leituras de Bhabha (2001), Hall (1998, 2003) e outros autores que tem centrado seus estudos no campo da cultura permitem interpelar o currículo como artefato cultural, produtor de identidades; no caso deste estudo, focando as identidades docentes, pode propiciar a problematização desse processo. Assumir a cultura como plural implica um currículo que dirige suas ações para “as dinâmicas das diferenças e as experiências inquietantes da alteridade” (Corazza, 2002, p. 106).

A articulação desses estudos com uma análise da linguagem permite a compreensão do movimento em que se dá a formulação de identidades, num amálgama de significações que são negociadas-traduzidas-dialogadas. A identidade pode ser vista como forma de enunciação do sujeito e que se dá num espaço de ambivalência de discursos e práticas. Percebo que o desafio do trabalho com os autores pós-coloniais no campo do currículo não se trata de pensar em como aplicá-los na análise curricular, mas pensar em como eles me permitem compreender o currículo a partir de então. Qual seria a relação entre currículo e diáspora, por exemplo? Pensar em aplicação parece não alterar formulações de currículo como as antes apresentadas. Pensar com os conceitos que esses autores nos apresentam pode modificar as concepções de currículo até então postas.

Assim, penso o currículo como prática discursiva no qual há articulação/produção de significados/sentidos, ou seja, o currículo é espaço de elaboração de um discurso que orienta a prática. Ainda que esse discurso não seja construído de forma plena e acabada, ele institui os sentidos atribuídos às ações, fomenta e torna possíveis desejos e projeções de trabalho. Como discurso, elabora, concorre, constrange, amplia os conceitos-chave em torno dos quais gravita a produção na educação.

O currículo, assim, é o movimento da linguagem, são palavras e suas réplicas construindo sujeitos e práticas. A linguagem não é algo pronto, dado e acabado; “os sujeitos não adquirem sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (Bakhtin, 2004 p. 108). Fazendo uma analogia com o

currículo, este também não nasce pronto e acabado, traz em si a dimensão do fazer-se continuamente a partir da ação dos múltiplos agentes que nele se articulam, exige diálogo e negociação, assim a elaboração curricular pode ser entendida como campo de construção de linguagem.

Retomando Bakhtin, que diz que os enunciados que pronunciamos não são só nossos mas construídos nas redes coletivas de significação, na cultura, é preciso entender que o currículo como cultura, como produção ambivalente, produz formas de ser/saber/fazer que não se limitam à reprodução de sistemas de signos já dados.

Penso o currículo como espaço de criação cultural. Diferentemente das formulações clássicas em torno da seleção cultural, se o currículo seleciona conhecimento escolar, cultura não se presta à seleção somente, mesmo que essa seja a intenção, essa se transforma em produção.

O currículo é o campo de discussão produções culturais de diferentes naturezas. A produção do currículo traz em si a produção de discursos e concepções de mundo que articulam tradições e saberes, reconfigurando-os e recriando-os. Sendo assim, como espaço de diálogo e discussão, põe também em relação culturas que são valorizadas, compreendidas de formas diferentes, produzindo sentidos sobre essa relação, confirmando ou questionando estereótipos, grupos culturais, sujeitos e saberes. Nesse sentido, currículo não se implanta, não se aplica: se produz de forma contínua e nessa produção tem efeitos sobre as práticas sociais.

Nas relações que se estabelecem, nas decisões curriculares tomadas, os significados/sentidos que se produzem dialogam com sujeitos implicando sua dimensão individual, sua elaboração como sujeito, ou seja, as identidades, constituindo-se como campo de formação identitária.

Se nos construimos na e pela linguagem e entendendo o currículo como campo discursivo e de produção de linguagem, a produção curricular incita a produção identitária. Entendendo a identidade como elaboração que se dá no contexto sociocultural em que estamos inseridos nas práticas cotidianas e que se dá principalmente de forma relacional e intersubjetiva, o currículo como espaço de diálogo e negociação em torno dos sentidos dados à formação traz para seu desenvolvimento relações de alteridade que balizam a formulação de identidades. A projeção de sujeitos formados a partir deste ou daquele currículo elenca parâmetros para o ser e sua atuação, delimitando suas possibilidades de diálogo, além de determinar quem é o outro, o reverso do que se projeta. Assim, se a identidade pode ser vista como forma de

posicionamento dos sujeitos frente ao mundo, remetendo ao *self*, é preciso também contextualizar a identidade. O currículo como produtor de identidade significa também pensar o que se projeta como sujeito a ser formado. No contexto atual, penso que discutir identidade se dá no diálogo com alteridades, na busca pelo reconhecimento de uma outridade que não significa a busca pelo mesmo, mas a possibilidade da formação de um sujeito sensível que possa se colocar no lugar do outro, que amplie sua visão de forma a compreender as diferenças sem querer aniquilá-las, mas reconhecendo-as como limite de discussão e exigência de enfrentamento e produção.

Pleiteia-se como objetivo de formação e exigência de diálogo com a contemporaneidade a formação de professores comprometidos com o outro, docentes que reconheçam e favoreçam o posicionamento de diferentes sujeitos no contexto escolar. Endosso essa perspectiva, mas problematizo: como pode isso se dar num contexto em que o próprio sujeito-professor em formação não tem essa mesma possibilidade de posicionamento? Num currículo desenhado a partir da fixação de elementos pré-definidos e estáveis como marcos da identidade docente, tornando-a meta a ser alcançada, o que se produz é a idéia de homogeneidade como meta, do apagamento da idéia de posicionamento tendo em vista que só cabe ser professor, ou melhor, sujeito profissional conformado a aspectos que o permitam dar resposta imediata às situações que vivencia. E os múltiplos pertencimentos desse mesmo sujeito, que espaço ocupam? Se a busca se concentra na unicidade, a ambivalência não é permitida: há que se ter uma posição definida com base nos conhecimentos profissionais que orientam sua prática. Mas como os conhecimentos acadêmicos dialogam com as culturas e identidades que se fazem presente no currículo?

O que problematizo é exatamente esse ponto: mais que uma posição, defendo a identidade como performatividade que permite o ir e vir, o encontro/desencontro, a diferença como presença. Transformar a diferença de negatividade a ser superada em positividade problemática mas imprescindível implica a formação de sujeitos que reconheçam o outro não como alguém a tolerar, mas outro no diálogo, no confronto, em relações de/com/na diferença-alteridade.

Capítulo II:

Produção curricular na formação de professores: contextos que se cruzam

O tema das políticas curriculares tem figurado como questão central dos estudos desenvolvidos no campo do currículo nos últimos anos. Essa relevância se liga ao momento sócio-político-cultural vivido nos últimos anos, que se pautou pelo discurso em torno da necessidade de reformas educacionais de clara influência neoliberal, que trouxeram marcas a essa reforma. Dentre as estratégias efetivas para alcançar a qualidade na educação, as reformas desdobram-se também na área curricular.

No Brasil essa foi uma realidade vivida intensamente, assim como em outros países que viveram a implantação de reformas curriculares que se pautaram pela determinação de orientações de âmbito nacional e introdução de temas transversais como inovação (Candau, 1999; Sacristán, 2000). Tendo em vista o contexto de reforma curricular que figura como objeto de análise, vale ressaltar que é preciso considerar que o estudo da política curricular não pode ser visto como determinação administrativa somente, objeto atemporal. Como construção social, traz as marcas do seu tempo que permitem o jogo interno que o molda de determinada forma, que estabelece uma organização complexa que lhe confere estabilidade e o sustenta. Assim, a política curricular visa desenhar a rota de desenvolvimento da prática curricular num determinado tempo-espço.

Sacristán (2000) busca definir política curricular como

um aspecto específico da política educativa que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo (109).

Assim entendida, poderíamos dizer que a política curricular manifesta disposições gerais sobre o sistema de ensino no intuito de regulação e modelação dos currículos praticados. A partir disso, é possível afirmar que a política curricular tem uma função reguladora proeminente, sendo uma forma de governo do sistema educacional que atinge diretamente o currículo e os aspectos desse sistema. Pode ser compreendida também como uma forma de intervenção na prática curricular, interrompendo, alterando o curso através de determinações e condicionamentos.

A análise da política curricular exige um cuidadoso alinhamento do elemento político ao administrativo. Não se pode compreender a política curricular de forma simplista, como meio de ordenação do sistema educativo ou mera validação. Tampouco é possível vislumbrar somente os interesses das instâncias políticas. Torna-se necessário ter como perspectiva a combinação dos diferentes elementos, como eles se articulam de forma a estabelecerem mecanismos de intervenção-regulação.

Tendo em vista a multiplicidade de questões que envolvem a política curricular, Sacristán (2000) sugere a observação de diferentes aspectos na sua elaboração/disposição: as formas de regulação que a perpassam, a estrutura das decisões na regulação, aspectos sob os quais o controle incide, mecanismos de regulação e políticas de inovação. Há de se observar também o processo de produção da política, considerando que mesmo que, na esteira da definição de Sacristán, a compreendamos como disposição geral que se caracteriza principalmente pela função reguladora sobre a organização do sistema de ensino, isso não implica que sua produção se dê apenas na esfera administrativa e política.

Ball (1997), em texto que discute o que são políticas curriculares, interroga o próprio significado de política. Afirma que, em geral, os estudos se dedicam à política ora focalizando extensivamente a produção da política, ora sua implementação, como se essas fossem direções distintas, sem cruzamento. Essa dicotomia acarreta uma visão fragmentada, que implica uma perspectiva reducionista de análise. O que o autor propõe como direção para o desenvolvimento de estudos que abarquem ou se aproximem da complexidade das políticas é uma perspectiva que associe tanto a produção quanto a implementação das políticas, concebendo-as como processo, considerando também seus efeitos e produtos. Assim, define política como

uma economia de poder, um conjunto de tecnologias e práticas que são realizadas ou não em espaços locais. Políticas são tanto textos e ações, palavras e obras que são executadas bem como as intencionadas (p.10).

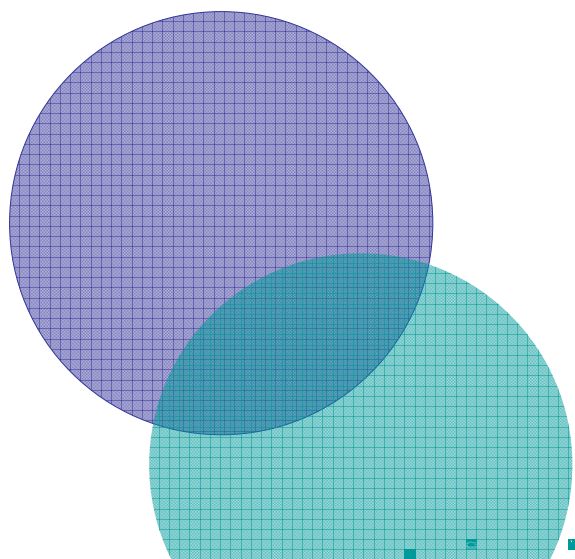
Seguindo essa linha, o autor ainda argumenta a favor da compreensão da política como texto e como discurso, considerando o texto como as representações, propostas e intervenções nas práticas, que redistribuem e reestruturam relações, o que se articula à política como discurso, compreendendo-a como esfera de produção de conhecimentos, efeitos que fornecem a moldura de interpretação das políticas. Ao defender essa perspectiva, o autor afirma que pode se efetuar uma análise que supere os binarismos antes apresentados, problematizando tanto as políticas – enquanto texto – como seus

efeitos. Assim, as políticas curriculares precisam ser consideradas no âmbito de um ciclo político, produzidas na confluência de diferentes contextos: o da política, das influências e da prática, que não têm seus significados fixos, mas nesse processo de reinterpretação pelos diferentes sujeitos/dimensões, gera práticas diversas (Ball, 1998).

Discutir políticas implica caminhar e buscar compreender a relação entre esses diferentes contextos na produção das políticas curriculares. O contexto de influências refere-se ao plano ideológico, elaborando conceitos centrais para a construção do discurso que sustenta a política. O contexto de produção dos textos da política refere-se à própria representação da política a partir de documentos e propostas que são codificados e apresentados. Ainda que haja todo um investimento no “controle” da leitura correta dos textos, é impossível prever e controlar os efeitos da política, o que envolve interpretação e recontextualização por parte dos leitores, realizada num contexto diverso da produção da política, o que remete ao contexto da prática. É na interseção desses diferentes contextos que a política se configura, o que evidencia seu caráter processual.

Ball (1998), ao apresentar a proposta de modelo analítico de políticas curriculares, mostra o seguinte diagrama:

Contexto de
produção
da política



Pode-se perceber também que os contextos se hibridizam e o que denominamos contexto de influência, destacado como ponto a ser analisado nesta seção, também se constitui parte do que entendemos como a própria produção da política curricular. Assim põe-se o desafio de compreender e entender os diferentes documentos como discursos sobre a formação, marco de enunciação e elaboração de significados sobre a docência e sua constituição como também fragmentos da própria política que na articulação com outros elementos vai se desenhando e ganhando forma.

A dupla inscrição desses textos/discursos sugere a ambivalência dos significados produzidos e suas recontextualizações como movimentos híbridos que os reinscrevem em novos/outros contextos, o que explicita a produção curricular como movimento, como produção inacabada e que como processo político, no sentido atribuído por Mouffe (2003), de campo de contestação e relações/atos de poder que sugere um

processo contínuo de construção de hegemonias transitórias, um espaço discursivo ambivalente (Bhabha, 2001).

Nesse sentido, rever esses discursos implica o enredamento nos *diferentes*, e destaco a diferença por entender que esses discursos são performáticos, se hibridizam e se configuram ora como influências ora como a própria definição da política, e por vezes até como estratégia política, de forma a reconduzir o processo nos atos de poder que se expressam na elaboração do discurso sobre a formação do educador.

O diálogo com os autores apresentados fundamenta e oferece parâmetros para nortear as análises empreendidas. Ao focalizar o estudo da formulação curricular na formação de professores a partir do estudo de caso do currículo de Pedagogia da UERJ, é preciso considerar que sua análise exige a tomada da complexidade desse processo, no cruzamento dos diferentes contextos de produção curricular. Entendendo que não é possível dicotomizar política e prática curricular, mas que estas se constroem de forma recíproca e articulada, a tomada dessa experiência não apresenta uma prática isolada, mas uma prática política de elaboração curricular, fruto de intensas negociações que se deram na esfera administrativa, institucional e dos movimentos sociais.

Nesse sentido, é fundamental compreender as redes de significados e práticas que foram sendo tecidas, como sugere Ball (1998), evidenciando o jogo de trocas entre os diferentes contextos que compõem este ciclo de produção curricular.

Partindo desse princípio, de que a produção curricular envolve diferentes contextos de produção, a análise das propostas para a formação de professores exige a compreensão não só da proposta em si, mas das suas condições de produção. Para tanto, a retomada dos discursos sobre a formação de professores no contexto das décadas de 1980-90 se faz imprescindível para a percepção da trajetória da construção sociocultural do currículo.

Essa retomada não busca fazer uma genealogia que mostre origens e conseqüências de atos passados, o que exigiria que as trocas entre as pessoas se dessem em fila indiana, num determinismo absoluto, mas se dá atenta ao alerta de que “nunca um fenômeno histórico se explica plenamente fora do estudo do seu momento” (Bloch, 1997, p. 94) Sem a pretensão de explicar plenamente, só colocando na moldura de seu tempo, é que será possível compreender e não julgar as formulações feitas, buscando apreender os sentidos destas.

A intenção de buscar esses contextos de influência exige um movimento duplo, que articule diferentes questões relativas à elaboração curricular: trata-se de discutir a formação de professores e também a especificidade da educação infantil.

As discussões no campo da formação de professores remetem ao debate num contexto amplo, das modificações no cenário político e social brasileiro, envolvendo aspectos que visam caracterizar processos de recolocação dos professores nesse novo horizonte que se apresenta.

A discussão no campo da educação infantil passa por movimentos diferenciados. Se no caso da profissão docente o tema em debate é o posicionamento dos sujeitos numa nova realidade, na educação infantil passa primeiro pela conquista e legitimação de um espaço próprio e nele a discussão pela docência vem como elemento que compõe esse mosaico e não com a centralidade que se vê no movimento dos educadores.

A especificidade da educação infantil e a busca por esse reconhecimento deslizam para a reivindicação de uma formação que contemple a educação infantil como etapa reconhecida da educação e a especificidade figura como requisito que exige que haja a formação do professor como profissional. Nesse ponto, os discursos se fundem e acham ponto de contato e luta comum: o reconhecimento dos educadores como profissionais da educação, numa valorização que tem também como estratégia a distinção graças a uma formação consolidada.

Para fins de organização deste estudo, principalmente devido ao volume de materiais analisados, apresento primeiramente a discussão no campo da formação de professores focalizando o movimento de educadores no período de 1980/90; no capítulo seguinte faço movimento semelhante focalizando o contexto de discussão da educação infantil.

Alerto que a divisão deve-se meramente a questões organizacionais, pois compreendo que polarizar os movimentos e isolá-los como movimentos fechados, destacados e distanciados um do outro é abrir mão da possibilidade de percepção das articulações entre eles. Entendo-os como movimentos que, em alguns momentos, se hibridizam e constroem solidariedades entre as reivindicações que fazem; contudo, há também espaços intersticiais que se estabelecem, dando margem a negociações e conflitos, entre-lugares em que os discursos sobre a formação de educadores se re-elaboram.

2.1 - Formação em debate: disputas em torno de uma identidade profissional

Discutir os rumos tomados na formação de professores exige a retomada dos contraditórios e complexos movimentos que marcam a trajetória da formação de professores no País. No contexto das décadas de 1980/90, destacou-se o movimento de profissionais da educação, inserido numa luta que se instaurou num momento de reestruturação política e social no Brasil, em que foi possível discutir inclusive a desvalorização que o profissional da educação e sua formação vinham sofrendo e que, segundo alguns autores, se expressou na LDB 5692/71 (Brzezinski, 2002; 2004).

O movimento de redemocratização iniciado nos anos de 1980 tirou da clandestinidade os debates e discussões em torno da vida sociopolítica brasileira e impulsionou novas formas de organização da população em diferentes setores. A volta de exilados e a possibilidade – ainda que vigiada – de ter voz se expressaram nas diferentes ações em que a sociedade civil se engajou. Num contexto de muitas lutas - anistia, direito ao voto, reivindicações sindicais, fundação de partidos políticos, movimentos comunitários, entre outros – a educação figura como um dos motes de discussão dos grupos que ora se organizavam.

Nesse período, os debates em torno das propostas de formação de professores foram intensos e produziram posições diversas. Uma questão que ganhou destaque no contexto das mudanças e discussões foi a referência a uma identidade de Pedagogia, da formação de professores, a sua importância desta e o investimento na construção de elementos que pudessem garantir uma identidade para o curso de formação de professores. Assim, foi de suma importância retomar as questões que envolveram os rumos da formação de professores no Brasil nas décadas de 1980/90. Compreender esse contexto é pensar em que terreno se enraíza e desdobra a trajetória investigada, bem como buscar articular aspectos macro e micro da reforma curricular em foco.

O movimento dos educadores, como expressão da luta dos docentes e envolvimento no contexto vivenciado na época, se organizou a partir de seu envolvimento no processo de reforma dos cursos de formação de professores. A mobilização docente se deu em reação a propostas encaminhadas que desconsideravam o contexto de participação que se (re)iniciava. Essas propostas podem ser sinteticamente apresentadas: tratava-se principalmente das indicações 67/1975 e 70/1976, relatadas por Valnir Chagas no Conselho Federal de Educação, que dispunham sobre a formação pedagógica das licenciaturas, da formação de professores e da formação em nível

superior do professor das séries iniciais. Os pareceres em questão propunham, baseados na afirmação da falta de especificidade do curso de Pedagogia, que a formação pedagógica fosse feita nos institutos de conteúdos específicos, fortalecendo as licenciaturas. A Pedagogia se destinaria à formação dos professores das séries iniciais. A formação do professor das disciplinas pedagógicas não é considerada, uma vez que tenderia a desaparecer gradativamente, o que significaria, a médio e longo prazo, a extinção da escola normal e do curso de Pedagogia. Brzezinski (2004, p. 220) assim resume as indicações contidas nesses pareceres, que compunham o Sistema Chagas:

- A formação do especialista deveria ser feita em qualquer licenciatura;
- A formação do especialista seria feita sobre uma base de formação docente;
- A formação do especialista seria precedida de comprovada experiência de magistério;
- A formação do especialista poderia ser feita em habilitação polivalente, a qual englobaria a administração escolar, a orientação educacional e a supervisão escolar;
- A formação do especialista poderia ser feita também em nível de pós-graduação;
- A formação do professor para as séries iniciais de escolarização deveria ser feita em nível superior;
- As especializações fundamentais preconizadas pela lei 5692/71 deveriam permanecer em nível de pós-graduação;
- Seria possível diversificar as habilitações nas instituições e instâncias formadoras, ampliando o leque de ofertas também preconizadas por essa lei;
- A médio e longo prazo a habilitação magistério das disciplinas pedagógicas do 2º. Grau deveria ser extinta.

Foi na resistência dos encaminhamentos do CFE e na arbitrariedade na tomada de decisões que se fomentaram e desenvolveram as bases do movimento de professores. A mobilização se dava em torno das reformulações que descaracterizavam e ameaçavam a existência do curso de Pedagogia. As medidas propostas pelo CFE nas décadas de 1970 se desdobravam a partir do argumento da falta de especificidade, ou, de outra forma, de identidade do curso de pedagogia, o que Brzezinski (2004) afirma se sustentar na tendência brasileira de centrar o curso numa perspectiva estritamente profissionalizante.

O descontentamento dos educadores com as propostas de Chagas se devia ao fato de, paulatinamente, ser prevista a extinção tanto do curso normal como da Pedagogia, uma vez que os especialistas se formariam a partir de suas licenciaturas nos próprios Institutos específicos e a formação de professores de 1ª. a 4ª. séries se daria em nível superior, descaracterizando também, dessa forma, um corpo de conhecimentos específicos que não se resumiria a métodos e técnicas de ensino. Enquanto a Pedagogia continuasse a

ser vista como campo de aplicação de outras Ciências, esvaziaria de sentido sua prática, abrindo espaço para a perpetuação de um modelo tecnicista de formação. Mais que formação de recursos humanos para a Educação, ansiava-se pela formação ampla de educador. A falta de especificidade, ou identidade, termo mencionado várias vezes nos documentos e textos que analisavam a época, é uma questão que se desdobra da própria história do curso, da sua criação (Frangella, 2002) e que passa por sucessivas regulamentações/reformulações que o destituem de sentido, caracterizando-o como desprovido de identidade e conteúdo próprios, o que, assinala Brzezinski (2004), se desdobra na tendência de centrar a Pedagogia na profissionalização, no campo da prática, secundarizando os estudos epistemológicos.

O que se percebe é que o mote das lutas polariza posições e concepções da Pedagogia: por um lado compreendendo-a como centrada na docência; por outro, como campo de formação de especialistas, numa disputa que rivaliza licenciatura e bacharelado e busca achar o tom do que seria o pedagogo. A problemática em torno da qual se organizou o movimento dos profissionais da Educação frente às propostas de Chagas se deu na defesa da especificidade dos conhecimentos pedagógicos, que nos institutos específicos se esgarçaria e descaracterizaria. Sendo assim, os fundamentos teóricos e metodológicos do processo pedagógico são amplos e complexos e a luta pela docência como fundamentação comum passa a figurar como possibilidade de resistência e luta, o que se revela também nas ações empreendidas para a constituição do movimento enquanto expressão de um corpo coletivo.

A discussão em torno da formação de professores nas décadas de 1980/90 não pôde prescindir do exame das discussões desenvolvidas no seio do movimento de educadores, tendo em vista que esse foi o espaço de mobilização, interlocução e enfrentamento das disposições legais que buscaram conformar a formação de professores. O encaminhamento das ações do movimento de educadores, em suas diferentes fases – como Comitê Nacional, como Comissão Nacional e como Associação (Brzezinski, 2004) – permitiu o avanço e o desenvolvimento de estudos, debates e proposições para o curso de formação de professores, instituindo outros sentidos para essa prática. A defesa da formação centrada na docência foi alvo da criação/mobilização de entidades como a ANFOPE, que nos últimos anos vem se consolidando como fórum de debates sobre a formação docente e luta na defesa do que entende como princípios básicos que asseguram a qualidade dessa formação. Na esteira desse movimento, foram elaboradas novas diretrizes curriculares para os cursos superiores no País, em diálogo

com as novas possibilidades de atuação na sociedade. A abertura política se traduziu na ansiada e tão adiada discussão sobre a escolha autônoma dos rumos de atuação na educação. Assim, considerar a produção que se deu na e pela ANFOPE é de suma importância.

Decerto a compreensão da trajetória da discussão da formação docente é maior e mais complexa do que o recorte que trago aqui. Centro minhas análises na discussão do ideário defendido pela ANFOPE e os debates suscitados a partir disso por considerar que essas discussões alicerçaram as experiências curriculares que se desenvolveram em diferentes universidades brasileiras, dentre elas as do curso de Pedagogia da UERJ, foco deste estudo.

Para tanto, tenho também como campo de pesquisa o *site* da Associação (www.lite.fae.unicamp.br/anfope), no qual são divulgados boletins, informes, atas e cartas, produzidas em sua maioria nas reuniões anuais e nos encontros promovidos pela entidade, além de documentos e decretos, resoluções do CNE que são divulgados e discutidos pela Associação. Focalizo os oito documentos finais dos encontros anuais promovidos pela ANFOPE disponibilizados no *site*¹¹. A leitura desses textos, tomados como artefatos culturais, tem como pressuposto que eles são uma prática discursiva e que precisam ser analisados considerando simultaneamente aspectos relacionados à sua forma e ao seu significado (Fairclough, 2001). A análise textual, concentrando-se na elaboração do texto, em sua textura, pode fornecer elementos para a ampliação das análises dos processos de mudança, destacando que a análise de uma prática social necessita a ampliação e a observação de suas múltiplas e complexas dimensões, dentre elas a discursiva.

O esforço de trazer a análise textual como elemento integrante da análise das relações entre currículo e identidade ressalta e ratifica o que já foi apresentado anteriormente: o caráter discursivo da cultura e do currículo, entendendo que sua elaboração se dá no entrecruzamento de discursos, como atos de enunciação que produzem significados, considerando que aspectos centrais da linguagem integram a dinâmica de constituição de processos socioculturais como força produtiva.

O foco das análises empreendidas não se limita aos documentos próprios da Associação, mas procura considerar também a produção acadêmica sobre a formação de professores do sujeitos envolvidos na ANFOPE, o que pode proporcionar a

¹¹ Pesquisa realizada em janeiro de 2005.

compreensão do contexto de desenvolvimento da experiência curricular que investigo, bem como permitir antever as matrizes teóricas que orientaram essas formulações. Sendo assim, busca entrelaçar a análise dos textos assinados pela ANFOPE com a produção acadêmica na área.

Essa análise se relaciona com o que Ball (1997) assevera ao apresentar os contextos de produção de políticas curriculares, investigando as atividades sociais e políticas que entram no espaço de lutas e alianças na produção de uma política. Assim, pensar os textos da ANFOPE como parte desse processo entre diferentes contextos é tomá-los na análise do texto e discurso sobre e na formação docente, num movimento entre os diferentes contextos que não são vistos como hierarquizados, mas que se influenciam mutuamente. Os textos da ANFOPE dialogam com as diferentes produções, e esta é uma interação que se dá num contexto discursivo que articula, restringe, possibilita recontextualizações dessa produção.

As teses defendidas pela ANFOPE ganharam força, influenciando mudanças curriculares em algumas universidades. Ainda que seja refutado por um grupo significativo de educadores (Libâneo, 2000; Pimenta, 1996), o ideário da ANFOPE participa de mudanças significativas que se desdobraram a partir das mudanças nas ordens do discurso que provocavam. Como explica Fairclough (2001, p. 128):

À medida que os produtores e os intérpretes combinam convenções discursivas, códigos e elementos inovadores estão, sem dúvida, produzindo cumulativamente mudanças estruturais nas ordens de discurso: estão desarticulando ordens de discurso existentes e rearticulando novas ordens de discurso, novas hegemonias discursivas.

O movimento se empenhou na organização do coletivo como força articuladora que nesse processo ganhava visibilidade, o que encaminhava para conquistas e alargamento do campo de atuação-participação. Percebe-se que, nos anos iniciais, a questão que congregava e impulsionava a discussão no movimento era a questão da identidade, que acabou se configurando como categoria central tanto na organização do movimento como nas defesas que fazia.

A assinatura coletiva – marca que destaco na escolha dos textos analisados – evidenciava, nas relações entre discurso e constituição de sujeitos, uma tentativa de firmar uma identidade da própria entidade, um eu coletivo que se estruturava. Isso se evidenciava com mais intensidade nos primeiros textos dos quatro primeiros encontros da (ainda) comissão pela reformulação de cursos de formação de educadores. O Documento de Belo Horizonte, como é conhecido o documento final do I Encontro

Nacional, lançou as bases da luta, enfatizando que fala em nome dos educadores reunidos.

Percebe-se nessa leitura que o eu coletivo se constrói nas relações intertextuais estabelecidas no discurso. No que tange à constituição da própria identidade da associação nascente, os documentos posteriores ao primeiro encontro se iniciavam retomando a trajetória do movimento, historicizando a luta em que estavam envolvidos e enfatizando assim sua importância, reafirmando as bases do movimento e, ao repeti-la, reinvestindo-a de força. O documento do IV Encontro é significativo para esta discussão: nele se retoma a trajetória histórica do movimento, e essa tarefa foi feita com a retomada e a análise dos textos de encontros que o precederam, como neste trecho do documento do III Encontro, que versa sobre o papel da Comissão:

- a) viabilizar a unidade do movimento articulando a compreensão das questões nacionais, regionais e locais, bem como suas relações específicas;
- b) estimular a organização do movimento a nível estadual e regional;
- c) articular-se com as entidades, sem perder a perspectiva da especificidade do movimento;
- d) manter-se atualizada com relação às experiências de formação do educador, veicular informações e propor avanços quando oportunos” (Goiânia, 1986 *apud* IV Encontro).

A função anunciada se consubstancia numa estrutura textual que se torna marca a partir do documento do IV Encontro: os documentos das reuniões da ANFOPE iniciavam-se com a apresentação dos estados participantes, dos participantes do encontro, nomeando-os, das entidades presentes e dos responsáveis pelos comitês regionais. Isso mostra sutilmente a força do movimento que se faz nacional, respaldando também suas propostas. Tratava-se de dar visibilidade às funções do papel da comissão, apresentadas como sendo representativas da articulação e congregação de diferentes grupos.

A construção de uma identidade do movimento não pode ser vista como secundária na discussão sobre a identidade projetada para os professores e para o curso de formação e defendida na luta da Associação. A configuração como Associação Nacional legitima e fortalece o movimento no qual estão engajados e a forma como se definem tem relação com as reivindicações que fazem.

Considero significativo que todo esse movimento tenha sido deflagrado, como apontam Brzezinski (2004) e Silva (1999), a partir da participação em discussões sobre os cursos de formação, em processos de reformulação curricular. Isso se deu porque o que estava em jogo era um projeto de formação que se estabelecia a partir do sujeito que

se projetava – que professor é esse. As reformas curriculares propunham não só nova organização do ensino e do currículo, mas uma nova gestão de saberes, de fazeres do professor, afirmações que se propagavam instituindo formas de governabilidade dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Nenhum processo de obtenção de hegemonia política pode dispensar uma transformação radical dos significados das categorias, dos conceitos, dos discursos através dos quais a realidade adquire sentido e pode ser nomeada. A transformação do campo semântico não é apenas condição para o estabelecimento dessa hegemonia, ele é parte integral da transformação (Silva, 1994, p. 167).

Assim, ao se formar o professor, não está sendo apresentado a ele apenas um cabedal de conhecimentos que serão utilizados como ferramentas de trabalho, mas essa formação tem uma dimensão subjetiva à medida que orienta opções, estabelece valores e institui a ordem do certo e do errado. Impregna de sentidos as práticas a serem desenvolvidas, sendo esses sentidos articulados aos modelos tidos como válidos num dado contexto. A busca pelos elementos que conformem uma representação do sujeito se dá em torno da produção curricular. Dessa forma, há um investimento a erigir: descrever quem é o professor, uma prática de significação que possa contribuir no contexto de mudanças almejadas.

O Movimento Nacional de Educadores se consolidou e se unificou por ocasião do V Encontro Nacional, com a criação da Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação – a ANFOPE, em 1990, gerindo uma concepção de base comum nacional para a formação.

O discurso da ANFOPE articula-se em torno de quatro propostas, orientadas pelo princípio de formar o educador no professor (Nonato e Silva, 2002). São elas: a docência como base comum da formação do educador; o desdobramento da base comum em três dimensões: epistemológica, política e profissional; a dos eixos curriculares organizados a partir de conceitos centrais; a valorização de conhecimentos específicos, pedagógicos e integradores.

Esse ideário se estabelece num campo de luta em torno da afirmação-contestação da identidade docente e da identidade do curso de Pedagogia. Vê-se claramente como a questão da identidade é problemática e como se revela na conturbada busca por uma definição da identidade da Pedagogia. Esse é um ponto de discussão que não é consensual e desperta discussões no âmbito da própria Associação e entre os pares acadêmicos em outros contextos.

Os textos dos encontros nacionais da ANFOPE¹² se relacionam a textos de decretos do Conselho Federal de Educação (documentos da década de 1970/80), às elaborações da LDB, a pareceres e decretos que se referem à formação de professores. Percebe-se uma combinação de elementos e a busca por ressignificá-los: o estilo formal é introduzido num discurso que assume o caráter combativo e também propositivo em relação a outros textos.

A intertextualidade percebida explicita o que Fairclough (2001) chama de produtividade dos textos, ou seja, como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes. Evidencia também o que o autor ressalta como facetas de uma luta hegemônica, o que daria à análise textual a percepção das relações de poder que concorrem nas práticas discursivas.

Freitas (2002) afirma que a década de 1980 representou um marco de reação ao pensamento tecnicista das décadas anteriores, a partir da luta e da defesa de concepções emancipatórias sobre a formação do professor, superando as dicotomias entre professor e especialista, Pedagogia e licenciaturas, tendo como foco a formação do **educador** (grifo da autora).

A base dessa concepção está na idéia de evidenciar as relações entre a organização da sociedade, objetivo da educação, e organização do trabalho pedagógico. Defende-se uma formação ampliada que contextualize o trabalho pedagógico do professor na instituição social que é a escola e suas relações com a sociedade. Essa concepção se opõe à organização do curso de Pedagogia até então, que formava especialistas em educação, numa fragmentação do trabalho na escola, delimitando quem faz e quem pensa a escola. Na idéia de formação ampla reside o núcleo do que se defende como base comum nacional.

Fica patente que há uma vertente marxista que orienta a análise da situação vivenciada no momento. A denúncia da divisão do trabalho no contexto escolar se dá a partir de uma fundamentação que a explicita como relações de poder desiguais e opressoras entre os que executavam – professores – e os que planejavam – especialistas - as ações escolares. A busca pela superação dessa relação se dá seguindo a lógica marxista de investimento na emancipação dos sujeitos e na regulação própria dos sujeitos constituídos como corpo coletivo. Assim, a docência unifica os sujeitos na/da

¹² Ainda que a Associação tenha se consolidado e constituído a partir do V Encontro, referir-me-ei ao scctv-123.494(d)6.0241(o)-27.1084íesex-11.1569(t.996094(s(d)6.0241()-123.494()-127.1084í)-123.494(c)-1.7825290(f1250]364

escola, investindo todos de poder de ação em termos equivalentes, distribuindo poder e propondo relações horizontais. Libâneo (2006), discutindo o contexto atual, ao fazer um histórico do movimento dos educadores, denuncia essa concepção como introdutória de uma visão sociologizante dos currículos de Pedagogia que preconizou a valorização dos aspectos socioeconômicos da educação eclipsando a própria especificidade pedagógica da escola.

Percebem-se também, nas teses defendidas pela ANFOPE, a influência e o diálogo com autores que têm voltado sua produção para as questões relativas ao trabalho, profissão e formação de professores, dando ênfase na figura do professor não mais como executor de propostas e pacotes pedagógicos de cunho tecnicista, mas sujeito que, a partir de uma formação que lhe forneça conhecimentos fundamentais à sua prática, possa articulá-los de forma autônoma e consciente.

Schon (1992) dispõe sobre a importância desse caráter reflexivo do saber docente, propondo a formação de um professor reflexivo. Os momentos de enfrentamento de diferentes situações, a interação com alunos e professores, a prática cotidiana do trabalho escolar são momentos de aprendizagem que incidem tanto na atuação como no desenvolvimento de uma identidade profissional, assumindo assim que esses professores são sujeitos e que esses “valores, ideologias e princípios estruturadores dão significado às histórias, às culturas e às subjetividades definidoras das atividades diárias dos educadores” (Giroux, 1997, *apud* Dias da Silva, 1994, p. 43). Alguns estudos nessa linha (Cavaco, 1995; Sacristán, 1995) apontam que o ofício do professor o faz se comprometer com determinadas práticas e discursos que se constroem a partir de uma complexa teia de relações que não se estabelecem apenas dentro do espaço escolar, reduzido a aspectos exclusivamente didáticos: têm implicações sócio-históricas-culturais.

Tardif *et al* (1991) argumentam em estudo sobre os saberes docentes que “*formação nos saberes e produção dos saberes constituem, em consequência, dois pólos complementares e inseparáveis*” (p. 218). Dessa forma, o autor critica o que chama de visão fabril de saberes, sob a qual se assentaria a maioria das instituições universitárias que demarcam o saber docente como baseado na competência técnica de transmissão de conhecimentos elaborados por outrem. Os docentes estabelecem, assim, uma relação de exterioridade com os próprios saberes pedagógicos, numa relação problemática com os saberes da formação profissional.

Nessa trilha teórica, vemos a valorização dos saberes da experiência, aqueles formulados na prática cotidiana e que recontextualizam e articulam os saberes curriculares, disciplinares e pedagógicos. Esses saberes da prática, tomados como núcleo dos saberes docentes, poderiam promover uma relação de interioridade com os saberes rumo a um novo profissionalismo. O autor, ao trazer essa elaboração, enfatiza que isso implica considerar o próprio docente também um formador, na partilha de saberes com os pares nos estágios e no quadro das diversas associações profissionais. Ao referir-se a isso diz:

Esse empreendimento enquanto estratégia de profissionalização do corpo docente demanda a instituição de uma verdadeira colaboração entre professores(as), corpos universitários de formadores e responsáveis pelo sistema educacional. Os saberes da experiência passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que o(a)s professor(a)s manifestarem suas próprias idéias sobre os saberes curriculares, das disciplinas e, sobretudo, sobre sua própria formação profissional. Será preciso outra reforma do ensino para finalmente vermos os responsáveis pelas faculdades de educação e os formadores universitários dirigirem-se à escola do(a)s professore(a)s profissionais para aprender como ensinar e o que é o ensino? (Tardif *et al*, 1991, p. 232).

A idéia expressa corrobora com a percepção e valorização da participação dos docentes na definição dos rumos da sua formação, dialogando a partir de sua experiência cotidiana. Tal percepção não só valoriza os saberes da prática como, de forma sutil, indica que a elaboração de conhecimentos e valores orientadores da profissão deveriam ser gestados pelos próprios professores, o que se pode perceber na luta do movimento nacional de professores, que pleiteia o direito à participação nas definições para os cursos de formação.

Em busca dessas definições, a questão da base comum nacional é amplam

I) Quanto aos cursos de formação de educadores, as instituições deverão ter liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas a partir de uma base comum nacional (...).

L) Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador.

M) O educador, como profissional, é aquele que:

* domina determinado conteúdo técnico, científico e pedagógico que traduz o compromisso ético-político com os interesses da maioria da população brasileira;

* é capaz de perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere, assumindo, assim, seu compromisso histórico.

N) A teoria e a prática devem ser consideradas o núcleo integrador da formação do educador, posto que devem ser trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro. (I Encontro Nacional, 1983).

Compreendendo que os encaminhamentos dados à questão acontecem após um momento de silêncio e apagamento da autonomia dos sujeitos, com um regime de regulação autoritário e totalitário, a busca por elementos que possam erigir identidade expressa o desejo de redefinição das posições dos sujeitos na prática social; neste caso, do professor. Nóvoa (1997, p. 15) afirma que “a identidade é um lugar de lutas e conflitos e um espaço de construção da maneira de ser e estar na profissão”. A centralidade que adquire identidade na articulação do movimento de educadores relaciona-se à busca de identificar o ser professor naquele momento, o que passa também por lutas em torno da identidade do movimento, em busca da legitimidade de ser representativo dos anseios dos profissionais da educação. Então, as lutas e conflitos vivenciados nesse momento giram em torno da identidade, na demarcação do espaço do professor e do curso que o forma.

Assim, torna-se relevante pensar a identidade adjetivada – docente – como construção específica que diferencia e normaliza os sujeitos que constituem esse grupo. Rajagopalan (2002, p. 86) diz que “só se têm identidades quando há quem as reivindicam com empenho e fervor contínuos”.

Assim, a identidade como princípio é reforçada e retomada nos documentos subsequentes, sendo matriz da problematização feita e das reivindicações docentes. Ela se dá de forma atrelada à defesa da base comum nacional, que se mantém como objetivo de mobilização do movimento. Essa questão é retomada em outros encontros nacionais com o objetivo de, apurando-a e debatendo as questões conceituais e operacionais que a

envolvem, fosse enfrentado o impasse, viabilizando instrumentos de orientação nas proposições do movimento. Em outro encontro, após a retomada da história dos debates, é assim apresentada:

- a) A base comum nacional tem sua ancoragem principal em uma concepção de educador sócio-histórica, na forma definida pelo movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores.
- b) A base comum nacional poderá ser pensada em termos de eixos curriculares em torno dos quais se articulará um corpo de conhecimento selecionado em função de uma concepção sócio-histórica de educador e das necessidades de compreensão do fenômeno educacional, norteados por tais eixos curriculares.
- c) São propostos os seguintes eixos curriculares intimamente relacionados entre si: I. Relação educação-sociedade; II. Conteúdo, método e material didático; III. Escola e os profissionais do ensino; IV. Relação teoria-prática pedagógica. A proposição destes eixos não deve ser entendida como algo acabado, devendo ser possível a colocação de novos eixos. Também é necessário que se especifique os que foram apresentados.
- d) A base comum nacional não deve ser confundida com currículo mínimo ou como elenco de disciplinas.
- e) A base comum nacional será articulada com a realidade regional e local.
- f) A viabilização da base comum nacional na forma de eixos curriculares implica rever a atual estrutura fragmentária das instituições de ensino, garantindo maior interdisciplinaridade e trabalho coletivo.
- g) É preciso avançar na proposição de mecanismos de definição e articulação da base comum nacional (IV Encontro Nacional, 1989).

A proposição feita trazia em si o embate às propostas do CFE, quando afirma que o aprofundamento da questão não pretende estabelecer um currículo mínimo nem um elenco de disciplinas, e a atenção dada à sua elaboração – que contou com a participação de pesquisadores na área de currículo convidados a debater no III Encontro Nacional, em 1988 (Brzezinski, 2004) - sugere que a preocupação com a definição dessa base está assentada na preocupação com a definição do ser educador, com a definição de um corpo de conhecimentos específicos que identifique os sujeitos desse processo. Brzezinski (2004, p. 180), ao dissertar sobre o assunto, escreve:

sob o ponto de vista político, [a base comum nacional] representa um instrumento de luta, porquanto se centra na formação do professor que, consciente de sua profissão, mobiliza-se para o reconhecimento da categoria e exige que o Estado (como maior agência contratante) estabeleça padrões adequados de valorização social e econômica da profissão.

As proposições feitas e a ênfase na formação de um professor que compreenda o fenômeno educacional em sua complexidade e relações se fazem tendo em vista o

exercício do magistério em novas bases. Contudo, para alcançar tal feito o caminho trilhado é a definição de uma identidade para os professores: a identidade de educador. Detenho-me em um aspecto que considero também importante na investigação realizada: o significado/sentido das palavras.

Como produtores, estamos diante de escolhas sobre como usar uma palavra, e como intérpretes sempre nos confrontamos com decisões sobre como interpretar as escolhas que os produtores fizeram (que valores atribuir a elas). Essas escolhas e decisões não são de natureza puramente individual: os significados são questões que são variáveis socialmente e socialmente contestadas, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos (Fairclough, 2002, p. 230).

Considerando que os significados/sentidos não são dados de uma vez por todas nem são absolutos, o autor argumenta que, quando palavras estão envolvidas em processo de contestação e mudança, seu significado é desestabilizado, instável, provocando mudanças no interior do significado potencial da palavra. Vejo esse processo como de ressignificação da palavra, que na plenitude de sua dimensão polissêmica possibilita irromper outros significados que, articulados a outras dimensões, provocam a re-ordenação dos discursos.

Nos diferentes documentos dos encontros notam-se o acento diferenciado e o aparecimento da palavra educador nas discussões sobre a formação.

Quanto aos cursos de formação de educadores, as instituições deverão ter liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas a partir de uma base comum nacional. (...)

h) Todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador.

i) A teoria e a prática devem ser consideradas o núcleo integrador da formação do educador, posto que devem ser trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro.

j) Os cursos de formação do educador deverão ser estruturados de forma a propiciar o trabalho interdisciplinar e a iniciação científica no campo da pesquisa em educação. Estes são alguns princípios centrais do movimento afirmados e reafirmados ao longo de dez anos de debates (ANFOPE, VI Encontro Nacional, 1992, p. 8).

Destaco essa passagem justamente porque, como afirma o documento, esse encontro busca ser o que *“encerra período de reorganização e abre um novo: o da consolidação da ANFOPE como entidade nacional responsável pela articulação do debate em torno da questão da formação do educador”* (ANFOPE, 1992, p. 6). Para tanto, enfatiza a formação do educador, ressaltando quem é o educador e o que o caracteriza. Ludke (2000, p. 74) fala sobre essa formulação e as suas diferentes interpretações,

alertando que “a distinção entre professor e educador aparece para alguns dicotômica, se não antagônica”.

A ênfase na figura do educador cria subliminarmente um confronto entre a visão que se defende – de uma formação ampla, voltada para o compromisso com a educação brasileira em momento de reconstrução social – em contraponto à figura do professor formado até então. Assim, marca-se no texto que a defesa pela formação de professores concentra seus esforços na formação de outro professor, projetando características e princípios para a formação que encaminha e contribui para a construção de um *ethos* do profissional da educação.

A discussão referenda a contestação e discussão em torno das habilitações – em vigor a partir da LDB 5692/71, que propõe a formação do especialista em educação (supervisores, orientadores e administradores) secundarizando a docência. O movimento se opõe a essa formação, defendendo a docência. É preciso ressaltar que a busca por elos coletivos permite uma ação mais vigorosa dos educadores frente às ações arbitrárias do governo. Juntamente com o desejo de uma caracterização como profissionais da educação com traços fortes e marcantes que os identificasse como sujeitos de direito nesse embate, a figura do educador alimenta as ações da ANFOPE. Na década de 1980/90, em reuniões gerais, se dá a adesão ao movimento de supervisores e orientadores educacionais, antes organizados em entidades próprias. Não sem embates, mas por vontade da grande maioria de forças regionais, as Associações de Supervisores e Orientadores Educacionais se extinguem, passando seus membros e fazer parte da ANFOPE como profissionais da educação, reiterando a defesa dos postulados desta.

Contudo, as posições da ANFOPE são discutidas e combatidas, ainda que os textos da Associação e de autores ligados ao movimento as apresentem como representativas dos educadores, numa expressão de totalidade que apaga as divergências.

O ponto central do embate está na defesa da docência como base da formação. Como esta é a fundamentação da base comum nacional proposta para o curso de Pedagogia, a polêmica gira em torno da identidade do curso, dos sujeitos neles formados e dos saberes dessa formação.

Libâneo (1996, 1998, 1999, 2000, 2006) discute as idéias defendidas pela ANFOPE que centralizam na docência a identidade do curso de Pedagogia e do pedagogo. Refuta essa posição diferenciando o docente do pedagogo *strictu sensu*,

como chama o profissional a ser formado, distinguindo-o a partir da explicitação das diferenças entre o trabalho pedagógico e o trabalho docente. Sustenta seus argumentos na demonstração que faz da necessidade da atuação de profissionais da educação em funções não diretamente docentes. Defende que, por questões conceituais, a Pedagogia pode abranger a docência, mas não pode reduzir-se a tal aspecto, ressaltando que outras funções exercidas pelo pedagogo não necessitam nem têm argumentos teóricos sólidos que justifiquem ter como pré-requisito a docência.

Com base nisso, aponta como equivocado o encaminhamento dado pelo movimento de educadores que supervaloriza o curso de Pedagogia, a idéia de base nacional, ao invés de dedicar-se à análise dos saberes que este difunde. Em obra que discute o próprio curso, o autor, na apresentação do estudo, expõe o conflito ao assumir:

Tenho, pois, discordâncias bastante pontuais em relação às teses defendidas atualmente pela ANFOPE e julgo-me no direito de explicitá-las, como venho fazendo há quase 10 anos. Minhas causas, como sei que são as dos associados da ANFOPE, são de natureza pública: a educação para todos, a melhoria da formação do professorado, a melhoria da gestão e supervisão das escolas e da organização do trabalho pedagógico. Mas democracia pressupõe posições diferentes, o debate de idéias. Democracia nunca foi sinônimo de concordância; ninguém é menos democrata por discordar de pontos de vista de organizações ou entidades (Libâneo, 2000, p. 5).

Assim, ainda que não revelados, os embates se travam no âmbito da própria associação. Ao enfatizarem a assinatura coletiva, seus documentos apresentam o ideário defendido como assumido por todos, numa produção consensual.

Libâneo (2000) relata que apresentou no Encontro Nacional de 1992, o primeiro do movimento como Associação, uma proposta de organização institucional: haveria dois cursos ligados à faculdade de educação: um que formaria o pedagogo e outro que formaria o docente. A estrutura curricular seria composta por uma base comum e uma parte específica referente à atuação profissional, seja de pedagogo ou docente. Contudo, observa que:

A proposta foi discutida naquele encontro, mas não votada, com a justificativa dos organizadores de que não se ajustava aos princípios historicamente definidos pelo movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores (p. 36).

Evidencia-se uma minimização das divergências que existem no seio do movimento. O texto final do encontro relata que foram apresentadas diferentes propostas, mas narra a tomada de decisão como um movimento consensual, apagando os movimentos e vozes dissonantes que se faziam presentes. O embate centra-se

justamente no que é defendido como fundamento principal e em que se desdobram as formulações propostas: a identidade calcada na docência.

Libâneo e Pimenta (1999); Libâneo (2000); e Pimenta (1996) refutam a idéia da docência como fundamento de identidade do curso de formação dos profissionais da educação. Argumentam que essa defesa incita uma descaracterização do curso e dos saberes pedagógicos, reduzindo-os à docência, numa compreensão do pedagógico em geral como metodológico.

Pimenta (1996), ao defender as especificidades do saber pedagógico, busca debater o que seria a Ciência da Educação. A partir do diálogo principalmente com autores portugueses, propõe o entendimento da Ciência da Educação como Ciência da prática, desenvolvida dialeticamente, inconclusa, que tem como objeto a educação como prática social. Daí discorre que a Didática é uma área de estudos dessa ciência que se dedica ao estudo das questões de ensino-aprendizagem. O que expõe é que os saberes da docência, desenvolvidos principalmente no campo da Didática, não totalizam os saberes pedagógicos, são parte deles. A defesa que faz é que haja distinção entre a Pedagogia entendida como curso dedicado à Ciência da Educação (ainda que recorrendo a outras ciências) e o curso de formação de professores. Mazzoti (1996) dedica-se a discutir a questão, revisando e expondo argumentos que possibilitariam a compreensão e a defesa da cientificidade da Pedagogia, o que corrobora com a idéia da Pedagogia como Ciência da Educação.

A discordância dos encaminhamentos feitos

Isso resulta, na visão desses autores, na sobrecarga sobre o currículo de disciplinas ligadas à formação de professores e na diminuição de disciplinas teóricas, não produzindo mudanças efetivas na formação, a não ser a sua descaracterização.

O debate não se localiza apenas no momento da formulação da proposta, mas se estende ao longo da trajetória de debates em torno do tema como, por exemplo, no âmbito da comissão formada pelo MEC para elaboração de elementos orientadores para as diretrizes curriculares para a formação de professores. Faziam parte dessa comissão os professores José Carlos Libâneo, Selma Pimenta, Helena Freitas, Antônio Joaquim Severino e Luís Carlos Menezes.

Nessa ocasião, Libâneo e Pimenta (1999) apresentaram voto em separado expondo suas propostas, entre elas a retomada da proposta já feita por Libâneo, de existência de dois cursos distintos ligados às faculdades de Educação. Afirmaram que as propostas da ANFOPE traziam como conseqüências:

- A identificação de estudos sistemáticos de pedagogia com a licenciatura (formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental) e, por conseguinte, redução da formação de qualquer tipo de educador à formação docente;
- A descaracterização do campo teórico-investigativo da Pedagogia e das Ciências da Educação, eliminando da Universidade os estudos sistemáticos do campo científico da educação e a possibilidade de pesquisa específica e de exercício profissional do pedagogo, o que leva ao esvaziamento da teoria pedagógica, acentuando o desprestígio acadêmico da pedagogia como campo científico;
- Eliminação/d Descaracterização do processo de formação do especialista em Pedagogia (pedagogo *scritu sensu*), subsumindo o especialista (diretor de escola, coordenador pedagógico, planejador educacional, pesquisador em educação etc.) no docente;
- Identificação entre o campo epistemológico e o campo profissional, como se as dificuldades naquele campo levassem *ipso facto* à crise do outro;
- Segregação do processo de formação de professores de 1^a. à 4^a. em relação às demais licenciaturas (p. 247).

Freitas (1999) rebate as críticas ao movimento ao afirmar que a oposição que se faz e a discordância ao projeto defendido mantêm a dicotomia e a fragmentação na formação de profissionais da educação. Diz:

Ao estabelecer o curso que o curso de Pedagogia formará os especialistas separadamente da docência, retomando as já superadas habilitações, a regulamentação do CNE contraria o movimento real, a produção teórica na área e a própria LDB, que estabelece, em seu artigo 67, a experiência docente como pré-requisito para o exercício das demais funções do magistério. Com isso, retorna agora, em um patamar mais elaborado, a figura do pedagogo especialista, em oposição à concepção de profissional da

educação, educador de caráter amplo que tem na docência, no trabalho pedagógico, a base de sua formação e identidade profissional. Essa concepção de pedagogo *strictu sensu*, superada tanto pela produção teórica da área quanto pela prática democrática da organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas, articula-se à concepção do professor tarefeiro, formado com ênfase nos conteúdos específicos (p. 27).

Os argumentos de Freitas se assentam principalmente na força do movimento, que em âmbito nacional tem assumido o papel de interlocutor e debatedor de propostas de formação. A ANFOPE também reafirma sua posição:

Os cursos de Pedagogia constituíram-se, na trajetória dos últimos 10 anos, como um curso de graduação plena que é licenciatura e bacharelado, com projeto pedagógico próprio, responsável pela formação de profissionais da educação, professores e “especialistas” para a educação básica, comprometidos com a educação crítica com bases sólidas, voltada para a formação humana;

1. Na trajetória dos cursos de Pedagogia nos últimos 10 anos, a formação de professores passou a constituir o núcleo comum obrigatório do curso em várias IES, no entendimento de que a docência é a base da formação;
2. Superou-se, portanto, o entendimento da docência enquanto habilitação, entendendo-a como base da formação do especialista, na compreensão do trabalho pedagógico escolar como totalidade que pode e deve ser apreendida no processo de formação, independente das determinações existentes no exercício profissional;
3. Esta concepção foi incorporada pelas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, construídas em amplo processo de discussão, que estabelecem que a docência é a base da formação do pedagogo, respondendo ao desenvolvimento dos estudos teóricos e das práticas das instituições de ensino superior e escolar nos últimos 10 anos, no entendimento de que não é possível separar teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma, no processo de formação profissional (ANFOPE, X Encontro Nacional, 2000, p. 31).

Os textos constituem-se em arena de luta política que se consubstancia nas formulações de propostas curriculares. Assim, as proposições feitas e discutidas encaminham possibilidades de práticas curriculares que desenham o mapa de poderes/relações/saberes produzidos nos embates pela e na formação de professores. Nesse sentido, enfatiza-se ainda mais a problemática da elaboração curricular como central no entendimento das complexas relações entre poder/saber/subjetividades, vendo-as como prática discursiva, de significação. Moreira (1995) e Pacheco (2003) entre outros se referem à elaboração de Giroux de autoridade textual como forma de legitimação de determinadas concepções e dos mecanismos que são arregimentados para garantia de sua compreensão. Assim, na leitura dos embates em torno de diferentes concepções de formação pode-se abordar a questão curricular analisando a autoridade textual que legitima determinados discursos. Acompanhar essa construção também

revela a dinâmica e os atores curriculares envolvidos na gestão de projetos de formação, em um contexto de disputas entre saber/poder.

Assim, a questão da identidade do curso e dos sujeitos a serem formados é foco de disputas, notadamente em torno das representações do ser educador. Parafraseando Moreira e Silva (1995), as formulações são um território de identidades contestadas nos currículos propostos. Analisar os embates travados explicita a dinâmica da prática discursiva que constrói a “autoridade textual”, estabelecendo uma política de identidades.

A discussão sobre a formação de professores liga-se à idéia de profissionalização docente, o que se torna evidente a partir do documento de 1992. Cria-se uma cadeia de significados interessantes que organizam sentidos, fazendo-os convergir numa prática discursiva que entrelaça e põe em relação de complementaridade o educador-profissional de educação, num processo de profissionalização e mudança. A estrutura temática favorece essa interpretação. Fairclough (2001, p. 227), quando se refere ao tema, diz que este:

é o ponto de partida do(a) produtor do texto numa oração e geralmente corresponde ao que pode ser considerado (o que não significa que realmente seja) informação dada, isto é, informação já conhecida ou estabelecida para os produtores e intérpretes do texto.

O que se percebe na forma como se estrutura o texto é que o “ser educador” – profissional da educação – é uma questão consensual e que a luta do movimento é fazer desse pressuposto dado assumido na realidade.

A busca pela definição do que é ser professor num dado momento, no contexto do estabelecimento de parâmetros para sua formação, revela uma faceta do movimento e da discussão em curso: o magistério como profissão. Essa é uma marca ressaltada inclusive no nome da Associação que se forma – Profissionais da Educação.

Em texto que discute os caminhos da profissão docente, Ludke e Boing (2004) dão pistas sobre a importância da temática para a compreensão dos rumos percorridos nos últimos anos. Com base nas contribuições de Bourdoncle, os autores apresentam a dificuldade de conceituação em torno do termo profissão e procuram salientar elementos que possam caracterizar uma profissão ou grupo profissional. Entre eles destacam-se: uma base de conhecimentos gerais e sistematizados, um interesse geral acima dos próprios interesses, um código de ética controlado pelos próprios pares, honorários como contraprestação de um serviço. Ainda enumeram como características ter um ideal de serviço e um saber especializado (p. 1161-2).

Destacar a questão da profissão docente é crucial para a compreensão de um dos motes do movimento dos educadores, que não só lutam pelo estabelecimento de parâmetros e concepções de formação, como também inscrevem a luta num processo de constituição e valorização da profissão docente. Para tal, precisa-se de formas de auto-regulação que passam pela definição de uma base comum nacional, pelo estabelecimento de que saber esse sujeito detém.

Ludke (2000), ao questionar os diferentes aspectos que envolvem a ocupação de educador e sua profissionalização, ressalta elementos que encaminham para a definição do profissional, e entre eles estão as entidades profissionais. Diz:

Trata-se da contribuição das associações profissionais para a organização da ocupação como profissão. É inegável a importância desse fator para o amadurecimento do grupo enquanto profissionais. Há uma dimensão social que extrapola o exercício individual de qualquer ocupação e que só se desenvolve no contato e na discussão de problemas comuns entre grupos profissionais (p. 83).

É significativo cotejar a questão da identidade com a profissionalização dos professores. Trata-se de articular problemas complexos que se constroem enquanto questão/direcionamento de ações. A questão da ocupação de professor não é uma temática simples nem consensual; a partir dela se desdobram discussões para a compreensão do ser professor e da construção de uma profissão docente, o que envolve a retomada de conceitos complexos relacionados à profissão e à sua relação com a docência.

Ao propor o modelo de análise da história da profissionalização, Nóvoa (1995) destaca duas dimensões sob as quais esta se desenvolve: a construção de um corpo de conhecimentos e um conjunto de normas e valores. Essas duas dimensões configuram o campo de disputas em torno da identidade do curso.

Nóvoa (1991; 1995), ao tematizar a gênese e o desenvolvimento da profissão docente, destaca a ambigüidade sob a qual se constituiu o estatuto dos docentes. Refaz o percurso histórico da profissão, destacando que a partir do século XVIII há, aliada à descoberta da infância e da preocupação educativa, a formação de Estados docentes, em que a educação exerce papel significativo. Nesse contexto, a função docente se desenvolve, mas de forma “subsidiária e não especializada” (p. 119). Isso porque o ensino representa ocupação secundária, entregue a leigos e principalmente a religiosos, que ativamente constroem um corpo de normas, valores e saberes que podemos analisar como sendo elaborados de “fora” do mundo dos docentes. Isso evidencia como, ao

contrário de outros grupos profissionais, os docentes não elaboraram de forma própria e autônoma o estatuto de saberes e regras coletivas, o que interfere na constituição da profissão, uma vez que o que a caracteriza são habilidades específicas que permitem o controle e responsabilidade sobre a atuação, a partir da autogestão do grupo. Com a profissão docente não se percebe esse movimento: ela sempre foi atravessada e regulada por instituições e agentes externos que faziam o papel de mediadores na sua constituição.

O autor ressalta que a compreensão da gênese da profissão docente é muitas vezes erroneamente creditada à emergência de sistemas de ensino do Estado. Contudo, nessa época já havia grupos que se dedicavam à docência como ocupação principal. O sistema estatal promove uma homogeneização que confere a esse grupo uma forma de corpo profissional que não se constitui por uma concepção corporativa, mas pela unificação estatal que, ao estabelecer formas de seleção e controle, também lhe permite autonomia e independência frente à Igreja, agora como funcionários do Estado. Evidencia-se que:

A profissionalização não é um processo que se produz de modo endógeno. Assim, a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que eles jogam na manutenção da ordem social. Os docentes não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la (Nóvoa, 1991, p. 123).

Uma etapa fundamental nesse processo de profissionalização se localiza no desenvolvimento de uma formação institucionalizada que permite maior controle e definição de um corpo de saberes especializados. O autor enfatiza que a evolução do estatuto dos docentes está diretamente ligada ao desenvolvimento e à afirmação das escolas normais, possibilitando a substituição do mestre leigo pelo novo professor, o que, como assinala o autor, numa perspectiva sociológica evidencia rupturas, mas também continuidades.

Contudo, as mudanças agudizam a ambigüidade do estatuto docente no século XIX, uma vez que o professor tem dificuldade de se inserir socialmente, não se identificando como burguês, como intelectual ou como artesão. Esse isolamento faz emergir ou torna necessária a emergência de uma identidade docente, constituída primeiramente a partir da solidariedade do corpo docente. Criam-se assim condições para a organização das primeiras associações profissionais. Nóvoa (1991, p.127) afirma que:

a emergência deste ator corporativo constitui a última etapa do processo de profissionalização da atividade docente, na medida em que corresponde à tomada de consciência do corpo docente de seus próprios interesses enquanto grupo profissional.

Propõe então, como modelo de análise do processo histórico de profissionalização do professorado, que sejam consideradas quatro etapas, que são: magistério como ocupação principal; estabelecimento do suporte legal para seu exercício; criação de instituições formadoras; e constituição de associações profissionais. Dialogando com a análise de Nóvoa fica evidenciado como a força do coletivo docente tem papel preponderante na constituição da profissionalidade do magistério. Em suas formulações, ressalta que dois pontos são cruciais para o desenvolvimento profissional: um corpo de normas elaborado pelo próprio grupo e os saberes específicos. Sobre os últimos, dedica especial atenção e desenvolve vários estudos (Nóvoa, 1992; 1995). O autor discute que este é um ponto complexo na história da profissionalização dos professores. A relação com o saber é polêmica e a busca por compreendê-lo e discuti-lo tem se feito da especificidade da ação docente.

Esta é uma perspectiva que influenciou muitas das elaborações teóricas que nos últimos anos têm focalizado a questão da formação docente. A idéia de que os saberes docentes se compõem de múltiplos saberes que, articulados, se organizam num saber específico, característico de sua profissão, é constatada em diferentes estudos. A relação que os docentes estabelecem com os saberes é a chave de entrada também para o entendimento da entrada na profissão e a identificação coletiva. A concepção de que o trabalho docente não é um objeto externo posto à observação, mas uma atividade que se desenvolve e que na elaboração desse trabalho saberes são mobilizados e construídos, pois são transformados e vão ganhando significação, faz emergir a importância da análise da constituição dos saberes docentes. Nóvoa, ao se dedicar ao estudo sócio-histórico do desenvolvimento da profissão, articula e argumenta quanto à relevância de considerar a dimensão dos saberes do professor como questão a ser analisada e tomada como referência no desenvolvimento da profissão do professor, inclusive com vistas à análise das estratégias de adesão a um corpo coletivo como parte da construção de uma identidade profissional.

A complexidade envolvida nessa questão revela as disputas em torno da identidade. Se postas como ordenação, representação de forma cristalizada, na qual o sujeito se reconhece e identifica, correm-se riscos, no dizer de Gatti (1996):

Traduzir componentes desta identidade por considerá-los importantes para qualquer ação junto aos professores, temos de ter presente o espírito que estamos correndo o risco de homogeneizar o que é plural.(p.89)

A autora ressalta a condição contraditória que enfrentamos: também é necessário estabelecer esses componentes para que seja possível fazer projeções e encaminhamentos de ações. Contudo, o risco de “simplificar o que é múltiplo” existe. O que podemos questionar é o fato de que nessa disputa há a projeção de *uma identidade*, posta em vários momentos como consensual, respaldada pela força do movimento coletivo. Entretanto, ao fazer o fechamento das concepções em torno de elementos fundamentais absolutos, a possibilidade de perceber a complexidade, os elementos e a dinâmica de produção identitária também é reduzida. Ainda que seja defendida a idéia de uma formação calcada no compromisso político, numa visão ampla do fenômeno educacional, a identidade projetada se dá numa visão de elementos justapostos, num mosaico identitário porém fixo, reduzindo o que é plural. A identidade precisa ser vista como um caleidoscópio que, dependendo do movimento feito, reorganiza seus elementos em outras configurações, o que pressupõe o entendimento de que não há identidades fixas, tomadas como verdadeiras ou ideais, mas identidades em movimento.

Seja por parte da ANFOPE ou dos seus críticos há a projeção uma identidade fixa. A disputa por essa identidade a e luta por ela, reforçam uma perspectiva de mudança curricular direcionada pelas concepções que defende. No caso da ANFOPE, sob a idéia da defesa e valorização da profissão, há o estabelecimento de parâmetros do ser/formar professor.

O que esse processo evidencia e as análises do texto incitam a pensar é sobre a constituição da ANFOPE como agência de discussão e constituição de parâmetros para a formação do educador. Articulado ao processo de constituição da própria entidade e legitimação do movimento se dá a projeção de uma identidade social dos educadores, a despeito das múltiplas identidades do pedagogo e do professor. O papel da ANFOPE é assumido de forma explícita quando um dos documentos afirma que

No que se refere à dinâmica que tem marcado os encontros nacionais, registra-se que ela consiste de aprofundamento de temas sobre a formação dos profissionais da educação. Busca-se, portanto, uma construção coletiva de determinado referencial teórico que sustente as propostas de formação de profissionais da educação, na tentativa de organizar o pensamento brasileiro sobre essa formação, ao mesmo tempo que são avaliadas as experiências de

reformulações dos cursos que formam professores (ANFOPE, VIII Encontro, 1996, p. 15).

A tentativa de organizar o pensamento brasileiro sobre essa formação implica também a tentativa de estabelecimento da base nacional comum e a definição de parâmetros a serem adotados em consonância com os princípios defendidos. Isso se dá principalmente nas discussões sobre a formulação curricular e, nesse campo, a ANFOPE assume a posição de fórum de discussão e formulação de diretrizes para esse fim.

Está expresso também no Documento Final do VII Encontro Nacional que “à medida que se aprofundam os estudos sobre os princípios norteadores do movimento, foi explicitando-se o conceito de base comum nacional” (p. 17), passando a ser entendida como referência para o processo de elaboração e desenvolvimento dos currículos, ou seja, como sustentação epistemológica das propostas curriculares em cada instituição. A partir daí, decorreriam as especificidades metodológicas de acordo com as diferentes experiências de cada curso. Consolidou-se, com isso, uma nova concepção de currículo para além de seu sentido convencional de elenco de disciplinas ou de conjunto seqüencial de conteúdos, fortalecendo os pressupostos teórico-epistemológicos da base comum nacional (ANFOPE, VIII Encontro, 1996, p. 17).

Nas discussões feitas nos últimos anos sobre as proposições acerca da reformulação de currículos de formação de professores, a ANFOPE tem tido sua atuação voltada para reafirmar seus princípios como quando da discussão sobre as Diretrizes Nacionais Curriculares, ponto de debate do X Encontro (2000):

Quanto à organização curricular dos cursos de formação, retomamos aqui os princípios formulados pelo movimento, presentes no Documento Final do X Encontro e presentes no Documento Norteador do GT Licenciaturas:

1. Os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação devem orientar-se pelos seguintes princípios:

- * a formação para a vida humana, forma de manifestação da educação unilateral dos homens;
- * a docência como base da formação profissional;
- * o **trabalho pedagógico** como foco formativo;
- * a **sólida formação teórica** em todas as atividades curriculares;
- * a ampla formação cultural;
- * a criação de experiências curriculares que permitam o **contato dos alunos com a realidade da escola básica**, desde o início do curso;
- * a incorporação da **pesquisa como princípio de formação**;
- * a possibilidade de vivência, pelos alunos, **de formas de gestão democrática**;
- * o desenvolvimento do **compromisso social e político da docência**;
- * a reflexão sobre a **formação do professor e sobre suas condições de trabalho**;
- * a **avaliação permanente** dos cursos de formação dos profissionais da educação como parte integrante das atividades curriculares e entendidas

como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão;

* o conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional (ANFOPE, X Encontro, 2000, p. 37).

Evidencia-se o papel ativo da ANFOPE na formulação de currículos nas últimas décadas e sua posição como agência de fomento e apoio a experiências curriculares inovadoras, alternativas e que corporificam os princípios defendidos.

É possível registrar que a preocupação com a formulação curricular se dá em diálogo com a preocupação de garantir a formação de **educadores** que assumissem a posição de sujeito defendido e desejado. A presença-formação desse novo sujeito permitiria caminhar rumo às mudanças necessárias para a reconstrução da educação brasileira. A ênfase no currículo não significa tão somente a preocupação com a organização e a definição de conhecimentos necessários a essa formação, mas evidencia a relação entre a gestão do conhecimento e as apropriações subjetivas que os indivíduos envolvidos nesse processo deles o fazem, ou seja, “como as identidades sociais ou os eus associados a domínios e instituições específicas são redefinidos e reconstituídos” (Fairclough, 2000, p. 175-6). Esse processo de constituição se dá na e pela prática discursiva como dimensão da prática social.

O papel da ANFOPE como gestora/articuladora da produção curricular se evidencia em vários dos documentos analisados. Trago, a título de exemplo, um que considero significativo: o texto do VI Encontro Nacional. Nele há uma seção em que é narrado o movimento da ANFOPE em torno da elaboração de uma pauta para a produção curricular. Relata-se a produção de grupos de trabalho que produzem propostas de eixos curriculares. Cotejando essas produções, a Associação define suas indicações.

Estes são elementos para uma "pauta mínima" que deve nortear a ação de reformulação dos cursos de formação do educador em geral. Tais parâmetros deverão estimular o aparecimento de novas formas e novos conteúdos curriculares no cotidiano das instituições que preparam o profissional da educação. É de vital importância, para o movimento, dispor destes parâmetros mínimos. Como durante o V Encontro Nacional não houve tempo para se elaborar uma síntese das posições, ela é apresentada agora. Não se pretendeu, aqui, rediscutir tais parâmetros, mas apresentar uma síntese na qual a maioria das posições do V Encontro estivesse basicamente contemplada (ANFOPE, VI Encontro Nacional, 1992).

Fica explícito que a Associação não só assume o papel de mediadora nas discussões em torno da reformulação dos cursos, mas advoga para si a função de

elaboração de diretrizes para essa tarefa. As proposições que faz evidenciam que a produção curricular se faz na interação entre diferentes contextos. A ANFOPE assume um papel não só de mediadora de discussões em torno das propostas feitas mas também como espaço de produção curricular. A identidade defendida para o educador fixa os elementos dessa formação e traz uma perspectiva de mudança curricular direcionada. Não se trata apenas de uma ação reativa – as formulações e defesas da entidade podem ser vistas como ações de produção –, que, envolvendo o confronto de idéias e concepções, articulam e propõem mudanças e práticas. Ao fazer o fechamento das concepções em torno de elementos fundamentais absolutos, a possibilidade de perceber a complexidade, os elementos e a dinâmica de produção identitária também é reduzida. Ainda que seja defendida a idéia de uma formação calcada no compromisso político, numa visão ampla do fenômeno educacional, a identidade projetada se dá numa visão de elementos justapostos, num mosaico identitário, porém fixo, reduzindo o que é plural.

Em nenhum momento as análises empreendidas visaram fazer um julgamento da posição/atuação da ANFOPE. A questão central é pôr em evidência a complexa dinâmica da produção curricular, entendendo o discurso produzido pela entidade não só como reflexo dos discursos realizados em outras instâncias, mas do movimento de articulação-desarticulação-(re)articulação destes no que tange à problemática do currículo para a formação de professores.

Diante disso, cabe o questionamento e a investigação acerca das identidades docentes e como estas foram reelaboradas ao longo da trajetória de experiências curriculares de formação de professores. Considerando o lastro de influência do discurso produzido/defendido pela ANFOPE, cabe a interpelação dos sentidos que foram postos na formação e como a questão da identidade docente é pensada nesse contexto. Entre o múltiplo e o absoluto, que identidade se defende? Como a questão da diferença é vista no currículo? Perspectivada como? Formação, docência, cultura, diferença e identidade; que relações são tecidas entre/com esses aspectos fundamentais?

A identidade vista como estratégia política do movimento de profissionais da educação incita o paradoxo identitário que pode ser vislumbrado nessa discussão. Se a defesa por um perfil profissional pode ser entendida como estratégia de defesa/valorização do educador como profissional, funcionando como elemento num processo de profissionalização, o fechamento da identidade docente traz em si a idéia de identidade como essência. Assentada sobre a racionalidade que submete o sujeito à construção universal, à homogeneização e padronização de saberes e ações, a diferença

é vista como estranheza, anomalia que podia ser reduzida ou isolada. O diferente seria aquele que não se encaixaria no perfil identitário defendido. É possível a formulação de um parâmetro absoluto de ação? Como o professor formado de tal forma encara a produção identitária e a cultura produzida no cotidiano escolar?

Pensar nesses paradoxos traz também a própria constituição da identidade gerida e centralizada como questão. Se o arranjo coletivo enfrenta o individualismo, a superação deste por uma individualidade coletiva é vista como estratégia de desenvolvimento profissional. A organização coletiva prevê uma gestão interna de saberes, de autoregulação da profissão pelos próprios professores, em busca do exercício da autonomia. A oscilação, ou, melhor dizendo, as tensões que essas mesmas estratégias trazem precisam ser examinadas. Quanto à autonomia, Contreras (2002) alerta sobre autonomia ilusória. Um perfil identitário centrado no conhecimento pedagógico pode incorrer numa prática reprodutiva, reduzindo a deliberação por parte do docente a um conjunto de regras e habilidades a serem seguidas.

Hargreaves (1998) em estudo que analisa as mudanças enfrentadas pelos professores em tempos de tensão modernidade/pós-modernidade, considera que a colegialidade e a colaboração, estratégias muito discutidas em seu estudo, podem ser uma forma de co-opção, sem se configurar efetivamente como organização e gestão partilhada.

A essa discussão o autor traz a recorrência de uma perspectiva cultural de análise das relações humanas. Ressalta os problemas que essa perspectiva traz, mas entende a questão cultural como de organização de um determinado grupo, nesse caso profissional.

Da profissionalização à absolutização, há uma tensão que precisa ser enfrentada. Seria esse o preço que a profissionalização reclama, o essencialismo da identidade docente? Ao se cristalizar o perfil profissional, expulsam-se a negociação e a identidade como movimento?

Assim, há necessidade de buscar compreender como os sujeitos se constituem habitando formas de significação apresentadas por elaborações diversas, apresentadas por diferentes atores, porém tomadas como produções culturais, narrando e analisando o discurso das culturas vividas, como sugere Giroux (1997).

Esse é ainda um campo que reclama a realização de pesquisas. André *et al* (1999), em estudo que investiga o estado do conhecimento sobre a formação de professores na década de 1990, revelam que os temas identidade e profissionalização

docente são pouco explorados pelas pesquisas, apesar de nos últimos anos emergir como problemática a ser investigada. Revelam ainda que o assunto é tratado ainda de forma tímida nas pesquisas discentes (dissertações e teses), mas nos artigos divulgados nos periódicos na área o tema já é debatido com maior ênfase, focalizando as condições de trabalho e socialização, a organização política sindical e as políticas educacionais. Ainda informam que a maioria dos estudos se detém na formação inicial, principalmente os cursos normais e cursos de licenciatura, demonstrando a escassez de estudos sobre os cursos de Pedagogia. O mesmo pode ser observado nos trabalhos apresentados no GT de Formação de professores na ANPEd. A pouca atenção dada ao curso de Pedagogia expõe uma contradição na própria discussão travada nos diferentes estudos sobre identidade e profissionalização e nos encaminhamentos feitos pelo movimento de educadores. As autoras alertam ainda que o estudo que realizaram permite visualizar que há

uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. Permite ainda evidenciar o silêncio quase total em relação à formação do professor para o ensino superior, para a educação de jovens e adultos, para o ensino técnico e rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco (p. 309).

Seguindo ainda a indicação de que “as diversas fontes analisadas mostram um excesso de discursos sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais”, é possível argumentar que a temática da identidade precisa se dar articulada a discussões sobre a formação tomada de experiências concretas desenvolvidas como objeto de estudo. É nesse campo, ocupando esse espaço, que encaminho este estudo.

Identidade e profissionalidade têm se apresentado como temas que se interpenetram na análise da questão docente, na medida em que ao qualificar e buscar as múltiplas dimensões da ação docente também se fala sobre a percepção que estes sujeitos constroem para sua atuação, como se identificam no exercício do magistério. Alguns estudos têm se dedicado à análise da organização docente. Viana (2001), em trabalho que analisa a produção acadêmica da análise da organização docente na realidade paulista, discorre sobre a importância da análise dos movimentos de ação coletiva. Contudo, seu estudo revela que as pesquisas têm focalizado prioritariamente (no universo pesquisado pela autora) as organizações sindicais que se permitem discutir os caminhos da profissionalização, mas não dão conta das múltiplas dimensões destes.

Alguns estudos vêm se dedicando à análise do processo de profissionalização. Destaco o de Costa (1995) que em sua tese de doutorado, volta-se à discussão de questões relativas ao profissionalismo, questionando se o professor é trabalhador ou profissional. A autora dedica-se ao minucioso estudo acerca das elaborações teóricas sobre o profissionalismo, paralelo ao processo de investigação na escola. Defende a possibilidade de construções particulares do profissionalismo; um novo profissionalismo que se recompõe conforme diferentes circunstâncias. Ao apresentar seu estudo, a autora ressalta a importância de estar discutindo o trabalho docente, tema ainda incipiente nas investigações em curso no País. Questiona o fato de o trabalho docente se tornar um tema que fica submetido à discussão de formação de professores, prática pedagógica ou educação e trabalho.

Outros referenciais teóricos têm fundamentado a discussão sobre a profissão docente. Os aportes da Sociologia das profissões têm sido recorrentes. Dubar (1997) desenvolve um estudo amplo sobre a socialização profissional. Inicia examinando as diferentes abordagens do processo de socialização – a Psicologia piagetiana, a Antropologia cultural, a noção de incorporação do *habitus* e da construção social. Argumenta que a construção de identidades sociais é marcada pela dualidade do que chama transação objetiva e subjetiva, num processo dialógico.

Esta negociação identitária constitui um processo comunicacional complexo, irreduzível a uma etiquetagem autoritária de identidades predefinidas na base de trajetórias individuais. Implica fazer da qualidade das relações com o outro um critério e um desafio importante da dinâmica das identidades. Pressupõe, nomeadamente, uma redefinição dos critérios, mas também das condições de identidades e de competências associadas às identidades oferecidas (Dubar, 1997, p. 108).

Com isso, diz que é impossível reduzir as identidades a uma harmonia plena das duas esferas, reduzindo um pólo ao outro. São dois processos distintos e autônomos: ambos recorreriam a um mecanismo de tipificação que implica a “existência de tipos identitários, isto é, de um número limitado de modelos socialmente significativos para realizar combinações coerentes de identificações fragmentárias” (p. 110).

Nesse processo duplo, o autor afirma que as identidades são construídas no processo relacional (para o outro; objetivo); necessariamente não fixa as identidades para si (subjetiva). Assim, as identidades se constroem nesse imbricado jogo que inclusive suscita a dúvida quanto à própria noção de identidade. As categorias sociais que fornecem elementos para as tipificações não garantem a identidade, esta se dá na

articulação entre a identidade herdada, a identidade adquirida na socialização primária e as identidades possíveis (profissionais) que se relacionam com as categorias sociais. Defende então que a prioridade da análise sociológica é “localizar os movimentos que afetam os modelos sociais de identificação, isto é, os tipos identitários pertinentes” (p. 111).

O autor define esse processo dizendo que a identidade se dá num processo biográfico – construção da identidade para si – ao longo dos anos e a partir de categorias sociais oferecidas pelas instituições sociais que as definem. No processo relacional, a construção da identidade para outros se efetiva num dado momento, num espaço determinado, nas relações principalmente de trabalho. Ressalta a importância de observar a questão geracional. Tanguy (s/d) corrobora essa idéia ao discutir a necessidade de considerar que gerações diferentes têm horizontes também diferentes, que são confrontados/negociados na configuração identitária. Sobre isso, Dubar afirma:

A identidade social não é transmitida por uma geração à seguinte, ela é construída por cada geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenroladas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação real eles contribuem. Esta construção identitária adquire importância particular no campo de trabalho, do emprego e da formação que ganhou uma forte legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição do estatuto social. (p. 118).

A partir daí investiga e discute os diferentes paradigmas sociológicos de análise das profissões, revisando desde os primeiros estudos, as abordagens funcionalistas e interacionistas. Tematiza sobre a própria sociologia das profissões em sua trajetória de ampliação do problema a ser investigado.

Tocarei em um aspecto destacado pelo autor, que dialoga com a pesquisa em desenvolvimento. Dubar discute a possibilidade de modelos que caracterizem a relação entre as competências exigidas e as adquiridas pelos sujeitos, também entre a ocupação e a formação. Para debater esse tópico, o autor traz as elaborações de Rivard (1986) e Moore (1969), e, articulando-os, apresenta os três espaços de identificação e as figuras ideal-típicas e os modelos de valorização atrelados a cada um deles. São eles: o artífice com a valorização ligada ao resultado e a identificação a um posto ocupado; o oficial, com a valorização pela função e a identificação com um estatuto; e o físico, com a valorização pela formação e a identificação relacionada à disciplina.

Sobre o último, ressalta que a unidade de definição é a especialidade, ou seja, a competência adquirida pela formação de saberes, tendo como estratégia profissional a

acumulação de saberes e a luta pela manutenção da especialidade da formação. É possível questionar se esse não seria o modelo que permite a discussão no caso dos professores. Esses modelos de qualificação precisam ser pensados a partir de sistemas de relações profissionais. O autor conclui que isso implica a articulação de três processos para construção conjunta da profissionalidade dos indivíduos: a formação, o sistema de empregos e o reconhecimento das competências.

Ele analisa e traz questões sobre a sociologia do trabalho, afirmando que as identidades profissionais se definem na interseção de três campos: trabalho, emprego e formação, sendo entendida como uma configuração e uma dinâmica que sofrem mudanças significativas em resposta às mudanças do próprio trabalho e emprego. Em síntese, o autor delinea suas conclusões sobre a formação de identidades socioprofissionais apresentando um quadro com os processos identitários típicos, afirmando que o espaço social das identidades articula a esfera do trabalho e de fora do trabalho, no cruzamento de espaços e tempos distintos, em que também se cruzam diferentes dinâmicas de interação objetiva e subjetiva. A configuração identitária se dá nesses espaços-tempos associados a um tipo de saber que a estrutura através de processos de socialização diversos e complexos. Enfim:

as identidades sociais e profissionais típicas não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas ou de políticas econômicas que se impõem a partir de cima, elas são construções sociais que implicam interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, sistemas de trabalho e sistemas de formação. Produtos sempre precários, se bem que muito construídos no processo de socialização, estas identidades constituem formas sociais de construção das individualidades, em cada geração, em cada sociedade (p. 239).

O autor incita à reflexão de que as identidades profissionais não são estáticas nem imputadas aos sujeitos pelas instituições, mas que são fruto de uma trajetória que exige negociações entre o relacional e o biográfico. Permite ainda refletir sobre a dimensão discursiva desse processo, quando discorre sobre a identidade para si e para o outro, destacando que o processo relacional se dá na linguagem, nas interações cotidianas, num movimento intra/intersubjetivo.

Assim, as identidades são atribuídas, mas também construídas; tratando-se de identidades profissionais, é preciso compreender que discuti-las não significa reduzi-las ao campo do trabalho; elas se formam de modo amplo, em processos de socialização diversos. Daí entendê-las como sociais. Em entrevista recente, Dubar (2000) disse:

As identidades profissionais não são categorias adquiridas para sempre. Como as demais, elas se constroem na e pelas interações ao longo da vida. Elas se elaboram a partir de um percurso, de uma trajetória que desborda os limites do trabalho. Isto explica porque as pessoas que realizam o mesmo trabalho numa mesma empresa podem construir identidades profissionais diferentes. A identidade profissional difere da identidade no trabalho: ela é uma maneira de se situar no campo profissional e na vida social. Ela continua a influenciar toda a existência fora do trabalho. Mesmo se ela é cada vez mais submetida à incerteza. A crise de identidade do trabalhador mostra que o processo de identificação profissional não se reduz a

defronta com deslocamentos e disjunções, ambivalência que politiza e desestabiliza o essencialismo.

Considerando o currículo como texto cultural e de poder em que são negociadas as identidades, experiências, saberes, trajetórias, o direcionamento do trabalho volta-se para interpelar a elaboração curricular, em como esta dialoga com a identidade defendida e como articula ou não as múltiplas identidades presentes, o que implica questionar a concepção de diferença e cultura que se produz.

Capítulo III:

Confluências, articulações e influências: na pauta de discussões a formação do educador infantil.

Até aqui pudemos acompanhar e refazer o percurso de debates e ações em torno da formação de professores que foram constituindo a matriz de elaboração da proposta curricular focalizada. O debate em torno da identidade projetada se polariza e tensiona na dicotomia especialista–educador.

O delineamento de uma identidade centrada na docência, valorizando no professor os elementos que o caracterizariam como professor crítico e politicamente ativo se articula a esferas específicas de discussão, num campo de tensões e confluências que se estendem na busca de definições de identidades de educadores em segmentos específicos, como o caso dos educadores infantis.

Neste estudo, que analisa a inserção da formação do educador infantil no curso de graduação em Pedagogia e interroga a identidade projetada nesse curso, que tem explicitada a ênfase no delineamento de uma identidade profissional, cabe questionar como se articulou a formação do professor de educação infantil no contexto de pesquisa focalizada interrogando como esta se relaciona com a ampla discussão feita no campo da formação docente. Tal questionamento permite entender como os contextos de influência se constituem e exercem pressão na elaboração de políticas curriculares, tendo como direcionamento metodológico a proposta de Ball (1998).

A pesquisa pelos caminhos das discussões no campo da educação infantil exige buscar os nexos de um contexto de influências amplo e diversificado. A luta pelo reconhecimento dos educadores como profissionais da educação e o envolvimento nas discussões sobre os parâmetros de formação docente se apresentam como estratégia política e abre o lastro de influências que participam da formulação de reformas curriculares diversas, tal como a analisada nesse estudo. Ao focar especificamente a formação do educador infantil, temos acesso a um discurso que se inicia gestado por orientações semelhantes à discussão ampla desenvolvida no seio da ANFOPE. A mobilização de educadores e pesquisadores ligados à educação infantil se dá em tempo sincronizado, atuando e discutindo desde idos de 1988, quando da Assembléia Nacional Constituinte, participando de movimentos que acompanham a formulação da LDB que seria promulgada apenas em 1996.

A partir de então, a observada organização sistemática que vemos surgir no movimento nacional de educadores, com a criação da ANFOPE e a unificação de várias entidades de profissionais da educação, também se desdobra em campos específicos: os sujeitos envolvidos com a educação infantil também vão se organizando, primeiramente em instâncias regionais e, posteriormente, em 2000, num contexto nacional com o Movimento Interfóruns de Educação Infantil – MIEIB.

Assim, ao envolver-me na pesquisa, buscando reconstruir os discursos que compõem e exercem influência na produção curricular, destaco as ações/organizações dos sujeitos/profissionais de educação infantil que se empenharam intensamente durante a década de 1980-90 na busca de uma educação infantil de qualidade e na defesa da formação específica para aqueles que trabalhassem com as crianças pequenas. Penso ser importante ressaltar um momento que considero marco para a organização dos profissionais de educação infantil e momento fecundo de debates que permitiu o delineamento de um desenho para a formação que reconhecesse o educador infantil como profissional e o mesmo tempo assim o posicionasse no contexto educacional: as reuniões promovidas pela Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação que se deram a partir de 1990. Nelas buscava-se deliberar sobre os fundamentos que permitissem a definição de uma política nacional de educação infantil e, por conseguinte, da formação do educador infantil.

Como destaca Ball, o entendimento das políticas curriculares como texto e discurso ampliam a noção da formulação do currículo como prescrição ou como determinação unilateral de esferas administrativas: assim, na esteira dessa elaboração, tanto no caso da ANFOPE como no caso dos documentos produzidos pelo COEDI, esse contexto de influência elabora discursos políticos e estruturam idéias que balizam formulações para as propostas curriculares, forjando matrizes conceituais que, se não apropriadas na íntegra, têm preservado nas propostas seus conceitos centrais.

Vale mencionar que, mesmo acentuando o papel do COEDI nessa discussão, destacar o MIEIB como esfera organizada dos profissionais da educação infantil evidencia a dinamicidade do modelo analítico proposto por Ball, uma vez que não podemos entender os contextos de influências como esferas dicotomizadas, estanques e fixadas num movimento/instituição. Essas influências também se recompõem, no bojo do jogo político em que estão inseridas, como no caso do MIEIB, que entendo como campo de influência reconfigurado, desdobramento da articulação iniciada nos encontros promovidos pelo COEDI e que permitem aproximação e busca de espaço para

a discussão das questões específicas relativas à Educação Infantil. A desmobilização do COEDI teve como resposta a ação de grupos/sujeitos que, na esfera local se reorganizaram para retomar nacionalmente, como se dava no COEDI, as discussões, agora tendo como fórum o MIEIB. Tanto que os sujeitos que participaram ativamente dos debates no COEDI eram também aqueles que tinham papel de destaque na organização dos fóruns estaduais de Educação Infantil e no MIEIB.

Ainda que os fóruns e o MIEIB datem de um momento posterior às formulações curriculares analisadas, considero-os discursos deslocados temporalmente, organizados como discurso coletivo, mas que mesmo antes se fazem presente, ainda que de forma diferente, e sua organização se deu concomitantemente à produção curricular.

Esse deslocamento temporal é produtivo no sentido de podermos fazer inferências sobre a produção curricular e o ciclo político de formulação. Ao falarmos de contextos de influências, num primeiro momento pode parecer que nos referimos aos discursos prontos, formulados anteriormente e que exercem influência, numa relação simplista de causa e consequência. A organização do MIEIB pode ser vista como outra faceta de produção de políticas curriculares que se dá de forma entrelaçada, sem dicotomias de tempos ou de modo linear. A relação entre diferentes contextos produz não só o texto da política, mas traz modos de reorganização para os diferentes contextos: práticas que se resignificam, discursos reconstruídos, efeitos das políticas que põem o ciclo em movimento, numa hibridização das diferentes esferas da produção curricular que evidencia a dinâmica desse processo. Assim, se a retomada dos encontros e documentos do COEDI podem ser entendidos como contexto de influência da produção/discursos sobre a Educação Infantil a organização do MIEIB traz a dupla inscrição de ser ora contexto de influência e produção de discursos ora o próprio contexto da prática em que esses discursos são recontextualizados.

3.1 – Em debate: educação infantil como questão política.

Ainda que este trabalho faça um recorte temporal, delimitando a pesquisa aos anos de 1980/1990, retomo o panorama de debates em torno da educação infantil a partir da década de 1970, por considerar que nela começaram a se articular movimentos e a gestar idéias importantes para a constituição da educação infantil como questão política. De forma sintética, é possível perceber os caminhos e descaminhos dessa história. A trajetória histórica das ações voltadas para a infância delinea o contorno da

problemática: diversos estudos (Kulhmann Jr., 2000, 1998; Leite Filho, 2001; Oliveira, 2002) mostram nitidamente a secundarização das discussões referentes à educação infantil, ficando esta relegada a cumprir uma função de adequação das crianças à realidade escolar que enfrentariam. A idéia de uma etapa que antecede e prepara para a escolarização se fez presente em diferentes momentos. Com base em Mouffe (2003), é possível pensar que a educação infantil se constituía de práticas que visavam organizar e dotar de certa ordem o atendimento de crianças pequenas.

Ao colocar a educação infantil como questão que se dá no campo político, demarcando que isto aconteceu principalmente a partir da década de 1970, enfatizo que até então tivemos práticas fragmentadas e esparsas: a problematização da educação infantil trouxe à tona o debate político – entendendo-o como espaço discursivo de conflitos e disputas, de poder e antagonismo e que busca no confronto delinear uma posição determinada que dote de sentido as práticas em curso. Mesmo diante desse posicionamento, a luta não cessa porque há disputas acerca da manutenção/reformulação/superação dos sentidos que foram assumidos como legítimos.

No caso da educação infantil, a História narra ações fragmentadas que não se articulam como sendo desdobramentos de concepções sobre a criança e sua educação. Se era preciso atendê-las que se fizesse então, o que se deu sob forte marca assistencialista.

As décadas de 1970 e 1980 marcaram-se pela visibilidade da educação das crianças no terreno político. O embate por diferentes projetos trouxe o debate não só para a disputa por ações distintas, como também por pressupostos diferentes para essas, instaurando o debate político. O que se viu nesse momento foram trajetórias paralelas: o acirramento da visão assistencialista, com a profusão de programas de educação compensatória, paralelos a discussões que reivindicavam que as ações da educação infantil estivessem voltadas para os aspectos cognitivos, emocionais das crianças, sob influência dos estudos no campo da Psicologia; que em muitos momentos ficavam restritas à rede particular de ensino pré-escolar, em plena expansão à época. Tratava-se de um momento de discursos distintos, difusos, que em termos de políticas públicas, continuavam marcados com a perspectiva compensatória, período preparatório à educação obrigatória fundamental, com ações predominantemente ligadas à idéia de assistência social, e não de cunho educacional. O embate entre a ênfase assistencialista e a educativa, junto aos movimentos sociais que sinalizavam o aumento de demanda pela educação pré-escolar, associado ao momento de luta pela redemocratização, jogou luz

sobre as tensões que atravessavam o campo e estabeleceu uma trajetória de expansão do atendimento à infância. A rede de creches comunitárias começou a surgir por força da articulação de movimentos sociais organizados. O período de questionamento e redirecionamento político se estende à discussão sobre possibilidades, limites e alcances da educação das crianças pequenas, propondo uma função pedagógica às instituições de educação infantil, em diálogo profundo com novos estudos no campo do desenvolvimento infantil e aprendizagem que incitam à construção de uma outra concepção de criança, um debate que vem acompanhando e impulsionando as ações no campo da educação infantil.

Com a Constituição Federal de 1988, a criança adquiriu direito à Educação de 0 a 6 anos, tendo como paradigma uma criança cidadã, ou seja, como sujeito de direitos, produtora e produzida pela cultura, e com especificidades da infância, desvinculando-se da idéia que a destacava apenas como preparação para a vida adulta.

Essa conquista refletiu os movimentos vividos, a luta da sociedade civil que reivindica a especificidade da infância e assim também da educação e que impôs ao Estado o dever de oferecer educação infantil; é preciso ter clareza que não se tratava de uma mudança no campo legislativo, mas engendrada no seio dos movimentos sociais, que passaram a discutir a educação infantil, lutando pela definição e ampliação de atendimento – que não se resume à quantidade de crianças atendidas, mas afetava também a qualidade dos projetos em questão. A composição da Assembléia Constituinte foi mote do desenvolvimento de muitas discussões que se travaram com o intuito de garantir a participação na formulação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, assegurando legitimidade e visibilidade para a educação infantil.

No contexto do Estado do Rio de Janeiro especificamente, isso se deu com a ação das associações de moradores e centros comunitários que denunciaram a falta de acesso à educação das crianças pequenas e além de reivindicarem, fundaram escolas comunitárias em periferias e bairros proletários. A questão da educação se cruzava com reivindicações trabalhistas. Em 1979, foi criada a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) que nesse momento se aproximou dos movimentos comunitários, num projeto de urbanização das comunidades carentes, assumindo ações na área da educação, o que significava atuar junto às iniciativas dos grupos de moradores no tocante à educação pré-escolar. (Tiriba,1992)

Esse movimento não significou apenas apoio às ações existentes, mas a articulação de um projeto de escolas comunitárias que se ampliou e constituiu uma rede

de creches ampla e complexa. A participação dos diferentes segmentos – comunidade, educadores, assessores – alargou a esfera de reivindicações: do acesso e quantidade à qualidade desse atendimento. A retórica da participação (Tiriba, 1992) mais uma vez, como no que se percebia em outros contextos de luta no campo da educação, inclusive na ANFOPE, forte elemento no cenário político dos anos 1980, também congregava os atores da educação infantil em torno das discussões sobre avanços e conquistas para a educação das crianças de 0 a 6 anos.

A ambigüidade poderia ser a marca do momento, pois destacava onde os avanços no discurso sobre a educação não alcançavam o mesmo ritmo das ações na educação infantil. Dentre as questões a serem revistas, a formação de professores despontava como tópico fundamental. A construção de uma educação infantil como direito da criança, centrada em sua própria especificidade, requer também um professor que compreenda essa especificidade.

Sendo assim, vemos que o movimento que num primeiro momento se organizava para reivindicar o direito a educação infantil e a garantia de atendimento das crianças pequenas como direito destas, calcado em pesquisas que traziam um outro olhar para a infância, se desdobrou e deslizou para a questão da formação de professores para esta etapa da educação.

É o debate sobre a formação dos sujeitos que trabalham com as crianças que será focalizado aqui. Percebe-se numa leitura geral dos diferentes documentos e textos que a primeira questão a ser enfrentada é o reconhecimento desses sujeitos como profissionais da educação. Marcada por uma história assistencialista, a educação infantil foi sendo estruturada a partir do trabalho de mulheres que, a partir do apelo maternal, dedicavam-se à tarefa de cuidar de crianças. O embate cuidar/educar, ainda tão forte nas discussões no campo, é enfrentado de forma a superar a fronteira até então tão rígida, de que a pré-escola e a creche cuidam e a escola é que desenvolve o trabalho formal visando o desenvolvimento da criança. Se muitos dos sujeitos que trabalhavam com as crianças, principalmente em creches, não tinham uma formação específica advogar uma educação de qualidade exigia formação adequada que duplamente poderia ser vista como estratégia de profissionalização.

Contudo, não basta a formação para o reconhecimento como profissional diante da desvalorização da atividade educadora junto a crianças pequenas. A atenção dada à especificidade da infância faz com que uma formação docente que atenda a isso seja fundamental. Entretanto, isso foi se costurando nos discursos na busca de uma

identidade como docente, uma identidade específica que paradoxalmente integrasse os educadores infantis ao corpo coletivo de profissionais da educação, mas que ao mesmo tempo o diferenciase pela especificidade da identidade; uma fissura includente. Ações que se dão na discussão sobre a definição de um perfil profissional, de uma modelização da identidade.

Buscando entender a dinâmica dessa projeção identitária em diálogo com Bhabha, que o faz a partir da analítica do desejo, é possível entender que a busca por uma identidade específica dentro de outra já também especificada – educador infantil a partir da identidade docente – responde à condição de existência enquanto ser, o que se dá em relação a uma alteridade, em relação ao lugar do outro, da posse desse lugar, que nesse caso se configura no reconhecimento como professor, o que acontece num espaço ambivalente, de cisão, em que “ser diferente daqueles que são diferentes faz de você o mesmo” (p.76) pondo então a identidade como trabalho e não como profecia; um trabalho de construção de uma imagem. O que cabe questionar é o enquadramento, a fixação, a identidade como visão totalizante e totalitária a partir da própria condição de sujeito/alteridade destes.

É a partir dos rastros desse movimento de especificação do ser docente da educação infantil, do delineamento do contorno externo de ser outro/igual que se pode compreender e questionar a dinâmica identitária.

A LDB de 1996 representa um marco nessa discussão: reconhece a educação infantil como direito, dever do Estado e como parte integrante do sistema educacional, ampliando o conceito de educação básica e trazendo outras implicações para o trabalho pedagógico com as crianças pequenas, dispondo também sobre a formação daqueles que atuam junto a essa etapa da educação básica. Assim, nesse contexto, as implicações para a formação-atuação dos professores de educação infantil exigem a discussão de parâmetros para o ser professor de educação infantil.

A questão do professor de educação infantil adquire centralidade tanto pela qualidade que se persegue para o trabalho com crianças pequenas quanto pelo reconhecimento da educação infantil como etapa da educação básica, cruzando com novas exigências e deliberações para a formação de professores.

Tendo em vista essa profunda transformação no campo, advoga-se uma nova identidade para o educador de educação infantil. Em pesquisa que visava apreender os significados construídos por trabalhadoras em relação ao trabalho que desenvolvem na educação infantil acompanhando um projeto de formação continuada de trabalhadores

de creches comunitárias de Belo Horizonte, Silva (2001) salienta que a necessidade de investigar a construção de identidades profissionais das educadoras de educação infantil é fundamental nesse momento de redefinição de modelos de atuação para a educação infantil, atentando que as identidades sociais se constituem em meio às relações sociais, num jogo dialético de identificação-diferenciação, e nesse processo vão se estabelecendo delimitações para as funções da educadora. Também Oliveira (2002) ressalta a centralidade da formação de professores nesse momento, quando trata do percurso da história da educação infantil:

Esses pontos, contudo, estão ainda longe de representar uma transformação das práticas didáticas em curso nas creches e pré-escolas. Uma nova trajetória orientada ao seu aperfeiçoamento, por intermédio da formação e aperfeiçoamento dos educadores, apresenta-se para ser coletivamente trilhada (p. 119).

As metas desejadas precisam ser discutidas nesse processo de sentidos negociáveis historicamente que refletem diferentes critérios para definir qualidade da educação infantil. São metas oscilantes, enraizadas numa história marcada pela visão higienista e por condicionantes político-sociais desiguais.

Na década de 1990 a força de um modelo interacionista¹⁴ se fez presente, indicando o delineamento de uma outra concepção de escola, infância e aprendizagem. De um espaço de guarda e cuidado, a escola de educação infantil é vista hoje como espaço de interações com múltiplas linguagens entre múltiplos sujeitos – criança-adulto, criança-criança. É nesse contexto e nas relações que estabelecem com seu entorno que as crianças vão se constituindo enquanto sujeitos autônomos e reflexivos. Diante de tais assertivas, a escola de educação infantil vai assumindo outra função social diante do entendimento de uma outra representação da criança e do seu processo de desenvolvimento. É da competência do professor propiciar esse espaço de interação, oferecendo diferentes experiências às crianças. Entretanto, quem é esse professor? De que espaço de diálogo e de construção de ações para elaboração de propostas pedagógicas para a educação infantil o educador participa?

¹⁴ Aqui se faz referência à introdução e à assunção de perspectivas centradas nas teorias de Piaget e Vygotsky. Vale lembrar também a relevância da discussão de uma perspectiva construtivista na alfabetização com a valorização dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvido por Emília Ferreira e Ana Teberosky. Na discussão que fazem, as autoras destacam que a construção da escrita se inicia muito antes do ingresso da criança no ensino fundamental, ressaltando a importância das interações que a criança faz com o mundo que a cerca e enfatizando a capacidade da criança em elaborar hipóteses sobre a escrita, destacando sua ação cognitiva.

A intensificação do debate acerca da formação do educador infantil se deu no bojo do movimento que participou da formulação da LDB (ainda que com perdas significativas no texto final da lei). Contraditoriamente, a LDB legitimou as iniciativas nesse campo e corroborou com as formulações que têm orientado as ações atuais fundamentadas numa concepção sociocultural da criança, mas a questão da formação docente do educador infantil ainda permanece incipiente. Defende-se a necessidade de um profissional específico para o trabalho com a criança; mas no que se pautaria essa formação? Não se trata da transferência de modelos, isso seria um retrocesso: estabelecer o ensino fundamental enquanto parâmetro de atuação para educação infantil seria desconsiderar sua especificidade que também parece relegada nas diretrizes curriculares para a formação de professores da educação infantil e educação básica (1998). Machado (2000), ao discutir a questão, alerta que:

Reivindicar uma formação específica para os profissionais não pode significar, portanto, um preparo para copiar o modelo da escola de ensino fundamental, mas sim para captar as especificidades do trabalho com crianças de 0 a 6 anos, solidificando uma história que ainda engatinha mesmo nos países mais evoluídos social e economicamente que o nosso (p. 199).

A formação dos profissionais da educação infantil encontrava-se numa encruzilhada: que caminho trilhar – uma postura que advogava questões próprias, a transferência de modelos da escola fundamental ou uma articulação entre questões próprias num contexto amplo da educação básica?

O debate sobre o perfil do profissional da educação não pode ser visto único e exclusivamente tendo como lente as disposições legais postas com a promulgação da LDB. Contudo, na medida em que ela discorre sobre a educação infantil, traz conseqüências para o perfil do profissional desse nível, o que não se resolve com a estruturação escolar dessa etapa se a especificidade da educação infantil não for reconhecida.

Kramer (2002) afirma que é preciso enfrentar os paradoxos da formação de professores e da própria educação infantil, em que “ganha-se muitas vezes no discurso, perdendo, contudo, nas ações concretas (p. 118)”. As alterações que vêm possibilitando a conquista de espaço para a educação infantil não se deram com a promulgação da LDB.

A busca pela trajetória dessa discussão nos leva a localizar nas ações do próprio MEC, através da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), nos anos de 1994-98, um espaço de debate e formulação de propostas para a formação profícua e

significativa para a elaboração de sentidos sobre a mesma. O MEC desenvolveu uma série de ações que ampliaram as discussões no campo da educação infantil procurando articular uma Política Nacional de Educação Infantil

por meio de promoção de encontros, pesquisas e publicações, (exercendo) importante papel de articulação de uma política nacional que garantisse os direitos da população até 6 anos a uma educação de qualidade em creches e pré-escolas (Oliveira, 2002, p. 117),

As ações do COEDI destacavam-se pelo intenso debate que promoviam entre diferentes segmentos que lutavam em defesa da educação infantil. Outro ponto a destacar é que todas as publicações – cadernos¹⁵ produzidos a partir de encontros e seminários promovidos pelo COEDI – tinham como interlocutor privilegiado o profissional da educação infantil, reconhecendo-o enquanto tal. A estruturação de uma política de educação infantil fazia-se discutindo e propondo um direcionamento a partir das especificidades da educação infantil articuladas a uma política de recursos humanos que visasse à formação do professor da educação infantil (Caderno COEDI: *Por uma Política de Formação do Profissional da Educação Infantil*, 1994).

O primeiro dos documentos (1993) elaborados pelo MEC constituiu a base da proposta e se desdobrou na especificação em outros, num aprofundamento das questões. Iniciou expondo a situação na qual se encontrava a educação infantil. Dentre os pontos destacados estava a desvalorização e a falta de formação especial dos profissionais que atuam na área. A partir daí, apresentava diretrizes gerais para a EI, sendo estas pedagógicas, e diretrizes para uma política de recursos humanos em consonância com os princípios explicativos, uma vez que se “exige que o adulto que atua na área seja reconhecido como profissional” (1993, p. 19).

Dentre as propostas, priorizava-se a definição de quem é o profissional de educação infantil, a necessidade de sua valorização não só como garantia de formação, mas a melhoria das condições de trabalho, plano de carreira e remuneração; a implementação de formas regulares de formação e especialização e formação inicial em nível médio e superior, que deve ter em seu currículo conteúdos específicos.

Assim, esse documento definiu uma série de ações prioritárias, dentre elas a promoção da formação e valorização dos profissionais de educação infantil. Diz:

¹⁵ São seis as publicações do Coedi: *Política de Educação Infantil* (1993), *Por uma Política de Formação do Profissional da Educação Infantil* (1994), *Educação Infantil no Brasil: situação atual* (1994), *Critérios para um Atendimento em Creches e Pré-Escolas que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (1995), *Proposta pedagógica e Currículo da Educação Infantil: um Diagnóstico e a Construção de uma Metodologia de Análise* (1996), *Subsídios para Elaboração de Diretrizes e Normas para a Educação Infantil* (1998).

Faz-se necessário intensificar ações voltadas para a estruturação de processos de formação inicial e continuadas dos profissionais de educação infantil. Isto exige a articulação, coordenada pelo MEC – através das Secretarias de Educação Fundamental (SEF) e de Ensino Superior (SESU) – entre as instâncias que prestam esse serviço, as agências formadoras e as representações desses profissionais. É fundamental o envolvimento das universidades nesse processo (p. 25).

A discussão sobre a educação infantil, na esteira das produções acadêmicas, revela que a atenção dedicada às construções teóricas sobre a educação infantil permite e alimenta a discussão em busca de reconhecimento e conquistas na área. Em pesquisa que analisa a produção sobre o tema no Brasil, tomando como objeto de estudo os trabalhos produzidos na área de educação e também os apresentados em fóruns representativos, Rocha (1999) destaca que “a produção analisada revelou construções teóricas permitindo a identificação de um conjunto de regularidades e peculiaridades”. (p.134).

Assim, é significativo perceber o papel das universidades e centros de pesquisa como participantes das discussões e lutas pela e na educação infantil, alargando as reivindicações não só centradas na perspectiva da criança como sujeito mas também na compreensão dos diferentes aspectos envolvidos em seu desenvolvimento e formação, assentando-se numa percepção da criança como criadora, considerando o contexto sócio-político-cultural. Os questionamentos e o conhecimento produzidos se inserem numa realidade dinâmica em que a busca por propostas críticas se dá revisando as práticas vigentes.

Focalizando o período de 1980, recorro a Kramer (2004), que, analisando a produção da Fundação Carlos Chagas, permite traçar um panorama representativo das pesquisas desenvolvidas. A autora, ao refazer o percurso da instituição, organiza sua análise delimitando-o pelas décadas. Observa que, na década de 1980, há uma grande produção – 30 artigos nos Cadernos de Pesquisa¹⁶ – que reflete a efervescência do momento. A maioria dos artigos se volta para o contexto político e as políticas públicas, o que também reflete as discussões travadas no âmbito geral da educação. A dimensão política ressaltada na década de 1980 continua a predominar nos 22 artigos publicados

¹⁶ A autora faz o levantamento e analisa outras produções da Fundação Carlos Chagas e de seus pesquisadores. Contudo, cito apenas os Cadernos de Pesquisa por ser uma revista da área de ampla divulgação e conceituação, estando em posição de destaque entre as diferentes publicações no País.

na década de 1990. Entretanto, sinaliza para a ausência de pesquisas e artigos que focalizem a formação de professores.

A presença da universidade reclamada nos documentos é respondida pelas pesquisas, mas não bastam. O envolvimento da universidade é solicitada também na formação desses profissionais. As pesquisas consubstanciam o argumento de uma formação específica, mas que ainda carece de um delineamento. Fica evidente que há uma busca pela identidade profissional dos que atuam na área, que se dá também por conta das disparidades vivenciadas: a educação infantil conta com professores formados em nível médio, superior (números mínimos) e com pessoas que não têm formação específica ou sequer escolaridade fundamental completa.

A referência ao papel da universidade nesses documentos revela um aspecto da constituição desses contextos de influência: a universidade se destaca em muitos momentos na definição das matrizes e concepções que organizam propostas; contudo isso não se dá pela via institucional, mas pela atuação de seus professores/pesquisadores organizados em grupos/coletivos de trabalho que se desvinculam das funções universitárias e constituem movimentos sociais híbridos, articulando questões profissionais aos anseios da população. Não é na condição somente de professores universitários que os sujeitos se fazem ouvir – ainda que essa condição também os permita ter voz, mas como profissionais da educação, arrolando aí uma trajetória de inserção como profissionais da escola básica, como educadores dos diferentes níveis. Isso cria uma filiação dupla que dá respaldo às afirmações que fazem, encurtando a tão citada distância teoria-prática. Se estamos falando que em muitos momentos, o discurso pela formação constitui uma estratégia de profissionalização: essa forma de articulação revela-se uma tática no jogo do poder, na acepção dada por Certeau (1999) de que são

procedimentos que valem da pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc.

o que permite entender que as táticas, enquanto astúcia dos praticantes se valem da “hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder.” (p.102)

Se as táticas são ações hábeis na ordem estabelecida, essa presença incerta da universidade se dá como mobilidade no espaço da discussão sobre a formação, mas que visa construir nesse espaço a definição da universidade como *lugar* da formação.

(Certeau, 1999) Assim, se as propostas de formação têm grande abrangência - ações de formação continuada, inicial, em serviço - todas associam formação com valorização, na possibilidade de instituir um estatuto profissional do educador de educação infantil tornando-se um movimento no espaço disperso para a definição de um lugar próprio e definido.

Em 1994, o COEDI organizou um encontro técnico focalizando a temática da formação. Nele foram apresentadas reflexões e propostas de pesquisadores ligados ao campo. Barreto (1994) na apresentação enfatizou a importância das discussões, tendo em vista que a definição de uma política de formação é fundamental para o estabelecimento de uma política de educação infantil.

Kramer (1994), em seu texto, aborda questões que precisam ser repensadas para o dimensionamento dessas políticas e faz uma análise crítica delas. Destaco a avaliação que faz do documento inicial das propostas para educação infantil, em que é prevista a existência de cursos emergenciais para os profissionais da educação infantil já em atuação.

A autora afirma que esses cursos redundam em melhorias na carreira profissional e propõe uma diretriz política que tenha seu eixo colocado na formação permanente para os profissionais que já estão em serviço, aliada a uma política que articule em médio prazo a formação com a carreira (1994, p. 23).

A autora incita à reflexão sobre a questão da profissionalização. Se pudermos afirmar, em diálogo com diversos autores, que a formação específica é uma das dimensões/etapas da profissionalização, fica claro que não se atinge a profissionalização somente via formação. Há uma série de questões que compõem essa dinâmica, e a profissionalização é uma questão a ser discutida.

Contreras (2002) discute essa questão submetendo-a à análise dos paradoxos que a envolvem. Traz a idéia de que profissionalização ou profissionalidade está associada à autonomia do próprio trabalho e junto a isso discute a idéia de proletarização e do semiprofissional. Sobre a proletarização, diz que ela representa a perda das condições de trabalho, o que aproxima os docentes da classe operária, remetendo ao modelo taylorista, que concebe a racionalização do trabalho e da gestão, transpondo-os à prática docente. Ainda que destacando as ambigüidades da retórica do profissionalismo, o autor ressalta que há possibilidades positivas na busca da profissionalidade, mencionando suas dimensões: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. A ênfase na questão da profissionalização é recorrente nas discussões sobre

os professores, e a formação é vista como meio de alcançá-la. A contribuição de Contreras para as noções que envolvem essa questão nos permite questionar se essa ênfase não se faz como movimento de ruptura com a proletarização dada. No contexto da educação infantil, poderia permitir a discussão da assunção do adulto que trabalha com a criança como educador.

Kramer (1994) também propõe que a política educacional seja vista no contexto de uma política cultural, o que exige considerar a multiplicidade de caminhos para essa construção. Salienta que, com esse alerta, não visa

minimizar a importância de se delinear no nível de uma política ampla, diretrizes curriculares para a formação dos profissionais de Educação Infantil. Mas penso que é preciso relativizar a sua eficácia e repito – ainda uma vez: é urgente garantir condições em que se concretizem múltiplas saídas. Pluralidade não significa ecletismo, democracia supõe diversidade, mas exige também a unidade de objetivos, para que a qualidade das ações seja conquistada por todos (p.26).

A autora propõe, então, que o currículo seja sustentado por três pilares – conhecimentos científicos (tanto os básicos como os específicos), conhecimentos profissionais e seu desenvolvimento e saberes culturais, tendo como eixo norteador a prática aliada à reflexão crítica. Percebe-se a ênfase na questão da profissionalização, o que poderia sugerir a conquista da autonomia profissional dos educadores infantis. Contudo, vale ressaltar que a perspectiva de ampliação e desenvolvimento da dimensão cultural é que implica real valorização profissional na tomada do sujeito como produtor de cultura. Destaca-se que, no bojo de uma discussão marcada pela profissionalização ao enfatizar a importância de uma formação cultural abre-se espaço para discutir a produção identitária como produção cultural. Ainda que a menção à questão exija um aprofundamento maior, inclusive no esclarecimento de que acepção se dá à cultura aqui, se expressa a inscrição cultural como rasura na/da identidade. Seria essa a possibilidade de visibilidade da fronteira e do entre-lugar da negociação?

Cabe ainda destacar que, ao reconhecer as diferenças e propor como eixo “valores e saberes culturais dos profissionais, produzidos a partir de sua classe social; sua história de vida, etnia, religião, sexo e do trabalho concreto que realiza” (p. 27), a autora traz um encaminhamento que antevê a necessidade de consideração dos múltiplos pertencimentos do sujeito, que não podem ser reduzidos a um único aspecto, abrindo espaço para um diálogo com as diferenças, vendo a formulação curricular como ação/prática cultural. Essa é uma dimensão pouco valorizada nas propostas

encaminhadas nas décadas de 1980/90. Pode-se dizer, inclusive nas disputas/ações de poder que definem os discursos, que esse ponto é eclipsado pela profissionalização entendida como sólida fundamentação teórico-técnica. É nesse ponto que se dá a problematização que é objeto deste estudo: um forte apelo à formação teórica que perfaça um perfil identitário sólido que permita que este educador ocupe o lugar de profissional sugere o fechamento da identidade. O que fica de fora? A dimensão cultural, o entendimento da ação docente como produção cultural, que se trava nesse campo, fixa o sujeito que tem seus múltiplos pertencimentos apagados. Uma formação sólida, um currículo que visa à profissionalização coloniza os sujeitos?

A questão em voga é que conhecimentos os profissionais devem ter. Ainda que seja salientada a importância de considerar o contexto em que se dão as práticas, há um silenciamento acerca da diferença. Saber que há diferenças não significa necessariamente trabalhar com desenvolver uma pedagogia da/com a diferença. Tolerância? Superação? Diálogo? O que rege essa relação?

Campos (1994), no mesmo encontro, discute que pensar a formação exige relacioná-la com os objetivos propostos para a educação infantil. Ao fazer essa consideração, traz ao debate um tópico complexo para a compreensão do fazer pedagógico da educação infantil: a tensão cuidar *x* educar. Expõe que essas características têm marcado uma identidade dupla na prática da educação infantil que reflete nos seus profissionais, em geral numa cisão entre quem cuida – monitoras, pajens, recreadoras, com ações identificadas como domésticas, com baixos salários e pouca qualificação –; e educa – professoras, numa ação educacional. Apresenta exemplo de práticas adotadas em diferentes cidades brasileiras e de outros países em que há divisão do trabalho, ficando a criança em alguns momentos envolvida em ações ora de cuidados ora de educação desenvolvidas por diferentes profissionais. Diante da situação relatada, defende uma visão integrada da educação infantil, com os diferentes profissionais necessitando de

um novo tipo de formação, baseado numa concepção integrada de desenvolvimento e Educação Infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes (p. 37).

Oliveira (1999) destaca o papel das universidades no desenvolvimento dos profissionais de educação infantil. Afirma que a universidade deve e precisa se comprometer com a escola normal para a habilitação multidisciplinar do enorme

contingente de educadores leigos que atuam na educação infantil, de forma a atender à diversidade de situações vividas no País.

Contudo, apresenta o movimento de expansão da procura pela formação em nível superior, citando os vários cursos já existentes. Indica que isso desenha um panorama de grande avanço no campo, mas para que seja mudança efetiva, marca qualitativa de avanço, se faz premente a integração pesquisa-formação, que exige da universidade responder ao “inalienável compromisso com a investigação científica” (p. 68).

Entretanto, a formação na universidade, ainda que de represente o desejo de avanços e reconhecimentos, vem sendo discutida com mais atenção, explicitando a complexidade desse processo. Kishimoto (2002) denuncia que, se a presença da universidade na tarefa de formação é solicitada, a existência de cursos amorfos, sem diferenciação, incita práticas de escolarização na educação infantil, uma vez que prioriza o ensino fundamental. Há falta de clareza do perfil profissional, o que se revela na configuração curricular, num desencontro da educação infantil com a Pedagogia. Ainda que ressalte que “atribuir à formação pedagógica estatuto científico, aliando a investigação e formação parece ser o caminho para a construção do novo perfil profissional (p. 111)”, defende que esta pondere a especificidade da educação infantil. Essa defesa também é feita por Campos (1999), que recomenda que haja uma especialização por faixa etária de aluno, opondo-se à formação generalista que engloba a mesma proposta para professores de educação infantil e ensino fundamental. Propõe que haja um currículo com uma parte de conhecimentos básicos e outra de disciplinas específicas, de forma a atender os diferentes tipos de alunos.

Formosinho (2002) entra na discussão sobre a formação de professores na universidade revelando a tensão entre a cultura universitária, que tradicionalmente prima pela lógica acadêmica, e a formação de professores, que precisaria ser submetida a outra lógica. O autor alerta para o risco de universitarização ou academização, nos termos do autor, da formação. Aponta a contradição que atravessa essa problemática ao defender que a universidade desempenhe papel central na formação do profissional reflexivo; no entanto, uma formação teórica afastada da prática é inadequada. Fala que essa submissão à lógica tradicional da universidade se dá em diferentes dimensões: orgânicas, curriculares e pedagógicas. Ainda que tal processo tenha trilhado esse caminho em quase todas as Universidades, destaca que

a universidade ao formar educadores de infância deve fomentar um espírito de investigação para a resolução dos problemas profissionais e uma autonomia profissional, individual e coletiva, que se traduzem em competências e atitudes relevantes para a vida, dos contextos profissionais e organizacionais em que decorre a ação educativa (p. 181).

Kramer (1994) apresenta uma síntese das diversas contribuições apresentadas no encontro e enumera recomendações sobre questões a serem discutidas e pontos-chave a serem considerados na formulação de uma política nacional dos profissionais de educação infantil, que são: formação entendida como direito; condições que viabilizem a produção de conhecimento, concepção, implantação e avaliação de estratégias curriculares para creches e pré-escolas; explicitação das fontes de financiamento possíveis; realização de um diagnóstico sobre os profissionais de educação infantil e das agências formadoras; *delineamento do tipo de profissional da educação infantil de que se necessita*; superação do caráter emergencial das estratégias de formação; formulação de critérios para apoio técnico e financeiro dos governos; sistematização e divulgação de ações de formação de nível médio e supletivo; criação de condições para a qualificação dos profissionais que já atuam e que não possuem a qualificação mínima; sistematização e divulgação de propostas e experiências significativas na área; incentivo à produção e disseminação de pesquisas; realização de levantamento junto a universidades e instituições de ensino superior que mantêm habilitações em nível de 3º grau e especializações na área de educação infantil; articulação da política de formação de profissionais à política de leitura e a projetos culturais (p. 72-76, grifos meus).

Essas sugestões orientam-se por princípios que fundamentam a discussão. Nesse sentido, sobre a formação dos profissionais é posto que o eixo norteador das propostas tenha como referencial a realidade da educação infantil. O que se percebe é que neste momento a questão da formação é tangenciada pela própria busca da consolidação da educação infantil como campo específico da Educação; o tipo de profissional desejado articula-se à especificidade da área.

Como pensar na formação de professores para educação infantil; o que se propõe? Um novo olhar que não pode significar aniquilação da experiência adquirida, mas um novo que se enraíza no velho, um diálogo inevitável. No alerta de Cruz (1996):

Ao se pensar na formação do educador infantil, é preciso ter claro quais difíceis são essas mudanças, quantos estereótipos é preciso abandonar, o grau de ansiedade que isso pode levantar a intensidade das resistências que é necessário superar (p. 86).

Kishimoto (1999), em texto que refaz a trajetória histórica do curso de Pedagogia demonstrando o papel que este teve na formação do educador infantil, argumenta que a criação dos institutos superiores desqualifica a formação ao dissociar formação profissional de formação universitária. Elenca os pontos em que baseia suas críticas, realçando que o curso também desrespeita toda uma trajetória de mobilização no campo da formação e da educação infantil.

A retomada das discussões se deu principalmente tendo os fóruns estaduais de educação infantil e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) como esfera de mobilização, intervenção e discussão que possibilite trilhar caminhos rumo à efetiva melhoria na qualidade de atendimento à primeira infância.

A análise da produção do MIEIB e de fóruns estaduais torna-se relevante por permitir traçar a história da construção dos discursos que engendram a política curricular analisada, que traz para o âmbito do ensino superior a formação do educador infantil. Os fóruns estaduais de educação infantil, especificamente o do Rio de Janeiro, são constituídos por grupos que, de certa forma, vinham tendo uma atuação significativa desde a década de 1980 e se congregam. As discussões coletivas, ainda que iniciadas em data posterior à da formulação e implementação da política curricular, resgatam sentidos e discussões que dela são representativos. Assim, o deslocamento temporal não descaracteriza a ação dos fóruns e do MIEIB como grupo/discurso que exerce influência nessa produção.

O material que analiso é de natureza diversa: atas de encontros, textos, correspondências, planejamentos de ação, relatórios, textos que têm vinculação explícita com o MIEIB que acompanham a trajetória de atuação até 2005, data da pesquisa que realizei.¹⁸

O MIEIB se constituiu como tal em 1999, a partir da articulação de fóruns estaduais (na época sete) de modo a fortalecer as ações deles na luta pela Educação Infantil, projetando posições no plano nacional, tendo a primeira reunião acontecido durante a realização da 22ª. Reunião Anual da ANPEd em Caxambu, 2002 (Machado, 2003; Nunes, 2003). Tem como princípios básicos compartilhados a luta pela efetiva garantia de acesso à Educação Infantil de qualidade e o desenvolvimento da área. Define critérios norteadores das ações, e entre eles figuram:

¹⁸ A pesquisa realizada contou com valorosa colaboração da professora Maria Fernanda Rezende Nunes (UNI-RIO), que durante os anos iniciais do MIEIB foi integrante do grupo gestor do movimento e a quem agradeço a disponibilidade e a sensibilidade com a pesquisa desenvolvida. Além disso, até 2004 a Secretaria Executiva do MIEIB funcionava no Rio de Janeiro, em parceria com a OMEP.

- a implementação de projetos de formação inicial e continuada dos profissionais de Educação Infantil visando à sua qualificação específica e ampla, contemplando-se temas de formação com abrangência compatível com a complexidade do campo;
- a constituição, a delimitação e a regulamentação do campo de atuação e de formação dos profissionais de Educação Infantil;
- a inclusão, na política nacional de formação de professores, da especificidade dessa formação para atuação com as crianças de 0 a 6 anos (MIEIB, 2000).

Inicialmente a atuação do MIEIB como fórum de debate focalizou a idéia de ampliação dessa rede de parceria e discussão, fomentando a criação de fóruns estaduais nas unidades da federação que ainda não dispunham de um.¹⁹ Essa ação se dava concomitantemente à realização de encontros nacionais com temáticas variadas, o que também fortalecia o movimento na medida em que permitia a interação entre membros e dá visibilidade à atuação do grupo, o que é fundamental para a construção de um corpo coletivo. Essas reuniões não se destinavam somente à discussão de ações do MIEIB junto a órgãos públicos ou envolvimento em mobilizações de diferentes ordens. É preciso ressaltar o MIEIB também como espaço de produção/divulgação de conhecimentos. As reuniões promovidas giravam em torno dessa temática, contando com a colaboração de pesquisadores, profissionais e gestores da educação infantil que compartilham e apresentam trabalhos que possam ser desencadeadores de discussões teóricas. O investimento nessas discussões pode ser visto de forma dupla: por um lado, como construção de um discurso em bases comuns, afinando as concepções que orientam as ações dos diferentes fóruns estaduais, dando coesão e coerência ao movimento. Por outro lado, podemos perceber essas ações como rompendo com a desmobilização do poder público e autogerindo um sistema de formação dos sujeitos militantes na área da educação infantil, o que pode também dizer que esse conhecimento gerado e gestado pelo grupo os instrumentaliza, dotando-os de poder – simbólico – e legitimado para os enfrentamentos na discussão de políticas públicas. Essa é uma ação que conta com especial atenção do grupo gestor e que, nos anos iniciais, é assim desenvolvida:

Debates com vistas ao afinamento de concepções; Sistematização e divulgação de informações:

- Ações realizadas em 2000: Realização de seminários e/ou mesas redondas nas reuniões nacionais do MIEIB e nos congressos. *Temas abordados:* projeto MIEIB (Carapicuíba e todas as outras); integração das creches nos sistemas de ensino, regulamentação e formação dos profissionais de

¹⁹ MIEIB. Relatório MIEIB -2001. Rio de Janeiro (mimeo)

educação infantil (Curitiba e Fortaleza); agenda para candidatos às eleições municipais e Portaria do MTPAS (Rio de Janeiro); relação assistência/educação (Caxambu); Censo da Educação Infantil (Lindóia). *Documentos produzidos*: 5 Comunicados da Secretaria Executiva; Orientações para Constituição de novos Fóruns de Educação Infantil; Orientações para Pauta de Reivindicações junto aos candidatos às eleições municipais; Projeto MIEIB 2000 (versão 1999 e versão 2000); Projeto MIEIB 2001- minuta preliminar; Projeto e balanço MIEIB para o MEC.

- Ações realizadas em 2001: Realização de seminários e/ou mesas redondas nas reuniões nacionais do MIEIB. *Temas abordados*: projeto MIEIB; integração das creches nos sistemas de ensino, regulamentação e formação dos profissionais de educação infantil (Campo Grande, Olinda e Caxambu); relação assistência/educação (Campo Grande) (Porto Alegre). *Documentos produzidos*: Comunicados da Secretaria Executiva; Projeto MIEIB 2001; Relatório MIEIB para Fundação Orsa Lançamento da publicação *Escritos Preliminares* contendo artigos de 14 Fóruns de Educação Infantil em versão preliminar em Porto Alegre (RS/out.) (MIEIB, 2001).²⁰

A questão da formação dos próprios membros é destacada em outros momentos, ressaltando o MIEIB como espaço de trocas, formação e ampliação que congrega profissionais envolvidos na educação infantil. Chama atenção a constituição diversa do grupo, sem que isso inviabilize a participação dos sujeitos nas diferentes discussões, que vai de pesquisadores e professores universitários a educadoras de creches comunitárias. Assim, se revela na participação dos integrantes dos fóruns o compromisso político alardeado pelo MIEIB como espaço de luta pelo acesso a todos à educação infantil.

O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB tem se configurado como uma estratégia prioritária para que professores, pesquisadores, profissionais e militantes da educação infantil possam desenvolver uma atuação transformadora frente às contradições do mundo social. Este espaço e os espaços criados pelos fóruns, sem dúvida, constituem-se em recusa à submissão ao lugar comum para todos os envolvidos na difícil arte de fazer história da infância através da educação (Nunes, 2003:15).

As relações de poder não aparecem nos documentos como um atravessamento na constituição dos grupos. Os sujeitos citados têm filiações diversas, ainda que a composição do grupo gestor se dê majoritariamente por sujeitos com ligações com a universidade.

A constituição do MIEIB como espaço de troca e articulação se evidencia na extensa e rica correspondência entre os diferentes fóruns estaduais, que compartilham questões e contam com a participação destes para o desenvolvimento das lutas em que

²⁰ MIEIB-SECRETARIA EXECUTIVA. Ações realizadas em 2000/2001. Rio de Janeiro, mar/2002.

se engajam. Alves (1999; 2001), ao trazer em suas pesquisas a idéia da tessitura de redes de conhecimento, apresenta um processo que explica a dinâmica do MIEIB. Como a autora alerta, redes não são produtos, mas processos que se desgastam e paradoxalmente são sempre desencadeados; continuamente em movimento, expressam a idéia de compartilhamento de significados/saberes, que, num processo complexo e multidimensional, permite que os sujeitos elaborem formas de agir ou táticas; histórias e práticas que são partilhadas, mas que não são uniformes e idênticas, carregam as marcas dos praticantes dessa/nessa rede.

Poderíamos entender o MIEIB como uma rede de conhecimentos que de forma tênue envolve os praticantes da educação infantil, permitindo a eles não só “decifrar o pergaminho da sua história” (Alves, 1999) mas também reescrevê-lo? A forma de articulação que se vê projetada nas correspondências e ações partilhadas, se não deixa capturar a totalidade desse movimento, dá visibilidade a nichos dessa rede.

Uma rede que se expande e se reconfigura nos seus movimentos. Como espaço de luta e discussão, o MIEIB foi se constituindo como fórum que articula as ações desenvolvidas em âmbito nacional, tornando-se interlocutor de esferas públicas nas negociações com a esfera legislativa e executiva dos governos municipais, estaduais e federal, buscando articulação com campanhas que congregam outras associações, grupos de expressão, constituindo-se como espaço reconhecido no cenário nacional, o que se vê, por exemplo na Carta enviada à Comissão de Educação da Câmara de Deputados:

*O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB, que congrega fóruns e comissões estaduais, regionais e municipais de defesa da Educação Infantil das várias unidades da federação (...), em apoio à **Campanha Nacional pelo Direito à Educação** na sua luta pela conquista e consolidação do Estado de Direito e pela elucidação da importância do Plano Nacional de Educação, como instrumento concreto de elaboração de diretrizes e metas para a política educacional do País, **vem manifestar seu repúdio aos vetos presidenciais ao referido Plano, especialmente o que se refere ao compromisso de o Brasil investir 7% do seu PIB em Educação, até o final do período abrangido por aquele instrumento de política (MIEIB, 2001).***²¹

A visibilidade da atuação do MIEIB pode ser aferida na carta-compromisso do então candidato Luiz Inácio Lula da Silva em 2002, em que afirmava que, se eleito, reconhecia o movimento como interlocutor na formulação de políticas para a infância.²²

²¹ MIEIB. Carta a Câmara de Deputados. Rio de Janeiro, 7 de agosto de 2001.

²² Carta ao MIEB. São Paulo, 2002

A menção a essa carta não significa só por esse fato o entendimento do MIEIB como contexto de influência, contudo mostra como o movimento vai sendo reconhecido como corpo coletivo organizado em prol de ações que se refiram a educação infantil. Como tal, vão tecendo nas discussões que fazem concepções que vão sendo postas como orientadoras das ações.

Isso se percebe pelo foco de ação do MIEIB: as políticas públicas para a infância, exigindo a garantia de acesso e qualidade e figurando como ponto fundamental dessa discussão a questão da formação docente. Em diversos documentos e moções assinadas pelo fórum, a questão da formação é vista como item de garantia de qualidade na educação infantil, como se observa nesta moção ao MEC sobre os encaminhamentos do Plano Nacional de Educação:

Tendo em vista o grande número de professores de Educação Infantil que não possuem sequer a formação mínima exigida para o exercício de seu trabalho junto à criança de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, é incoerente que o MEC invista apenas na formação continuada de professores da Educação **Pré-Escolar**, em detrimento de investir na cooperação técnica e financeira a ações, projetos e programas que visem à **habilitação dos professores no âmbito global da Educação Infantil** (MIEIB, 2001).²³

A temática da formação se cruza com a questão do reconhecimento da especificidade da educação infantil, movendo-se para a própria identidade desta etapa no contexto educacional amplo. Tanto assim que a identidade de educadores de educação infantil emerge como problemática de discussão, entendendo a identidade como pertencimento a um grupo específico.

Recentemente, uma publicação do MIEIB que reúne textos dos fóruns de diferentes²⁴ estados revela a preocupação com a questão docente. Dos 13 estados representados, 4²⁵ dedicam-se às discussões sobre a formação, sendo que dois²⁶ destacam a questão da identidade dos professores.

Um dos trabalhos dedica-se à temática da identidade da própria educação infantil, retomando o que já foi citado por Campos (1999): a educação infantil, sob o signo de uma identidade dupla, busca encontrar-se. Nesse processo dinâmico, há então uma identidade em construção caracterizada pela incompletude e tangenciada pela proposta norteadora do trabalho com as crianças.

Isso passa pela assunção da educação infantil como direito da criança, reconhecida como etapa da educação básica. Uma conquista ainda em construção e que

²³ MIEIB. Carta aberta de Olinda. Olinda/PE, 2001.

²⁴ Hoje são ao todo 16 fóruns estaduais (incluindo DF).

²⁵ Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Rio Grande do Sul e São Paulo.

²⁶ Pernambuco e Rio Grande do Sul.

tem como um dos pontos a serem destacados a política de formação do profissional. Ressalta-se a necessidade de revisão das práticas formadoras, focalizando também a escola normal, uma vez que esta é o requisito mínimo necessário para atuação, segundo a LDB, e também diante do quadro atual da educação infantil, que conta ainda com um grande número de professores leigos, principalmente atuando em creches, o que perpetua uma origem diferenciada, que se desdobra na concepção fragmentada que constrói o paralelismo entre os binômios creche/cuidado x educação/pré-escola. Acentua-se também, nos diferentes textos, a necessidade de pensar a formação em serviço.

Percebe-se que a discussão atenta para fatores que revelam que a busca por um perfil do profissional de educação infantil se apresenta como meta. Essa definição orientaria a formulação de propostas de formação, no sentido de estabelecer os saberes necessários à prática desejada.

O professor necessita de algumas habilidades, tais como:

- Diagnosticar – avaliar as necessidades e o potencial das crianças;
- Construir – adequar sua prática docente às necessidades teórico-práticas da educação para a primeira infância;
- Gerenciar – criar ambiente propício à aprendizagem, desenvolvendo e permitindo atividades interessantes e dinâmicas;
- Aconselhar – orientar e apoiar emocionalmente as crianças, ajudando-as a adquirir habilidades de socialização;
- Decidir – ter clareza do que se quer em relação à educação infantil e tomar decisões quando necessário (Fórum de Mato Grosso do Sul, 2002, p. 54).

Isso se dá no diálogo com outros textos, inclusive o da LDB, que em seu Artigo 13 registra:

Os docentes incumbir-se-ão de:

- I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II- elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III- zelar pela aprendizagem do aluno;
- IV- estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V- ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI- colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Elencam-se saberes que marcam o posicionamento desse sujeito como profissional dotado de conhecimentos teóricos. Trata-se o docente como sujeito

epistêmico. Contudo, suas trajetórias culturais - por exemplo a condição de gênero, um atravessamento na constituição do magistério da educação infantil - são deixadas de lado. Questiono: se há a busca por um profissional comprometido com o trabalho que faz, reconhecendo a criança como sujeito, outro com quem dialoga, como fazê-lo se sua condição de outro não é considerada? A relevância dos aspectos cognitivos se não pode ser minimizada também não pode sobrepujar a articulação com as multidimensionalidade do sujeito.

O Fórum Paulista (2002), ao discutir a questão, remetendo inclusive à própria LDB, também delinea um perfil de profissional para a educação infantil, indo além ao inferir também sobre os conhecimentos necessários a esse profissional. Diz:

O professor de educação infantil é um especialista no acompanhamento dos processos, envolvendo crianças muito pequenas em um ambiente coletivo e diverso do familiar. Desta re-análise decorrem temas a serem enfocados no campo da Pedagogia, das diferentes linguagens, da Filosofia, Sociologia, Antropologia e Psicologia, da História e da legislação (p. 102).

O que se vê é que na busca da especificidade/identidade da educação infantil se erigem também os contornos de uma concepção de seu profissional. Defende-se com afinco a urgente reorganização do curso de formação, de modo a garantir uma formação específica, voltada para as necessidades e características das crianças de 0 a 6 anos. Contudo, as indicações feitas para a reformulação dos cursos não focalizam uma questão fundamental: que criança é essa? Na definição de um perfil profissional, a todo momento fala-se da especificidade da infância, mas posta como uma massa amorfa. Toda infância é a mesma? Desenraizar a infância da sua condição histórica de existência, reafirmando sua especificidade com base no desenvolvimento sociocognitivo, afasta o comprometimento também desejado para o atendimento de qualidade. Nesse sentido, esse apagamento refere-se ao apagamento das fronteiras culturais de enunciação que permitem a construção de sentidos que são partilhados e/ou disputados coletivamente. Se se deseja uma educação infantil que trate a criança como sujeito é preciso pensá-la enquanto sujeito cultural, na formação de alteridades.

São relatadas experiências de diferentes estados que contam com cursos em universidades públicas e privadas com habilitação em educação infantil. Enfatiza-se que há uma expansão nesse nível de ensino, destacando a importância da participação da universidade nesse contexto, com o investimento não só na formação dos profissionais, mas com pesquisas sobre a educação infantil e nas parcerias com secretarias municipais,

estaduais e outras instituições. Dessa forma, O MIEIB figura também como espaço de discussão da formação de professores, no cruzamento de campos de saber no contexto educacional.

A presença do MIEIB nas discussões sobre a formação de professores tem se estendido a outros fóruns. A rede formada tem buscado conexões e intersecções com outros movimentos parceiros nas reivindicações pela formação de professores desejada, o que pode ser visto por sua crescente participação enquanto sujeito coletivo na ANPEd, e, como exemplo, no Congresso Estadual Paulista de Formação de Professores.

A ANPEd foi o lugar encontrado para a articulação do grupo em 1999 (22ª. Reunião Anual), e desde então tem ocupado espaço no tempo dedicado às reuniões das associações. Também no GT 7 (Educação da criança de 0 a 6 anos), a participação vem sendo crescente, e assim desejada, para marcar a presença do MIEIB enquanto tal, ainda que dos membros do GT muitos sejam militantes nos diferentes fóruns estaduais: há a participação de membros do MIEIB coordenando sessões sendo indicadas sua filiação ao MIEIB ou como no relato das atividades deste na ANPEd que cita:

É preciso ainda relatar o lançamento do livro do MIEIB durante a sessão conjunta de lançamentos de livros por diferentes editoras. Juntamente com nossa colega Ordália, representando o Fórum do MS, o MIEIB marcou presença, desta vez em meio a uma comunidade eminentemente acadêmica que cada vez mais reconhece a importância desse movimento no cenário nacional. (Relato da III Reunião Extraordinária do MIEIB na ANPEd Caxambu – 30/09 A 03/10 de 2003)²⁷

A participação e a visibilidade na esfera acadêmica podem ser vistas como um desejo do movimento. A organização de seminários próprios e outros relacionados como o COPEdi – Congresso Paulista de Educação Infantil – tem se configurado como espaço de troca e formulação de conhecimento, dando ao MIEIB uma face que não se restringe à militância, mas se filia a uma dimensão acadêmica valorizada, que a credencia a estar pleiteando a posição de interlocutor das/nas formulações de políticas públicas que se referem à infância. Nesse sentido, a discussão da formação de professores se dá nesse contexto: os estudos e a intensa produção dos membros do grupo dão base para argumentações que fazem em torno do tema, pois se trata de uma posição consolidada não só na ação, mas na reflexão-na-ação, como defende Schon (1992) em suas formulações sobre a constituição dos saberes docentes. Percebe-se que a força do MIEIB também se alicerça nessa concepção de que os professores

²⁷ MACHADO, Maria Lucia. *Relato da III Reunião Extraordinária do MIEIB na ANPEd Caxambu – 30/09 A 03/10 de 2003*. São Paulo, out./2003.

desenvolvem e constroem saberes específicos sobre a prática que desenvolvem. Assim, ao reclamarem a posição de mediadores dessa discussão, os membros do MIEIB reivindicam assumir o papel de protagonistas da história da/na educação infantil, sendo capazes de, resignificando suas práticas, terem autonomia na determinação dos rumos de sua tarefa.

O reconhecimento na esfera acadêmica seria estratégia de legitimação do papel de interlocutor no campo da educação infantil? O estreitamento da relação com a Academia parece contraditório, na medida em que muitos dos seus membros são pesquisadores reconhecidos, mas, dada a diversidade na constituição do grupo, ainda precisaria de aval acadêmico? De que lugar fala ou pretende falar o MIEIB? Acredito que esta é uma tensão constitutiva: militância ou academicismo? A busca por identidade que reconheça múltipla e movediça é questão do movimento. Nem um nem outro; como construir um discurso ambivalente, que deslize em diferentes posicionamentos?

Essa questão parece guardar semelhanças com a discussão que se faz sobre a formação de professores, num transbordar ou borrar as fronteiras desse tema: a definição profissional tão discutida tem como duplo - imagem refletida, o próprio movimento.

As discussões sobre a formação têm se ampliado para além do reconhecimento da necessária formação dos profissionais que trabalham com as crianças pequenas, mas também sobre como e em que bases deve se dar essa formação. A atenção voltada para o tema se expressa não somente no livro citado como produção coletiva do MIEIB, mas também pela forma como em fóruns correlatos, esse tema vem sendo abordado.

Nos trabalhos apresentados na ANPEd entre 2000 e 2005 pode-se ver crescente preocupação com a temática. Foram apresentados 12 trabalhos, que não se limitam a discutir a formação inicial: abordam formação continuada, parâmetros de qualidade e/ou saberes abordados nessa formação e concepções de professores em formação. Contudo, a discussão fica circunscrita ao GT de educação de crianças de 0 a 6 anos, não havendo ocorrências de temas afins no GT de formação de professores, currículo, história e políticas públicas.

Entendo que a discussão sobre a formação de educadores de educação infantil não se restringe àqueles que atuam na área, mas, como etapa da educação básica, merece atenção maior e a congregação de esforços para alavancar ações e políticas públicas nessa esfera. A busca por parcerias é justificável e necessária. Assim, vemos o MIEIB mais uma vez como articulador dessa aproximação.

Como exemplo, pode-se citar a forte presença do MIEIB no Congresso Estadual Paulista de Formação de Professores, em 2001, em que se inaugura o GT dedicado à educação infantil.²⁸ O eixo temático abordado nesse ano foi: Identidades, Formações e Carreiras de Profissionais de Educação Infantil.

A própria enunciação do eixo de trabalho anuncia com clareza o mote que mobiliza a discussão em torno da educação infantil: a) a questão da identidade é ponto de tensão, apregoa-se a necessária especificidade do trabalho com as crianças pequenas; entretanto a própria faixa etária atendida pela educação infantil parece descaracterizar a função docente, tensão educar/maternar traz implicações para identificação dos adultos que trabalham com crianças como educadores – então crecheiras, recreadoras, tias, aparecem como figuras que ainda disputam e clamam por reconhecimento; b) diante da especificidade, de que formação se necessita? Como a formação pode consolidar um *corpus* de conhecimentos que se configure como profissional-pedagógico, sem com isso acarretar a importação de modelos de outros níveis de ensino?; c) a carreira como tema traz em si a idéia de reconhecimento como profissional, o que implicaria o entendimento de que o trabalho com a criança pequena, ainda que envolva o binômio educar-cuidar é eminentemente pedagógico e deve ser realizado por docentes.

Destaca-se a discussão que se organiza em torno do sentido de profissionalidade do educador infantil, entendendo que

O sentido de profissionalidade do(a) professor de Educação Infantil é tecido na extensão de suas vivências pessoais e prática profissional e pelas concepções e representações, historicamente construídas, de infância, educação e práticas institucionais, voltadas à criança de 0 a 6 anos. Revela-se na pluralidade de identidades, o que sustenta este eixo: a reflexão sobre as modalidades, as propostas de formação (inicial e continuada) e os possíveis traçados de carreira no contexto de uma nova concepção de Educação Infantil, tendo em conta documentos legais, as vicissitudes das práticas atuais, as pesquisas realizadas e, por conseguinte, as inovações na área (Pinazza, 2003, p. 1).

Fica patente o alargamento de concepção de profissional, buscando um sentido de profissionalidade que atente para a pluralidade de identidades. Contudo, ainda há a busca do sentido, a idéia de pluralidade se liga às modalidades e a natureza formativa dos cursos de formação. Há também o questionamento sobre o aligeiramento da formação, como se baixa escolaridade dos educadores infantis se justificasse por se tratar precisamente de crianças pequenas. A defesa de uma formação específica se

²⁸ Agradeço a colaboração da professora Marli André (USP) que gentilmente me forneceu os anais dos Congressos Paulistas de Formação de professores realizados em 2001 e 2003.

incorpora como estratégia para o desenvolvimento e reconhecimento profissional. Tanto que, nas sínteses desse encontro, são indicados os pontos debatidos:

- A defesa da formação universitária para professores de Educação Infantil em curso de Pedagogia, que tenha por princípio a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, garantindo-se consistência teórico-prática. Entretanto, faz-se necessária a observância da legislação em vigor que determina a formação específica mínima em nível médio – modalidade Normal, para todo o profissional que trabalha diretamente com a criança pequena;
- A defesa de um curso de Pedagogia que garanta uma formação integral e abrangente do professor, contemplando as diferentes áreas de conhecimento, de forma a superar o modelo de habilitações e/ou de programas aligeirados, que fragmentam a formação docente; (Pinazza, 2003)²⁹

Evidencia-se nas conclusões do grupo a tendência notada nos diferentes fóruns de defesa da formação de professores (como ANFOPE): reitera-se a necessidade de formação de um educador de forma ampla e contextualizada, que rompa com fragmentações e habilitações, concentrando-se na construção da figura do educador, diferenciadamente marcado. Contudo, parece contraditória a intensa defesa da especificidade da formação. Novo paradoxo?

O que se percebe, no chamamento recorrente à universidade para participar dessa formação, é que esta pode e deve ser o lócus privilegiado para a definição dessa identidade tão proclamada como necessária ao educador infantil. A valorização do papel da universidade como campo de produção de conhecimentos se associa à concepção de que uma sólida formação teórica pode contribuir para consolidar a posição dos educadores infantis como profissionais da educação. Sendo assim, a formação universitária, ainda que com ressalvas para a atenção à especificidade da infância, é valorizada e necessária para atingir essa meta: a formação com base em conhecimentos científicos para o delineamento de um perfil profissional.

O chamamento foi atendido por algumas instituições, dentre elas a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que em sua reformulação curricular assume a defesa pela formação do docente nos cursos de Pedagogia, e nele destaca a formação de educadores infantis. Traz em sua proposta um desenho curricular balizado pela centralidade da docência e a atenção dada à especificidade dessa ação em algumas áreas, como a educação infantil, educação de jovens e adultos e educação especial.

²⁹ PINAZZA, Mônica. Relatório de trabalhos do GT Educação Infantil no VII Congresso Paulista de Formação de professores. São Paulo, set/2003 (Arquivo MIEIB).

Focalizamos a educação infantil e a articulação com esses contextos de influência, contextos de articulação de discursos que fundam concepções sobre a formação; como esses discursos ressoam no currículo? A busca por identidade se dá na universidade. Cabe a ela conferir o estatuto de educador. Sendo assim, é perceptível a noção de que o currículo opera sobre as identidades projetando-as, conformando-as, definindo-as. Nesse sentido, que perfil profissional se delineia no currículo? Paradoxalmente, como um currículo que opta pela formação do docente generalista pode especializar um conhecimento, uma identidade de docente de EI? São perguntas que levam a minha bússola a apontar para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Capítulo IV

“À procura de um curso”: O currículo de Pedagogia e sua construção

Se até aqui busquei traçar o mapa da viagem, organizando referenciais, preparando a bagagem e estudando o terreno da empreitada, nesta seção trago a trajetória percorrida, os percalços do caminho e os desafios da jornada.

Toda viagem é uma aposta: que paisagens surgirão à vista do viajante? A priori, buscamos conhecer o lugar da viagem, elegemos os pontos que serão visitados e mesmos estes revelam facetas surpreendentes a serem apreciadas.

Outros viajantes já revelaram suas experiências e descobertas nesse processo e ajudaram-me a pensá-lo:

Única testemunha do meu horizonte, comemorei sentado, quieto, com a boca cheia, a minha maior conquista: partir. Ainda que minha viagem durasse um único e mísero dia. Parti para minha mais longa travessia; mesmo que ela só durasse esse único dia, eu havia escapado do maior perigo da viagem, da forma mais terrível de naufrágio: não partir. Não estava partindo para uma viagem sem fim, vagando como um navio errante, um Mary Celeste abandonado e sem rumo ao sabor dos ventos e oceanos. Tinha um lugar preciso pra alcançar e um tempo certo para lá ficar, mas sabia que só quando retornasse, exatamente para o mesmo pedaço de areia que acabava de deixar, terminaria a viagem. Gozado, estava a menos de um dia de distância do meu objetivo e a mais de um ano e meio de viagem dele (Klink, 1992, p.42).

Ao trazer a imagem do viajante, afasto-me do turista e aproximo-me do expedicionário. Não é o flauter de Baudelaire (1997) que passeia entre os bulevares e ao conhecer uma obra, afirma já conhecer todo o museu, mas o questionador que busca pistas, diálogos para construir sua trajetória

Na manhã do dia 20 de julho, o Paratii entrou afinal no pack, a formidável extensão de gelo flutuante sem fim, da Groelândia ao estreito de Bering, da Sibéria ao Alasca, num só mar congelado. Uma estranha impressão de liberdade condicional. Canais se abrindo e fechando entre imensas placas de gelo que podem prender um barco por algumas horas – ou até o verão seguinte. Sempre um novo canal à frente, fui seguindo para o norte enquanto era possível, às vezes fazendo um pequeno estrago nas pontas de gelo que não podia evitar, ou quando errava, batendo na proa, subindo um pouco e voltando para trás (...). Navegação nervosa. Emocionante. Surpreendente. Um exercício permanente de tomada de decisões. “Para que lado ir?” Dúzias e dúzias de becos sem saída, de onde era preciso retornar, ou canais estreitos demais onde deveria aguardar (Klink, 1992, p.208).

Caminhada que é marcada por incertezas e escolhas, por opções do pesquisador, sendo que estas não são aleatórias, mas construídas, calculadas em várias cartas de

navegação até que seu mapa seja composto e permita definir rota, escolher lugares de ancoragens. O que ficará da viagem é a memória construída, fruto do trabalho de compreender os sentidos dos lugares/documentos, reconstruí-los, com a clareza que o mapa traçado não aponta para um baú com verdades prontas, mas traça o rumo do trabalho de construção (inacabada) da história, de um trabalho, ainda que pese nele a ambivalência de sentidos, objetivo na sua busca.

A aproximação de terra é sempre um momento tenso, especialmente a de um cabo como Boa Esperança. Navios do mundo todo em trânsito entre Atlântico e Índico passam rente ao cabo e um veleiro, quando atravessa esse corredor, necessita tantos cuidados quanto um carrinho de sorvetes para cruzar, em São Paulo, a Avenida Paulista fora da faixa.

Entrou um ventinho. Que virou um ventão. Como um aviso para lembrar que uma travessia não termina em qualquer lugar, mas num ponto preciso, escolhido e alcançado. E, enquanto não se toca esse ponto, travessia nenhuma existe (Klink, 1992, p. 185).

No início minha bússola apontava com clareza para a UERJ – se o objetivo deste trabalho focaliza o currículo do curso de Pedagogia, a Faculdade de Educação parece ser o porto seguro onde atracar e dar início à exploração.

Contudo, se a obviedade é duvidosa na produção de uma pesquisa e coloca sob suspeita sua articulação e profundidade, essa foi uma questão que já de início estava superada e impunha desafios. A rota linear que antes imaginei foi desmontada pelo processo de procura. Se o processo que investigo sugestivamente foi nomeado, em idos de 1987/88, de “À procura de um curso”³⁰, coloco-me, algumas décadas após, também à procura desse curso. Debruço-me novamente sobre mapas e reconstruo a rota, agora não mais linear, mas com desvios, achados, desencontros e retomadas.

Alves (2001), em texto que discute aspectos metodológicos sobre a pesquisa no/do cotidiano, fala do desafio de decifrar o pergaminho destacando quatro aspectos que julga importantes para compreender o que isso implica: o sentimento de mundo, que exige o mergulho com todos os sentidos no que se deseja estudar; a compreensão do limite daquilo que inicialmente é dado como apoio, referência, virando de ponta cabeça essa perspectiva; a complexidade da realidade, que sugere beber em todas as fontes e a procura de uma outra escrita, que literatize a ciência.

Os argumentos da autora sustentam a afirmação de que suas narrativas são feitas pela narradora praticante, que se permite deixar suas marcas nas histórias que conta,

³⁰ A reformulação do currículo de Pedagogia foi nomeada pela equipe gestora assim. Esse nome marcou o processo e foi como ficou conhecido esse movimento e assim mencionado várias vezes nas entrevistas. Mais adiante apresento com mais detalhes.

desmistificando a idéia de objetividade da pesquisa, mas que, colocando-se como sujeito, redimensiona esse aspecto, atenta à mudança de rota, “de assunto, de tom, mesmo de forma, pode-se passar da afirmação à negação, da afirmação ao questionamento” (p.36).

Compartilho com Alves a noção de complexidade que articula nos quatro aspectos citados, o que exige um mosaico de ações que permitam o fazer a pesquisa sem subestimá-la ou reduzi-la. Como sujeito dessa história que narro, busco pontos de apoio que me permitam fazer relampejar às reminiscências (Benjamin, 1993) desse processo. Nele também há mudanças de rota, complexidades que precisam ser assumidas como premissas e afirmações que se transformam em questionamentos. Ou seja, minha rota certa em direção à Faculdade de Educação da UERJ, diante das dificuldades iniciais, transformou-se em dúvida. Onde se dará a procura do curso?

O processo inicial de uma pesquisa empírica de cunho histórico se dá pelo árduo período de recolha e procura de documentos. E nesse momento se põe em questionamento a idéia de história/memória. O que é rememorável? O que se constitui acervo das instituições educacionais? Pesquisadores da área da história da Educação vêm se dedicando ao debate sobre o tema, o que se dá provocado pela dificuldade de acesso a materiais que remontem à história. (Fávero, 2000; Peixoto, 2000; Freitas, 2000; Vidal, 2000). O que as pesquisas têm revelado é que, apesar do investimento na área da história, cotidianamente as instituições não se dedicam à tessitura de sua memória. Peixoto (2000) relata que

na experiência de investigação, dois aspectos têm sobremaneira chamado atenção: o rápido descarte de material importante para a preservação da memória e a grande dispersão (junto à pouca organização) de dados, registros e documentos sobre história da educação (p.76).

Se entendermos que a História da educação é constituída de muitas histórias, da memória individual que se entrelaça na história coletiva, a pouca atenção a esse aspecto por parte de instituições educacionais coloca sob risco a própria concepção de história defendida na Academia. Em se tratando de uma instituição de pesquisa, a dispersão ou descarte de documentos, entendidos numa acepção ampliada, implica um descompasso das práticas cotidianas com o compromisso de difusão, estímulo e criação que se dá pela e na pesquisa.

Assim, a busca pelas fontes documentais trouxe à tona a perplexidade e questionamentos que compartilho com os pesquisadores que fazem da história seu ofício, como Fávero (2000) que, em relato sobre pesquisa que desenvolveu acerca da

Faculdade Nacional de Filosofia, revela que a memória coletiva não é dada; é uma conquista. E que esta é ainda uma luta a ser travada na educação brasileira. É preciso esclarecer que falo a partir da experiência vivida, mas tenho a percepção de que esta é uma situação que se dá em várias outras instituições/realidades como relatam outros pesquisadores e que os questionamentos que trago aqui podem ser mote de reflexão no contexto institucional em que se dá a pesquisa, mas podem também ampliar a discussão sobre a importância do trabalho de construção da memória das instituições/unidades; o que penso que não se dá distante do próprio debate sobre a função de pesquisa da(s) universidade(s).

Num primeiro momento, a busca pelos documentos e rastros da história do curso trazia uma visão de História rememorada a partir dos documentos oficiais/legais. Portarias, o projeto curricular aprovado pelos órgãos competentes e regulamentações complementares fora facilmente achados. A visão legalizada da história se impunha. Mas é o processo? O que permitiu que essa proposta se configurasse dessa forma e não de outra? E os desafios e impasses, não existiram?

Le Goff (1996) traz a questão de que a história transforma o documento em monumento, enquanto tudo aquilo que é capaz de trazer de volta o passado instala-se como obra de perpetuação dessa recordação, criações deliberadamente construídas para marcar algum acontecimento mantendo-o vivo. Essa construção não é aleatória: algo é lembrado em detrimento de algo que é relegado a segundo plano, perpetrado por relações de poder. Segundo Le Goff (1996, p. 548), “o documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – uma determinada imagem de si próprias.”

O que se argumenta é que a leitura de documentos precisa ser feita levando em conta sua condição de monumento, analisando as condições de sua produção, escavando as diversas camadas que o compõem indo além do lustroso verniz aparente. Cabe também considerar sua presença enquanto legado histórico ou seu esquecimento confinado em alguma estante/gaveta que o imobilizaram. O que as presenças e ausências revelam apontam para as explicações construídas e validadas. Além disso, a presença de documentos oficiais conta uma parte da história, sugerindo que o próprio conceito de História fica confinado a essas disposições, reduzindo o passado a seu próprio tempo.

Bloch (1997) ao explicar sobre as características do trabalho de observação histórica diz:

O conhecimento dos fatos humanos no passado, o conhecimento da maior parte deles no presente, tem de ser um conhecimento por vestígios. Quer se trate de ossos emparedados nas muralhas da Síria, que de uma palavra cuja forma ou emprego revelam um costume, quer da relação escrita pela testemunha de uma cena antiga (ou recente), que entender por documentos se não “vestígios”, isto é, marca perceptível pelos sentidos, deixada pelo fenômeno impossível de captar em si mesmo? (p.107)

Ainda que a falta de elementos e a pouca atenção que o encontro com arquivos e documentos revelam na preservação da memória/história, ainda assim, estes não me forneceria a História; trariam pistas, vestígios que cabe a mim, sujeito implicado nesta narrativa, compor para reconstruí-la numa versão que cruza a multidimensionalidade desse fazer. Os vestígios, ou como diria Ginzburg (1991), os indícios dessa trajetória ganham visibilidade pelo trabalho de articulação e diálogo do pesquisador, mas não trazem em si um História pronta a ser compilada.

Contudo, a falta de pistas para a procura de vestígios me faz retomar o que Alves sugere, pondo em diálogo com a minha realidade: a complexidade da realidade não se deixa apreender de uma só forma; no meu caso, beber em todas as fontes e virar de ponta-cabeça minhas premissas teórico-empíricas são exigência não só de qualidade, mas da própria possibilidade de narrar esta história.

Se pensava em atracar num porto seguro num primeiro momento, o desafio estava em manter-me à deriva. Ao falar de deriva não sugiro que significa ir ao sabor do vento, sobre ele para onde for, mas, em diálogo com Esteban (2003) baseada no conceito de deriva apresentado por Maturana, entendo que se trata de:

seguir a direção possível no âmbito das interações efetivamente realizadas, dependendo da história de interações recorrentes que vai sendo constituída pelas coordenadas consensuais de conduta que se estabelecem quando os sujeitos interagem.

E continua...

A deriva apresenta uma evidência sobre como o/a pesquisador/a do cotidiano escolar faz escolhas que ajudam a dar sua ordem ao caos encontrado, a dirigir sua atenção para determinados eventos que se entrecruzam a tantos outros, a considerar umas informações mais significativas do que outras, a dialogar com alguns sujeitos e teorias e sequer se aproximar de outros e, portanto, a selecionar seus dados, organizá-los e interpretá-los. A seleção não é arbitrária e a interpretação vai se constituindo como análise possível na história de interações recorrentes do/a pesquisador/a. (p.203).

Assim, compartilhando dessa compreensão, a deriva explicita o processo de trabalho, as complexidades em que são construídas visões parciais e possíveis naquele contexto de interação, o que traz também a questão da tradução.

O desafio do pesquisador não está só nas escolhas que faz para a condução da pesquisa, mas na articulação plausível e coerente destas. Não se trata apenas de ter um aporte teórico que sustente suas afirmações, como a rede de um trapezista que o protege da queda, mas da construção de um referencial teórico-metodológico que não só se revele nas inferências e conclusões mas também se expresse na forma da pesquisa.

Se a história das interações demarca as análises possíveis, cabe ressaltar que estas se constroem a partir do diálogo com e na diferença: o pesquisador, na tarefa impossível da tradução, negocia sentidos com os vestígios que encontra. A seleção e a ordenação dos dados se dão num campo de produção discursiva que põe em tensão a visão do eu (pesquisador) e o outro na incomensurabilidade da tradução.

Isso desestabiliza o caráter de verdade conclusivo da pesquisa; trata-se da produção de uma versão enviesada pelo sujeito que com ela dialoga, sem, contudo perder de vista o necessário rigor do trabalho, o apuro no processo e o compromisso com a história/narrativa produzida: provisória, incompleta, mas que traz em si a possibilidade do diálogo, de expansão.

Bhabha (2001) em seus estudos argumenta que a elaboração do saber, ou de uma verdade possível sobre algo não se dá descolada da sua forma de escrita, da sua textualidade, o que se articula com a defesa que faz do evento discursivo como fenômeno crucial a ser investigado entendendo a cultura na sua dimensão discursiva. Um estudo que se faz partindo da premissa do currículo como cultura e esta como prática enunciativa implica um deslocamento no próprio entendimento de como se dá a elaboração do texto que precisa focalizar não só nas intenções e ações mas na atividade de articulação humana. Sendo assim, exige a reflexão sobre o que Bhabha (2001, p.51) propõe:

Quando falo de negociação em lugar de negação, quero transmitir uma temporalidade que torna possível conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios: uma dialética sem a emergência de uma História teleológica ou transcendente, situada além da forma prescritiva da leitura sintomática.

Ou seja, garantir uma leitura que considera a articulação, a negociação como espaço de visibilidade de uma construção sempre híbrida em que os sentidos não são transparentes, mas estão atravessados pela diferença. Qual diferença? Que negociações?

Há entre-lugar? Correndo o risco de, com tais questionamentos, coisificar ou reduzir a problemática apresentada por Bhabha, entre outros, a opção teórico-metodológica exige que se coloque sob suspeita a própria escrita que se constrói, argüindo-a a partir da ambivalência e da negociação.

Então, assumo o desafio de falar do entre-lugar, afasto-me das certezas e navego pelo mar instável da diferença e da tradução, escrita que se põe na fronteira, da fronteira, escrita-fronteira.

4.1 – Rotas do mapa

A busca da reescrita e da narrativa da história tem seu percurso iniciado na Faculdade de Educação, mas se expande a partir dela. Para poder compreender os fragmentos que achei na FE-UERJ, recorri aos arquivos do Departamento de Orientação Pedagógica (ligado à SR-1 – Sub-reitoria de Graduação)³¹. Ali encontrei todo o registro do currículo aprovado tal como foi enviado ao Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CESEPE), os pareceres de aprovação e alterações necessárias, as deliberações complementares. Foram recolhidos também documentos recuperados de arquivos pessoais³² e acesso ao material que faz parte do acervo do Centro Acadêmico de Pedagogia (CA).

Além dos textos e documentos recolhidos, outra fonte foi fundamental para a pesquisa: as entrevistas realizadas com os sujeitos envolvidos nesse processo. Foram 10 entrevistados, entre professores e ex-alunos que viveram o processo de elaboração curricular, seja na fase de discussão e elaboração, seja na implantação do currículo.

As entrevistas realizadas foram entendidas como espaço-tempo de diálogo, em que os ditos, os não-ditos, as entonações presentes no discurso de entrevistadora e entrevistados vão construindo novos textos, cujos sentidos passam pela relação estabelecida no confronto desses diferentes textos, construindo a intertextualidade.

³¹ Órgão que orienta e acompanha o estudante de graduação durante a sua permanência na universidade e atua junto às unidades de ensino, instrumentalizando-as nos procedimentos pedagógicos de sua competência. Agradeço a atenção e a disponibilidade de todos os servidores técnico-administrativos que atuam no setor e que sempre me deram acesso a toda a documentação de que dispunham e a Ondina Maria Meleiro Ferreira, diretora do DEP. Informações sobre o órgão estão disponíveis em <http://www.sr1.uerj.br/>

³² Foram consultados meus próprios arquivos pessoais (como estudante que participou das últimas discussões de elaboração do currículo), os arquivos pessoais de Clara (nome fictício), aluna de Pedagogia da UERJ no período de 1987-1990 e que, como membro do Centro Acadêmico, foi representante dos alunos nos grupos de estudos formados para a elaboração do currículo. A professora Bertha Valle também cedeu textos/vídeo e outros documentos, como levantamento de dados sobre alunos formandos.

No entanto, a relação dialógica estabelecida nesses momentos não se refere somente às réplicas dos diálogos concretos estabelecidos entre nós. São relações de sentido entre os enunciados expressos nas situações das entrevistas entre as muitas vozes que perpassam o discurso do entrevistador e o discurso de cada um dos professores e alunos entrevistados. Segundo Bakhtin (1992, p. 321), todo enunciado é elaborado em função do ouvinte que tem um papel ativo na comunicação verbal.

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo perceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (do meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias etc.

Na verdade, o enunciado só se concretiza (nasce, vive e morre) no processo de interação verbal entre os participantes da enunciação, neste caso, entrevistador e entrevistados. Estabelecer uma relação dialógica durante o processo de pesquisa e, principalmente, quando da realização das entrevistas, ouvindo o ponto de vista do outro, provoca no pesquisador reflexões sobre o próprio conhecimento. Trata-se de atravessar o terreno da memória, o entre-lugar de ressignificação da história, onde o que é trazido à tona não é tal e qual o que foi vivido. Em geral, a memória é vista equivocadamente como uma coleção de fatos passados que automaticamente são armazenados naquilo que chamamos memória, lembranças. Nem tudo se grava na memória: o que fica gravado, não distingue os acontecimentos especiais dos corriqueiros, o que interessa é o que nos toca e marca. Marcas/marcos se estabelecem a partir daquilo que permite a criação de significado para o sujeito, momentos singulares, inaugurais. É preciso compreender que a memória é construída num processo seletivo, não linear, contínuo, no qual se pretende antes de tudo gerar/criar sentido.

Na tessitura da narrativa, o desencadear do processo de rememoração convida a entrar na corrente da memória, o que não representa recuperar os acontecimentos tais como eles se deram no passado e sim implica o encontro de uma construção subjetiva e ressignificada do passado à medida que a evocação da memória traz à tona as marcas do vivido, num processo seletivo pontuado não só por lembranças marcantes, mas também por esquecimentos e silêncios, numa lógica de organização intimamente vinculada à subjetividade. Assim, mais que mero acontecimento, o que a memória captura é o que *nos* acontece, o que se relaciona com a nossa subjetividade.

A experiência está intimamente imbricada com a formação, se concretiza quando o vivido ocorre em nós e sua ocorrência nos forma - *transformando*,

*re*formando, *con*formando, *de*formando, *in*formando. Os tantos e sucessivos acontecimentos cotidianos se constituem experiência quando não se encerram na sua temporalidade imediata, mas perduram à medida que refletimos a partir dela, experiência de, qualquer que seja o objeto da sua “*ad*-miração”, “*re-ad*-mirar” a “*ad*-miração” que antes fez (Freire, 1997), uma relação interior que possibilita a formação do sujeito.

Nesse movimento, é preciso ter clareza de que as entrevistas não são materiais que serão validados pelo confronto com outras fontes, mas trazem a perspectiva individual que mostra a parcialidade da história, que vão se alinhando com outras na construção de uma história coletiva. O narrar permite que essa memória individual se relacione com uma memória coletiva, à medida que essa memória individual e singular se constitui a partir da apropriação e mediatização do coletivo. Assim, é ressaltada a dimensão política dessa narrativa, que permite se fazer ouvir não só a história oficial e sim a narrativa desses sujeitos da história, na História, tendo em vista que o conhecimento e a história não se fazem de forma linear. Trata-se do desafio de perceber essas narrativas enquanto textos que se dão a ler e que lidos numa perspectiva crítica da cultura, permitem a compreensão de que são construções dinâmicas, autoria que faz ecoar as muitas vozes que o fizeram emergir e para o qual convergem na produção social e coletiva do cotidiano.

As entrevistas trazem também o desafio de compreender os textos produzidos. Numa discussão que toma a diferença como problema, trata-se também de tê-la como categoria enunciativa (Bhabha, 2001). Buscar identificação absoluta/classificação das falas/sujeitos para composição da história significaria fixar o lugar destes, num processo de produção de estereótipos como base de uma normatividade. Vale então pensar as falas como espaços intervalares, onde a interrogação deve incidir nos processos de subjetivação e alteridade nesse processo.

Tendo isso em vista, diante do material recolhido (de diversas naturezas) se apresentou o desafio: como organizá-los? Como agrupar os diferentes textos, questões, perguntas e repostas? Que leituras são possíveis?

A busca por uma forma de organização do material exigiu sua leitura e releitura como um conjunto e cada um em si, em sua singularidade. Os sentidos/significados que se aproximavam e ora colidiam foram permitindo a elaboração de categorias de análise que pudessem recompor os movimentos vividos.

Vale aqui ressaltar que numa leitura atenta dos documentos, sendo estes diversos quanto aos seus objetivos, assinaturas e tipos textuais, busco perceber os campos de força que o marcam, para compreender o processo de construção da reformulação curricular. Fiz esse movimento procurando deter-me na escrita dos textos e dos sentidos que tendem a reforçar. Assim, elegi a partir do que os textos me sugeriam questões recorrentes nos documentos, a partir das marcas textuais deixadas nas repetições, ênfases e recorrências de certas idéias-chave. Assim, como a criança desordeira de Benjamim (1993) que “em cada pedra, cada flor constitui uma coleção única”, me pus a fazer coleções buscando remontar possibilidades de entendimento que se atenham à tensão totalidade e individualidade de cada enunciação.

Em diálogo com Kramer (2005), entendo que o trabalho de construção de categorias:

Nem pode se dar como uma atividade *a priori*, baseada tão somente na teoria que fundamenta e orienta a investigação, tampouco pode se deixar guiar apenas pela empiria, pois o olhar do pesquisador está longe de ser um olhar desavisado, desinformado, desarmado. (...) Assim, transitando entre o que a teoria informa e o que emerge dos *corpora* (conjuntos de campos empíricos estudados), as categorias vão se constituindo enquanto o estudo teórico prossegue, e o pesquisador se deixa inquietar e surpreender pelos dados (p.35-6).

Assim, os dados a que aqui procuro dar sentido e fazer falar não se dão absolutamente, mas são produções discursivas, enunciações elaboradas pelo pesquisador no encontro com o outro. Outro momento do trabalho é a percepção da intertextualidade dos diferentes discursos, que faz com que as categorias estejam imbricadas uma nas outras; muitas vezes a organização em torno de um tema forte se desdobra e exige que outra coleção se forme então, imbricações que revelam complexidades, ambigüidades, produções híbridas.

Ball (1989) sugere, em seus estudos sobre a micropolítica da vida escolar, que o momento de mudança política é apropriado para o desenvolvimento de estudos sobre ela pois “leva a superfície os conflitos e diferenças subterrâneas que de outro modo seriam silenciados ou ocultos na rotina cotidiana da vida escolar” (p.45), fazendo-os numa perspectiva do conflito, o que permite compreender os processos de mudança como políticos. Assim, o autor fornece elementos que podem orientar as análises do processo investigado, em seus múltiplos e diferentes aspectos.

Se a categorização dos diferentes discursos e das relações percebidas entre eles me permitiu fazer coleções, pô-las em diálogo na perspectiva de conflito me induz a um

movimento de descoleção (Canclini, 1998), de forma resgatar o movimento e dinamicidade do processo. Assim, organizei a análise em torno de três eixos centrais, campos de força, que permitem o desenvolvimento do trabalho investigativo tendo em vista a tese defendida – a favor de identidades híbridas e performáticas que antevejam as negociações que os professores precisam fazer cotidianamente, estando na fronteira cultural, fazendo do currículo o entre-lugar em que diferença não seja escondida ou negada, mas seja presença incômoda, provoque o diálogo, ainda que este não implique totalização ou homogeneidade.

O entendimento da *produção do currículo como produção de cultura* salienta as negociações que disputam e se hibridizam na formulação curricular, evidenciando sua condição de processo político inacabado, em que há lutas por identificações e construção de discurso. Quando remeto à negociação, apóio-me, como Bhabha (2001), na compreensão desta como espaço em que significados são construídos dialogicamente, uma vez que os sentidos não são transparentes e estáveis, retomando o caráter discursivo da produção de sentidos. A diferença, as posições, a cultura são enunciações - como unidades de comunicação discursiva que pressupõem a alternância de sujeitos, o outro replicante (Bakhtin, 1992) - que são postas em jogo e criam movimentos de iteração. Sendo assim, o currículo como produção discursiva, enuncia significados que são postos na arena de lutas em torno das significações para si, que criam cultura.

Discuto a partir do envolvimento no processo de construção da proposta curricular, *a docência e a mudança de eixo articulador – do perfil profissional à identidade* em que argumento que o processo de mudança curricular impetrado na UERJ se desenvolveu a partir do questionamento da ordenação até então vigente, que se baseava numa lógica disciplinar organizada com base na projeção do perfil profissional do egresso a partir das ações que se esperava que ele realizasse, encarando-as como atuações específicas. As discussões postas em desenvolvimento no momento da elaboração curricular suspeitam dessa organização, afirmando que fragmentam e hierarquizam o trabalho na escola e, numa tentativa de reorganização, propõem uma totalização, não mais centrada na atuação, mas tendo em vista uma identidade profissional que, com uma base comum, permitiria a superação da fragmentação do trabalho educativo. Assim, a identidade como essência ligaria, criaria uma solidariedade entre os sujeitos envolvidos no fazer pedagógico; ainda que desempenhassem tarefas diferentes, haveria características comuns. Essa mudança paradigmática é o centro da

problematização que sustenta este estudo: ao embasar a perspectiva formativa na elaboração de uma identidade, os objetivos e parâmetros da formação se deslocam da ação a ser realizada ao sujeito em si, implicando formas de subjetivação e identificação. Estaria aí incorrendo na construção de estereótipos para a formação docente? Na essencialização do ser professor?

Dentro dessa perspectiva, se interroga sobre a construção das novas habilitações propostas para o currículo, especialmente a *docência e identidade na educação infantil*, buscando entender como uma perspectiva identitária se desdobra no âmbito da formação de educadores infantis e como o currículo se organiza para a construção dessa identidade.

4.2 Produção do currículo como produção de cultura

Se a cultura como epistemologia se concentra na função e na intenção, então a cultura como enunciação se concentra na significação e na institucionalização; se o epistemológico tende para uma reflexão de seu referente ou objeto empírico, o enunciativo tenta repetidamente reinscrever e relocar a reivindicação política de prioridade e hierarquias culturais (alto/baixo, nosso/deles) na instituição social da atividade de significação. (Bhabha, 2001,p.248)

Bhabha (2001) afirma que sua passagem do cultural do epistemológico ao enunciativo deve-se ao fato de instaurar um processo pelo qual o “outro” é sujeito de sua história. Focalizar a cultura como enunciação é dar visibilidade a tensões, antagonismos, articulações culturais em que a negociação é exigência e em que são criados significados compartilhados em um dado tempo espaço, como significação liminar.

Que tempo/espaço foi esse de elaboração do currículo da Pedagogia na UERJ? Que negociações foram feitas, que enunciações proferidas, replicadas e relocadas? A compreensão da elaboração curricular não pode prescindir da análise do contexto de produção do texto político entendido não como esfera administrativa, em que só estão em cena disposições acadêmicas, mas campo no qual se articulam aspectos da política social, da macropolítica e das apropriações que são feitas dela.

Os rastros do processo de construção do currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro exigem um entrecruzar de tempos e espaços, como instiga Benjamin (1993). Inicia-se em 1988 e

atravessa, com ações-reações, a década de 1990, num contínuo fazer-se praticamente até sua revisão e a reelaboração de um outro currículo em 2000.

Os ventos de mudança que sopram na Faculdade de Educação não são exclusivos ou criação própria, mas se formam na corrente da sociedade brasileira que vive o momento de redemocratização e abertura e nesse contexto, diversas instituições se mobilizam procurando novos rumos para suas próprias ações. Isso se dá também na UERJ, onde num movimento capitaneado por uma reitoria eleita por docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos pela primeira vez, em tempos de reconquista de direitos políticos, há uma intensa mobilização de diferentes cursos para a revisão de seus currículos.

O movimento UERJ NOS UNE³³ promoveu a união de diferentes segmentos na busca por essa revisão e também por rupturas. Das ações, a iniciativa e a força do processo de revisão desencadeado se dão atreladas ao processo de eleição da direção da faculdade, uma vez que fazia parte dos projetos anunciados na campanha para a eleição pelo grupo que saiu vitorioso. Assim, num primeiro momento, as mudanças desejadas são identificadas com um grupo específico e não como fruto de um consenso coletivo, ainda que expressem a vontade de muitos, principalmente dos alunos que são mobilizados a participar. Vê-se, dessa forma, que o processo se constrói na disputa de poder entre diferentes grupos que representam posições ideológicas distintas. Ball (1997) em investigação sobre o processo de mudança impetrado no Reino Unido, discute que as mudanças curriculares precisam ser entendidas dentro de uma moldura ampla que contextualize o terreno onde elas se desenvolvem e que este não representa exclusivamente debates acadêmicos, teóricos, mas simboliza a disputa de poder e representação entre diferentes grupos. Em torno de posições teóricas definidas articulam-se de forma associada aspectos político-sociais de outra ordem. Goodson (1999) também alerta para o fato de que a elaboração e a definição do currículo envolvem aspectos sociopolíticos e disputas de ordem intelectual.

A eleição de uma diretoria que tem como mote de campanha a mudança evidencia que esta é uma mudança que não se dá abruptamente nem de forma impositiva, mas que foi desejada. Podemos ver as conquistas nesse processo como a

³³ Na década de 1980 a UERJ viveu a primeira eleição direta para reitor. Havia duas chapas em disputa, sendo uma delas a UERJ NOS UNE, vencedora do pleito. A esse movimento eram ligados diferentes professores de várias unidades acadêmicas, em chapas para direção de unidade, que partilhavam das idéias defendidas pelo grupo maior. Essas informações foram recolhidas ao longo das entrevistas realizadas.

abertura para a exposição de idéias divergentes e a participação reclamada e exercida por diferentes grupos. Essa é uma questão que fica evidente nos diferentes documentos analisados.

Passos. Caminhos. Trajetórias em construção que precisam da presença e da força do coletivo. Em vários momentos os documentos fazem alusão à participação dos diferentes segmentos na elaboração da proposta curricular, sem fazer referências ao contexto macropolítico da instituição. Ainda que seja fundamental considerar essa participação, é evidente que o contexto institucional de mudança e renovação deu subsídios para que tal movimento fosse deflagrado na Faculdade de Educação. Não reconhecer esse processo seria isolar a força política do seu acontecimento. Os relatos dos professores preenchem essa lacuna trazendo como pano fundo essa situação:

...há que se louvar o processo, chamava-se “à procura de um curso”, era o processo onde havia reuniões sistemáticas com alunos e professores que levaram a definir um perfil do curso aqui para a UERJ. Quais seriam as disciplinas? Quais seriam as cargas horárias? Então esse, não foi um processo de cima para baixo, um voluntarismo da direção em mudar por mudar, não; foram ouvidas as bases, é..., muitas vezes, é... sabe os alunos apresentavam, depois se levava ao corpo de professores, depois voltava para o colegiado discutir e aprovar, eu acho que a UERJ procedeu da maneira mais democrática possível à sua mudança. (Professora Miriam)

É importante também salientar que o mote para a mudança era localizado na insatisfação dos diferentes segmentos com os rumos da educação brasileira. “Um questionário aplicado a estudantes e professores em 1988, registrou grande insatisfação por parte de todos” (Deliberação 022/91, p.1).

(...) esse era o sentimento da época, que a docência tem que ser o ponto de partida da pedagogia, não é possível, que não é louvável, que não é positivo, que você tenha um técnico que em tese é uma pessoa hierarquicamente superior ao professor dentro da escola, sem que ele seja primeiro de tudo um professor, então era isso que a gente estava defendendo, articulado com todo esse movimento. E por que isso era uma coisa mais defendida, eu acho pelos estudantes de pedagogia naquela época do que hoje? Porque naquela época o perfil mais forte ainda da pedagogia era de professores, a maioria das pessoas que fazia pedagogia, como a pedagogia não habilitava para o magistério, quer dizer, quem vinha fazer pedagogia já era professor. Hoje você tem no curso de pedagogia muita gente que não é professor, naquela época tinha menos. Então, quer dizer, esse movimento era o sentimento do estudante de pedagogia, para eu ser uma boa supervisora, uma boa orientadora, uma boa diretora, primeiro eu tinha que ser uma boa professora (Clara).

Contudo, é possível ver também a busca por uma adequação num cenário educacional que busca aprender a conviver e trabalhar com as classes populares nas escolas públicas, com o diferente. A fala da professora Bertha esclarece:

Eu comecei a observar os meus alunos de supervisão. Vinha aluna minha que era supervisora de sala de aula e perguntava: tem um aluno meu...o que eu faço? Agora me diz, se ela não sabe o que fazer com um aluno dela, como ela como supervisora pode orientar outras colegas dela? Para ser um bom supervisor, você precisa ser um bom professor. Então, se a gente estava lutando para que a formação de professores fosse do nível de graduação eu não podia manter o supervisor no segundo nível. Teria que ser na pós-graduação... Eu acho que por mais rico que seja um curso de pedagogia, se você não tiver... que a lei diz isso...que para qualquer função de magistério você tem que ter experiência docente que eu acho perfeito. Mas nos sistemas de ensino, você vê que estão fazendo concurso direto para orientador. São Paulo faz direto para diretor de escola e para supervisor também. Quer dizer, não tem uma boa prática. Como alguém pode ser diretor de escola se ele não sabe o que um professor sente na pele quando está com uma turma boa ou ruim? Ele se torna um burocrata. Ele vai ter tudo, bonito, limpinho, carimbo... tudo carimbado, tudo em ordem, tudo funciona...mas funciona o que os olhos vêem. Estar de fato na sala de aula com relação de aluno-professor e aluno-aluno. Será que o aluno está de fato aprendendo? Como está no projeto pedagógico da escola? Como é a avaliação dos alunos? O que fazer com o aluno que já vem com problemas do ano anterior e o professor só veio a se dar conta disso no final do ano? Só agora você reparou isso? E quando o professor de 5ª a 8ª reclama dos professores do primário? Como supervisor eu dizia: “você não é professor de Matemática? Então você ensina...” Mesmo quando ele dizia que não fazia parte do programa dele, eu argumentava... “Então passa a ser, não adianta você seguir em frente”.

Então se o supervisor não tiver vivência em sala de aula... O processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla, se o aluno não aprende é porque você não ensinou isso fica claro na cabeça de um professor.

Imagina jovens com 21,22 anos saindo com diploma de supervisor para supervisionar, exercer seu trabalho junto a professores com 15, 20 anos de experiência! (professora Regina)³⁶

As dificuldades enfrentadas na escola de ensino fundamental acabam por condicionar o tom das mudanças: era necessário dar a esse professor embasamento para o desenvolvimento de um trabalho diferenciado. É preciso considerar que a mudança se dá em seqüência a um momento de democratização de acesso à escola pública trazendo para estas dificuldades de lidar com crianças com outra realidade. Estudos datados dos fins dos anos 1970 e 1980 (Melo,1992; Romanelli, 1996) já discutiam a condição de uma escola que provocada pelo estranhamento com o outro – diferente dos padrões até então vigentes e estabelecidos, o encara como desigual. Uma educação igual para desiguais? Tanto que a idéia de uma deficiência cultural por parte dos alunos vindos das

³⁶ Os depoimentos da professora Regina foram extraídos da filmagem em vídeo de um encontro organizado pela professora Bertha Valle que em 2002, por conta de nova reformulação curricular na Faculdade de Educação, promove a mesa “Chega de saudade – encontro com ex-alunos”. Nesse vídeo, de mais de 2 horas de duração há a participação da professora, fazendo o relato da sua gestão e narrando o processo de elaboração curricular liderado por ela em 1988-1990.

camadas mais populares foi corrente e subsidiou políticas públicas dirigidas às crianças (Kramer, 1992; Soares, 1991). Assim a via de superação dos problemas enfrentados e da própria visão de deficiência se dá ao se vislumbrar uma formação mais abrangente e aprofundada para o professor. A professora Miriam colabora com essa visão ao esclarecer que os alunos participantes desse momento de elaboração curricular e que se engajaram no movimento de mudança também eram em sua grande maioria, professores. Ela diz:

(...) naquela época havia uma sintonia, uma relação muito significativa na sua formação com o que eu vinha buscar, então na sua grande maioria eram alunos, professores da rede pública ou particular interessados em dar continuidade em a seus estudos (...) eu estou dizendo que o perfil, de quem vem buscar a pedagogia hoje é diferente daquela época.

Entrevistadora: *Você acha que esse perfil de ser, a sua grande maioria já ser professores em atuação foi determinante também para...*

Miriam: *Sem dúvida alguma! Apresentaram-se três coisas: primeiro eles já vinham com uma história de vida ligada à educação, segundo, na sua maioria escolheram pedagogia porque quiseram, muitos até, muitos alunos, eu me lembro de dois, três, ou mais, tiveram certos entraves familiares porque a pedagogia nunca foi a grande vitoriosa nas profissões, né?(...) e tinha um terceiro fator que era muito significativo, gostavam de estar estudando, gostavam de estar fazendo um curso, gostavam, sabe?*

A consulta feita aos alunos se iniciou antes mesmo do processo de elaboração curricular que se iniciou em 1988. Já em 1985 houve um primeiro movimento de consulta aos alunos. Os resultados da pesquisa foram apresentados pelo professor Castanho, responsável pela cadeira de Estatística Aplicada à Educação e que se encarregou de tabular os dados e retomados em 1988 quando se iniciou o processo que visa a elaboração curricular.³⁷

A participação coletiva se evidenciou também em documentos preliminares que apresentaram o trabalho dos diferentes grupos que participaram da discussão foram assinados não só por professores, mas também por alunos, que integravam a comissão, a partir da representação do Centro Acadêmico.

Houve reuniões, debates, diálogos, assembléias, votações, conflitos explicitados ou não, em que cada integrante desta Unidade experimentou a possibilidade de ser sujeito de um percurso político-educativo. (Apresentação – Deliberação no. 022/91).

³⁷ Dados anexados ao texto de VALLE, B. **O Curso de Pedagogia em suas diferentes versões e avaliações**. Rio de Janeiro: UERJ/ EDU (cedido pela autora – arquivo pessoal).

Em outro documento, uma convocação para a participação nas atividades programadas para se desenvolverem no período de maio a outubro de 1990, e que traz um pequeno resumo das atividades até então realizadas também destaca o envolvimento coletivo:

O movimento À PROCURA DE UM CURSO teve, na semana de 19 a 23 de março, um dos seus pontos altos, com boa participação de professores e estudantes nos grupos de trabalho que se formaram. Os registros de frequência nos nove grupos que discutiram o curso de Pedagogia, no grupo sobre o curso de Educação Artística e no de estudos sobre as Licenciaturas apontam cerca de 80 professores e 220 estudantes participando dos trabalhos da semana (*Comunicado aos Professores e Estudantes da FE/UERJ – 16/4/90*).

A valorização da participação coletiva e a constante referência à condição de sujeito ativo dos integrantes do processo de elaboração curricular se mostraram como marca que remete ao contexto social vivido, em que a conquista de expressão tão ansiada pôde se efetivar. Nota-se também que a condição de sujeito mobilizado e participante se coaduna com a matriz teórica que orienta as formulações curriculares. Exige-se também que mais que presença, haja o envolvimento daqueles que se apresentam nos diferentes momentos de discussão:

Continuaremos registrando a frequência dos participantes nos encontros promovidos: terá direito a voto, nas assembleias deliberativas, aqueles que tiverem colaborado no processo de construção das idéias (frequência mínima de 50%). (*Comunicado aos Professores e Estudantes da FE/UERJ – 16/4/90*)

Contudo, percebe-se que a ênfase na coletividade e na participação dos diferentes segmentos de alguma forma tenta mostrar que, ainda que houvesse conflitos, o consenso foi uma conquista, tendo em vista o desejo de mudança. O pretense consenso eclipsa as fortes disputas internas que envolveram a produção do currículo - disputas em torno da posição dos sujeitos, de poder e representação, de balizamento do currículo - inclusive destitui o consenso do seu caráter contraditório, pois como defende Mouffe (2003), os consensos são forçosamente conflitivos porque excluem algum aspecto para que possam ser garantidos, são produzidos a partir de posicionamentos diferentes e conflitivos, e não amostra de uma vontade geral homogênea.

Apenas nesse documento - *Comunicado aos Professores e Estudantes da FE/UERJ de 16/4/90* - são elencadas algumas divergências:

A leitura dos relatórios nos conduziu às seguintes conclusões:

A) a proposta original, submetida à apreciação dos grupos não foi suficientemente clara, deixando dúvidas que não chegaram a ser esclarecidas; (...)

C) alguns grupos não se pronunciaram quanto à aceitação ou não dos princípios norteadores da proposta, um dos grupos se posicionou claramente desfavorável;

D) a questão que mereceu predominante destaque nos relatórios da maioria dos grupos se refere à preservação ou não das habilitações; as propostas apresentadas são bastante diferentes: desde a sua extinção, até a dupla habilitação, passando pela sua conservação em nível de pós-graduação ou pela conservação das habilitações hoje existentes no curso de graduação(...) (p.1-2).

O comunicado é construído a partir do relatório-síntese das discussões desenvolvidas por grupos de trabalho na análise das propostas preliminares. O que ele evidencia é a disputa em torno da identidade projetada, ao destacar que o que foi relevante foi a intensa discussão da manutenção ou não das habilitações, o que revela que a grande questão em pauta era a defesa de uma ou outra forma de identificação: uma identidade unificadora centrada na docência ou um perfil profissional centrado nas especificações/habilitações. Esse ponto traz concepções diferenciadas para o entendimento do currículo e trata da decisão a ser tomada: o que seria o princípio de trabalho, elemento organizador da proposta?

Não havia na Faculdade de Educação nenhum registro desse processo vivenciado coletivamente nos grupos de trabalho. A partir das entrevistas, seguindo as pistas dadas pelos sujeitos com quem conversava, encontrei no Centro Acadêmico - que teve papel atuante ao longo dessa etapa de discussão do currículo - os registros dos grupos de trabalho de discussão da proposta preliminar elaborada e apresentada por um grupo de professores e com representação dos alunos. Esse processo é desencadeado pelo “grupo que se reúne às quartas-feiras”³⁸ que iniciam os trabalhos de reelaboração do curso a partir de questionamentos como:

Até que ponto nossos cursos promovem uma reflexão e análise crítica?

De que modo podemos relacionar nosso currículo com a realidade da sociedade brasileira, nos seus mais agudos problemas?

Como realizar as mudanças necessárias face à nova legislação educacional que se avizinha?

Como relacionar teoria/prática, no sentido de considerar a experiência profissional e cultural que os alunos trazem?

Como aprimorar a relação Faculdade de Educação/ C.A.p.? (Á procura de um curso – Contribuições ao debate. s/d. p.3)

³⁸ Apresentação explicitada no texto, sem identificação precisa, mas que parece ser uma apresentação de uma posposta de discussão. Este texto tem autoria coletiva – professores nominalmente citados na capa, mas que no início do texto, contextualizam a organização do grupo e assim se denominam.

Aparece pela primeira vez a consideração à questão cultural e às experiências que os sujeitos constroem em seus contextos e como eles podem ser articulados na FE. Contudo, essa referência perde força e é eclipsada pela ênfase dada nos debates, à questão da identidade profissional que oscila entre a defesa por uma formação ampla ou o especialista.

A partir das discussões iniciais a versão preliminar é apresentada e posta em debate num momento que, apesar dos conflitos e diferenças, foi um marco na FE: a primeira semana de aulas do primeiro semestre de 1990 foi destinada à formação de grupos de trabalho e à discussão da proposta envolvendo alunos e professores.

Os relatórios mostram o quanto o projeto foi discutido e trabalhado. Foram nove relatórios dedicados à discussão da Pedagogia e dois relatórios que se dedicavam às Licenciaturas e à Educação Artística. Centro-me naqueles nove relatórios sobre a Pedagogia. Deles há dois que são assinados exclusivamente por professores.

Em todos eles foram ressaltadas a validade do processo de discussão e a satisfação de perceber a possibilidade do debate, mas também referem-se ao pouco tempo e à pouca informação para fazer um análise criteriosa, pedindo que esse momento se estendesse por todo o ano.

A partir do texto distribuído pela direção os grupos organizavam seu trabalho que é indicado como sendo o de avaliação e sugestões de alterações. Nos relatórios se vê que a participação dos alunos era pontuada por um clima inicial de tensão e dúvida a partir de questões como:

O novo currículo abrange as turmas já em curso? Como ficam as turmas de Orientação Educacional, Supervisão e Educação Especial? Seria a formação na área de Educação Infantil um substituto, a nível superior, do curso de formação de professores de 1ª. a 4ª. série e adicional? (grupo 1)

Que tipo de profissional estará sendo formado a partir dessa proposta? Preparado para fazer o quê? (grupo 5)

A formação do educador não deve ser limitada apenas ao Magistério (à sala de aula), por entender-se que o educador não é apenas professor; este profissional precisa ter certas competências que possibilitem ter visão mais ampla e profunda do mundo e da sociedade (grupo 8)³⁹

Assim, há muitas dúvidas que são postas em pauta e que circulam voltadas à validade, à abrangência e à definição dos sujeitos a serem formados pelo currículo. Percebe-se que nos grupos em que há professores engajados na elaboração do currículo (o que se evidencia no cruzamento da assinatura dos documentos de proposta curricular

³⁹ Para melhor organização do material coletado numerei aleatoriamente os relatórios dos grupos de trabalho de 1 a 9.

e lista de presença nesses grupos), as dúvidas são debatidas e refletidas coletivamente, fazendo com que neles o movimento se marque pelo envolvimento na discussão, na elaboração de propostas e de engajamento e compromisso com as propostas.

Quando pensamos em educação numa visão dialética, entendemos que é no contato com o mundo e com os outros que o homem encontra meios para transformar a sociedade, transformando-se. Assim buscamos um educador capaz de atuar, compreender, criticar, denunciar, criar e anunciar o novo, exercendo integralmente sua função política (grupo 6).

O educador deve ter uma formação humanística, ter conhecimento de planejamento e organização, conhecer recursos, métodos e técnicas variadas e, por fim, saber avaliar. O currículo deve ser elaborado de forma a possibilitar a formação deste profissional a nível teórico e prático. Destaca-se a preocupação de continuarmos preparando profissionais deficientes, que venham manter, por falta de um comportamento crítico o sistema de desigualdades vigente. É importante preparar o educador dentro de uma postura crítica (grupo 8).

Capitaneado pela gestão eleita em 1988, a elaboração do currículo envolveu lutas que cruzam questões acadêmicas e de poder; tensões que se apresentam não só na disputa ideológica, mas marcam o posicionamento de diferentes grupos na Faculdade. A discussão entre os que defendem a especialização e a formação global do educador é uma questão que merece atenção, é destacada num primeiro momento como grande foco de embates. A formação de grupos se dá a partir do embate e polarização entre especialistas x educadores.

Os relatórios dos grupos de trabalho mostram a hesitação dos alunos, preocupados com a inserção do mercado de trabalho ou com a desqualificação do curso superior que fazem no entendimento de que este poderia ter de ser um “curso normal” ampliado. Contudo, é uma postura vacilante, que ao mesmo tempo em que faz essas ressalvas, envolve-se no debate sobre o que o curso deve propor, que disciplinas e diretrizes sustentariam esse processo. O que se percebe é que nas relações estabelecidas há um embate de forças na composição feita. Antagonismos eram revelados o tempo todo: ainda que nos documentos gerais do currículo isso não apareça, contudo, havia disputas que eram travadas em vários campos e vão marcavam posturas opostas, como é lido num relatório assinado apenas por professores:

Por fim, o grupo acha que a escola não é lugar de luta política por melhores condições de vida para a maioria da população. A escola de hoje está muito mais preocupada com as lutas político-partidárias de que realmente de cumprir com o seu papel – QUE É O DE FORMAR O HOMEM. Hoje os cargos são disputados por PARTIDOS e não por pessoas. Se a escola realmente cumprir com o seu papel, abandonando a luta política partidária dedicando-se a luta por uma melhor qualidade de ensino, como é seu dever –

certamente provocará um aumento de qualidade de vida e melhoria do nível econômico da população. (grupo 4)⁴⁰

Há aqui, claramente, o equívoco entre a política partidária e o processo político de discussão curricular, sendo desconsiderada a dimensão política da Pedagogia centrando-a num fazer que justamente é combatido por um número significativo de docentes envolvidos nesse processo. Indubitavelmente a elaboração de um currículo é um processo político, uma vez que este é uma esfera de debates e disputas que suscitam antagonismos em torno dos sentidos que tentam fazer predominantes. Mouffe (2003) explica o equívoco ao distinguir o “político” da “política”, sendo essa entendida como práticas, discursos, instituições que regulam as relações afetadas pelo político, este como o embate, as tensões nos jogos de poder que são incitados e disputados. Assim, destituir a escola e os fazeres a ela relacionados da sua dimensão de fazer político é descaracterizá-la como espaço/tempo de relações sociais, em que o aspecto político é inerente, tendo em vista o pluralismo que as pontua. E é esse pluralismo de idéias postas em discussão e que exigem enfrentamento, disputa, exclusão que marca o processo de produção curricular como político. Contudo, se a visão é equívoca também revela o tom conflituoso do processo em questão e das disputas dentro dele. “A escola cumprir seu papel” pode ser entendido como continuidade do trabalho em andamento, atentando para a sua qualidade? A menção a isso não traz implicitamente a sugestão da mudança proposta, a disputa em torno da identidade, como manobra política (distinta do embate político)?

A professora Regina fala sobre isso:

A reformulação do curso de Pedagogia foi muito mais que simplesmente pensar: “vamos tirar essa disciplina e botar aquela, vamos tirar esse pré-requisito...” Foi muito mais... A gente começou a discutir qual a visão de mundo que a gente quer para o educador. Ter uma visão de mundo assumida pela instituição... Não é que todo mundo vai ter que seguir aquela mesma visão, mas a gente queria descobrir uma visão predominante, uma visão de mundo, para que daí a gente pudesse entender qual a visão de educador nós tínhamos, a Faculdade de Educação tinha e aí sim ficaria muito mais simples mudar o currículo, montar o programa que ia embasar cada um das disciplinas ...

E continua:

A falta de vivência democrática fazia com que as pessoas fugissem do debate, uma série de desavenças ou desafetos foram construídos ali porque havia discussão, eu acho de um jeito, outro achava de outro...

⁴⁰ Grifos reproduzidos do texto original

Entretanto as discussões não foram sendo entendidas como disputas e construção de hegemonias provisórias, como propõe Mouffe (1998), mas foram cristalizando posições que tornaram a luta não só marcada pelo debate de idéias mas pela disputa de fixação de saberes/poderes nesse contexto.

Nessa complexa arena de disputas o entendimento que se faz do jogo político, a fixação do lugar ocupado pelos sujeitos a partir de suas crenças naturaliza a fronteira dos grupos políticos de forma rígida. Do diálogo à disputa o que se percebe é a construção de grupos de força que não são só adversários no campo das idéias, mas por vezes posicionam-se como inimigos. Na luta pelos significados impressos ao currículo em construção antagonismos acabam por estabelecer exclusões, consensos são construídos e deixam de lado a posição de grupos minoritários naquele momento. Contudo, entender que esse processo não pode ser visto como definitivo mas tem em si a instabilidade da incessante negociação é importante para o desenvolvimento de um processo democrático, tendo em vista que a democracia, a vivência dessa experiência política tão ressentida, não é uma construção absoluta. Um processo que é mostrado como sendo marcadamente democrático tem a dificuldade de articulação da provisoriedade das construções que incita,

já que o desejo de alcançar um destino final só pode conduzir a eliminação do político e destruição da democracia. Em uma organização política democrática, os conflitos e os confrontos, antes de ser uma imperfeição, indicam que a democracia está viva e se encontra habitada pelo pluralismo” (Mouffe, 2003, p.49-50)

O entendimento desse pluralismo, que na teorização de Mouffe seria um pluralismo agonístico, exige que se veja que a disputa se dá entre adversários e não inimigos, um confronto entre adversários legítimos e não luta antagônica entre inimigos, o que cria uma visão de polarização absoluta e impossibilidade de diálogo.

As lutas políticas e os antagonismos não foram construídos apenas na luta que se travou em torno das significações do currículo, mas revelam e cruzam aspectos que Ball e Bowe (1992) alertam que precisam ser considerados. As disputas no processo de construção curricular envolvem as relações de poder que os diferentes grupos têm/mantêm/perdem/conquistam. R., ao comentar o contexto da Faculdade de Educação antes do processo que se deflagrou com a eleição para a direção, diz que “*havia uma visão autoritária encoberta por um paternalismo muito grande*”. Então, quando se fala de “À procura de um curso” é preciso entender a reforma curricular em seu sentido

amplo, como política nos princípios, gestão e diretrizes que perpassam e organizam o cotidiano da faculdade.

Nesse cruzamento de aspectos políticos do processo, outra luta se travou entre o grupo gestor e os professores que atuavam no Mestrado em Educação que, apesar de ser parte da Faculdade de Educação, era até então distanciado do cotidiano da graduação.

Graduação/pós-graduação – seria essa tensão interna que se expressava no discurso de crítica a fragmentação do trabalho educacional e que é combatido nos trabalhos de elaboração do currículo? Conflitos assim percebidos:

Entrevistadora: R. foi considerada como uma pessoa que fez uma intervenção no mestrado...você meio que agora estava falando...

Professora Sonia: *Ela não foi considerada, ela fez.*

O envolvimento dos professores do Mestrado com a graduação se tornou condição que revelava comprometimento com a busca por qualidade pretendida. Ainda que saibamos que a palavra qualidade se reveste de muitos e por vezes excludentes significados (Frigotto, 1995), o entendimento de que essa qualidade também se daria a partir da inserção desses docentes na graduação e da aproximação da pesquisa com o ensino não é consensual. Isso se mostra de outras formas: a gestão que sucede à que coordenou os trabalhos de estudos e formulação do currículo, a partir de 1992 e que ficou encarregada da implementação dele, não representava necessariamente a continuidade do processo, mas oposição.

Tem o fato do N. ter sido a chapa de oposição à R., quer dizer o N. era contra esse currículo, mas acho que, a gente tinha a impressão de que se ele fosse eleito que o currículo até não iria pra frente. (professora B)

Foi uma experiência assim ímpar. Mas a implementação disso não foi fácil, exatamente porque como a toda a ação corresponde uma reação, e talvez nós não tenhamos sido muito hábeis na costura das relações daquele momento, as eleições para a direção apontaram logo a seguir, é para colocar na direção da faculdade um representante daquele grupo mais conservador e que tinha sido tão... resistente ao novo currículo! (professora Eloiza)

Contudo, quando se fala em oposição não significa que houvesse um grupo organizado que fazia frente às propostas apresentadas; ao contrário, a oposição se dava muito pelas mudanças postas em ação no cotidiano da faculdade, se o grupo não era organizado, foi ao longo do processo que ele foi se constituindo, pelo antagonismo na discussão curricular. Entretanto não é possível desconsiderar que a proposta apresentada

preliminarmente foi feita a partir de um coletivo, de um grupo já organizado a partir também da inserção dos sujeitos participantes em outros fóruns que estavam discutindo a formação e fazendo proposta para ela, grupos que organizavam discursos a favor de uma identidade docente enfatizando vigorosamente a necessária atenção a ser dada ao professor como profissional, tanto no caso do professor de modo geral, mas também nas suas especificações, como no caso dos professores de educação infantil. Esses sujeitos participaram também do “grupo que se reúne às quartas-feiras”, o que já evidencia a força e a constituição de um coletivo em torno de princípios políticos a partir dos quais se mobilizavam.

A gestão eleita em 1988 estabeleceu outro ritmo de trabalho para a Faculdade, garantindo assim uma base de sustentação para as mudanças pretendidas: a participação ativa e o apoio do corpo docente.

Mas não era um grupo articulado, não era um grupo organizado, é (...) não era uma coisa de a gente chegar nas assembleias, por exemplo, e ter oposição, não era isso, entendeu? O descontentamento, eu acho que era mais um descontentamento (...), R. ela foi uma diretora que queria fazer mudanças grandes na educação e ela sabia que um aliado forte que ela precisava ter era o estudante, por quê? Porque a gente também tem que lembrar que era uma época que, professores que não eram concursados, a maioria deles(...) era comum você chegar na sala de aula para ter aula, o professor assinou o ponto, você ia na sala dos professores você via que ele assinou, na sala dos departamentos estava lá que ele assinou e ele não estava na sala, ele não ia para a sala; ou outras vezes o professor, era muitas vezes a gente chegava lá para ter aula e não tinha aula, coisas que eu sei que acontecem até hoje, mas assim, o que aconteceu? A R. deu voz aos estudantes, no sentido de dizer assim: “ se vocês reclamarem disso eu vou tomar providências”! “Eu preciso que vocês reclamem, que vocês digam que isso está acontecendo, mas se vocês disserem eu vou tomar providências”; então os estudantes passaram a ir à sala da direção para reclamar dos professores, e não foi uma, nem duas, nem três vezes, passou a ser uma prática. Então também muito da insatisfação que se tinha, era uma insatisfação política com essa diretora que estava dando muito poder aos estudantes, entendeu? Então assim, coisa que não acontecia antes, professor contratado ser mandado embora por movimento de aluno, a R. mandou embora professores por causa de movimentos de estudantes, mudança de professor porque, mandar embora não podia porque era professor efetivo da casa e tal, mas a chefia do departamento teve que tomar uma providências, (...) Então se havia insatisfeitos com a Regina, eles não estavam entre os estudantes, os insatisfeitos eram professores e eram professores que estavam com o seu poder diminuído!(Clara)

O que pode ser complementado por outro depoimento:

(...) politicamente quer dizer havia um compromisso de um grupo de professores que estavam ali com a questão de publicizar e tornar a educação menos burocrática e transparente, e eu me lembro que do ponto

de vista institucional da universidade (...) com certeza a R. liderava um certo pensamento, (...) um desejo de mudar a Faculdade de Educação. (professora Sonia)

E suas réplicas:

Que a participação dos alunos se faça de acordo com o período que estejam cursando – não concordamos com o fato de que alunos que estejam cursando ainda o Ciclo Básico participem de discussões sobre assuntos referentes aos currículos das Habilitações Profissionais. Sua participação deve ser proporcional à sua capacidade de opinar e julgar (grupo 4 – grifos meus).

A participação dos alunos é força motriz desse processo e em termos quantitativos pesa pela equidade na contagem de votos nas assembleias. Assim, o desejo de mudança se cruza com algo que é fundamental: a possibilidade de ser ouvido num contexto que antes torna o aluno sujeito passivo do processo. Se antes ele sofria as decisões tomadas por outros, a participação mobiliza pela idéia de não apagamento do sujeito, ou como fala Maurício (ex-aluno):

A participação no nosso caso enquanto alunos na elaboração e vivência desse currículo fez com que nossa visão política da interferência no meio social fosse muito presente porque a gente viu dentro da faculdade que era possível ter uma interferência no currículo, nas relações ...

Ainda que, anos mais tarde, nas entrevistas isso seja ressignificado:

É mesmo... foi cooptado, eu acho que algumas pessoas talvez tivessem mais clareza política do que representava, aquele discurso era muito sedutor, de que o curso de Pedagogia precisava formar professor... Como assim? Como alguém pode ser orientador se ainda não foi professor, sem nunca ter pisado na sala de aula, assim uma coisa além de... Fazia parte de uma especialização e aí essa promessa de especialização também contou muito, tinha pessoas mais velhas que já davam aulas há muitos anos e queriam ser orientadores, supervisores e tal; essa promessa desse curso, dessa especialização também estava bem ... (Fátima)

Eu e os demais estudantes tínhamos muito poucas condições de avaliar assim com clareza isso, isso era mais uma coisa que vinha dos professores; aliás, de modo geral, a proposta era trazida pelos professores, eu nunca cheguei numa reunião, eu que fui a estudante que mais participou de tudo, eu jamais cheguei numa reunião dizendo: " eu quero propor..." , a gente ficava mais a reboque dos professores mesmo, a gente tinha algumas linhas, algumas coisas em que a gente acreditava, mas isso vinha mais... , as propostas eram dos professores (Clara).

Assim, os alunos que são apresentados como desejosos por mudanças, ainda que isso seja real, não tinham a explicitação do que mudar e se envolvem pela reivindicação que fazem de participação. Enquanto grupo, compunham, junto com os professores que propunham a mudança, um grupo/pensamento hegemônico que orientava a proposta,

ainda que a objetividade das escolhas feitas, que traz exclusões, pusesse em movimento uma luta constante para a manutenção dessas idéias, num ciclo político em que os significados não são dados de uma vez nem são estáveis, mas que estão sempre em luta.

O texto que abre o relatório de atividades desenvolvidas na gestão 1992-1995 - a gestão seguinte àquela que formulou e implantou inicialmente o currículo e é formada pelo grupo opositor a este - intitulado “Palavras Iniciais”, com assinatura do próprio diretor implicitamente expôs esse contexto e constituição desses grupos:

A competitividade é um dos estímulos ao se buscar a melhoria da qualidade das nossas ações, em particular, nossas ações pedagógicas.

Não a competitividade que busca a destruição de outras instituições e/ou pessoas, mas aquela que busca, na harmonia, a convivência que ao nos estimular para a competitividade também incentiva os outros a buscarem sua própria postura em face da melhoria da qualidade. Formam-se, assim, espirais que, ao ascenderem, se entrecruzam, mas não se interrompem em suas buscas para o alto, para a qualidade melhor possível nos diversos momentos da ação pedagógica.

Quando nos encontramos face a face com qualquer situação competitiva devemos avaliar: - nosso oponente, pois o intercâmbio de atitudes e intenções nos indicam onde estamos, o que somos como devemos prosseguir; - nossa possibilidade de perdermos a competição, só assim atingiremos a vitória que não significa, como foi dito, a destruição do competidor.

Nas atividades de um bom combate, o ato de vencer a competição sem luta demonstra alto grau de habilidade. Desse modo, o fundamental é confrontar a estratégia dos outros que competem com a gente (...).

Afirmamos nossa melhoria da qualidade apoiando-nos nos nossos valores e saberes, no conhecimento das nossas atitudes e intenções e na permuta de tudo isto com nossos competidores. Prosseguimos, desse modo, ao encontro do nosso ômega, do nosso mutável ponto do que seja a melhor qualidade, indefinidamente, enquanto houver vontade política de bem servir a nossos alunos, à comunidade.

Este relatório se refere ao período – 1992/1995 – onde buscamos concretizar **O BOM COMBATE**. (grifos originais)

O bom combate travado revela que o consenso que se vê nos documentos iniciais não existia, mesmo que vitórias tenham sido conquistadas ainda que sem luta aparente. Retomando Ball (1989), a forma como os conflitos são administrados traz as marcas dos valores defendidos e abre uma porta de entrada à compreensão de configurações híbridas, do que realmente se põe em jogo nas disputas analisadas.

Dessa forma, evidencia-se que propostas de reformulação curriculares não podem ser entendidas como ação teórica/acadêmica, mas são processos eminentemente políticos, que envolvem mais que a determinação de conteúdos e disciplinas, mas são lutas por reconhecimento e espaço de atuação/ação/influência no cotidiano escolar, tal

como assinala Goodson (2001) ao estudar a construção do currículo inglês no século XIX.

Isso se alinha a outro ponto de discussão apresentado na formulação do currículo: trata da reorganização da Faculdade de Educação na sua estrutura, da reorganização dos departamentos, que faz com que a reforma pretendida atinja não só a montagem de uma grade de disciplinas, mas que incida na política interna da FE, na representatividade que os diferentes grupos têm nela. Mais que uma questão acadêmica, a opção por esta forma de organização preconiza uma disputa pela distribuição do poder na escola. No âmbito da faculdade, essa luta de poder se expressa na reestruturação da Faculdade de Educação, na proposta tensa de reorganização dos departamentos, de forma a este ser coerente com a orientação do curso.

No sentido de melhor atender à estrutura curricular proposta no presente projeto, faz-se necessária uma reestruturação departamental. Impõe-se uma nova estrutura em que se tenha como referencial três grandes subconjuntos dos componentes curriculares (Fundamentação Científico-filosófica da Educação, Instrumentalização técnico-educacional e áreas de aprofundamento). Junto a esse referencial ainda se faz necessária a existência do Departamento de Educação Artística por ter um contorno bem distinto e devido ao fato de não existir ainda Instituto de Artes na universidade.

Começaram a aparecer o que Ball e Bowe (1992) observaram na pesquisa que realizaram sobre a mudança curricular do Reino Unido na década de 1980: estratégias de contenção, na tentativa de permanência da estrutura do currículo, uma operação de agregação, acrescentando as propostas à estrutura vigente, o que na verdade revelava tentativa de conformação e resistência à mudança. Os autores enfatizam a importância da liderança nos departamentos para o seu engajamento no processo de mudança, sendo este o articulador ou tradutor (no sentido proposto por Bhabha) desse processo, estabelecendo um clima de diálogo com as idéias propostas antes que elas fossem rechaçadas. Contudo, a questão exposta não se limita à compreensão ou não do texto das propostas, mas envolvem atos de poder (Mouffe, 2003; Laclau, 1998). Ao propor a reforma departamental, sugeria-se desterritorialização dos sujeitos-professores, o que significaria trabalhar não mais no lugar seguro da lógica disciplinar, mas nas costuras possíveis, na fronteira de áreas amplas e complexas. Laclau (1996 *apud* Hall 2003) afirma que “(...) somente uma identidade conservadora, fechada em si mesma, poderia experimentar a hibridização com uma perda (p.87)”. Assim, se o processo de construção curricular se articulava e discutia a identidade do sujeito a formar ela também incidia nas identidades dos sujeitos formadores, nos professores que viam sua localização disciplinar posta em questão, desmantelando um perfil profissional delineado em função desta.

A idéia de superação da lógica das habilitações – a divisão do trabalho na escola - se vincula à concepção de educação que permeia o currículo proposto e orienta a sua organização do mesmo. Antes os departamentos eram: Fundamentos da Educação, Teoria e Prática da Orientação Educacional, Teoria e Prática da Supervisão Educacional, Teoria e Prática da Administração, Teoria e Prática de Ensino e Educação Artística. Via-se nessa estrutura a valorização das especializações, tendo como centralidade do trabalho as habilitações oferecidas. O processo de apresentação/definição do currículo registrado no DEP trata a questão desta maneira:

Nesse sentido, concebeu-se uma organização departamental que permitirá certa flexibilidade. No momento, por exemplo, se pensa na oferta de habilitações de magistério, em nível de graduação; mas a experiência do processo futuro irá confirmar ou não a pertinência dessa oferta. Em virtude disso, faz-se necessário ter uma visão departamental que possa dar margem a outras formas de ofertas. Não é desejável, seguindo esse raciocínio, se ter departamentos cujos nomes se restrinjam a habilitações, graus de ensino ou a tipo de licenciaturas. (...) Optou-se em conceber departamentos voltados,

conjuntamente, para a formação do educador, desenvolvida através de processo dialético, em que surja a partir do pensar-agir.(...)
 Assim, prevêem-se três departamentos integrados por disciplinas relacionadas a três níveis de abrangência do conhecimento sobre educação. O primeiro departamento aglutinará disciplinas que participam de uma abordagem geral da Educação. Haverá um segundo departamento com disciplinas voltadas para as questões integradas do ensino e da pesquisa, com um nível intermediário de abrangência, em relação ao saber da educação. (...) Por último, se terá um terceiro departamento integrado para disciplinas voltadas para um nível específico de abrangência para as modalidades da Educação. (6.11 – Estrutura Departamental Prevista. In: *Currículo de Pedagogia*, 1991, p.208-9)

O que se percebe na redistribuição feita é que se procura concentrar, ainda que definindo a abrangência de discussão das questões, a ação na formação de um educador ampliada, múltipla e com base na docência, confirmando também a opção feita na estrutura administrativa. Outras interrogações se desdobram na análise desse processo: qual a aderência dos professores a esse projeto? Como fica a relação entre um saber específico, uma área definida e um currículo que se compromete com fundamentos e a totalidade?

A reestruturação departamental foi discutida amplamente e a ata do conselho⁴¹ departamental que aprova a mudança mostra que a luta se deu até o fim, pois na votação final o Departamento de Administração votou contra a mudança. Foram tecidas estratégias nesse processo, como a indicação da chefia dos novos departamentos, feita nesse momento pela direção da unidade. Um grupo que também foi muito combativo nas discussões sobre a mudança e relutou contra a sua efetivação ficou concentrado num dos novos departamentos, sendo assegurada a esse mesmo grupo a chefia. Os depoimentos relatam esse movimento e indicam que “o jogo feito pela direção⁴²” estabeleceu a continuidade dos trabalhos de elaboração do currículo e sua implantação. Assim, os acordos políticos e as negociações tecidas no cotidiano garantiram o curso das mudanças e na leitura dos documentos a visão de um processo movido pela vontade coletiva e comprometimento é garantida, fabricada a partir desses acordos, o que mostra sua condição de monumento (LêGoff,1996) desses. Os relatos nesse momento articulados aos textos ampliam suas possibilidades de leitura, trazendo sentidos outros diferentes daqueles que foram definidos como a serem lembrados.

⁴¹ Infelizmente, só tive acesso às atas de conselho departamental que, por exigência administrativa, estavam anexadas ao processo final encontrado no DEP e em deliberações complementares. A Faculdade de Educação me deu acesso a documentos de arquivo, mas entre eles não estavam as atas.

⁴² Relato de uma professora participante do processo de elaboração curricular. Entrevista gravada e transcrita complementada com anotações da entrevistadora. Aproprio-me da informação e a trago em meu próprio texto essa passagem.

No que diz respeito à graduação (...) uma mudança curricular penso que talvez isso se relacionasse com a questão das relações de poder dentro do departamento, você sabe que currículo, estrutura, organização tem a ver com relação de poder, então não sei se era uma coisa exclusivamente própria do desenho curricular, mas eu acho que estava muito ligada a questão do departamento, então precisavam (...) ou seja, seria uma maneira de mexer nas instâncias do currículo estruturado e fora da faculdade de educação (professora Sonia)

A análise do processo político de construção da proposta curricular assinala a condição do currículo como produção cultural e, nesse sentido, de lugar onde se travam lutas em torno das identidades dos sujeitos. As disputas políticas e negociações que envolveram a construção do currículo da Faculdade de Educação envolveram não só a luta por poder, mas também por pertencimento e representação. As habilitações demarcavam fronteiras rígidas de saber/poder e o lugar de cada um nesse cenário, diferenciando-os; uma diferença que hierarquizava e que se bastava. O que se marca é que se identidade se constrói no interior de relações que envolvem atos de poder, o que é proposto opera de forma a estabelecer identidades que são postas em negociação num horizonte ampliado e plural. Se as habilitações criam espaços fixos no contexto da Faculdade de Educação, a formação generalista quebra essas barreiras e apresenta um contexto heterogêneo, múltiplo e complexo no qual os sujeitos devem circular/negociar, uma vez que se desnaturaliza a essencialização de determinados grupos. O risco é romper com a essencialização do especialista para incorrer em novas formas de fechamento (Hall, 2003).

4.3 - Docência e a mudança de eixo articulador – do perfil profissional à identidade

A partir da autocrítica feita no processo de avaliação do currículo vigente, datado de 1977, em que se admite uma formação calcada na especialização e na reprodução/manutenção social, é mencionada em vários momentos, a mudança marcada na opção pela formação do educador.

Escolheu-se um outro caminho: a formação do educador como uma tarefa social, historicamente situada, comprometida com a maioria da população e com as questões relevantes da educação e da sociedade; um curso que possibilite a formação crítica e científica, a unidade teoria-prática como alternativa pedagógica, a denúncia dos problemas e que estimule a capacidade de propor mudanças. Optou-se por um curso de Licenciatura em Pedagogia capaz de responder às diferentes solicitações da prática educativa,

voltado para o magistério em áreas necessárias à realidade educacional. (Deliberação 022/91, p.3)

Uma versão preliminar apresentada pelos grupos de trabalho intitula-se, não aleatoriamente, mas fundando a marca a ser impressa nele: “A formação do educador: proposta curricular.”

Nesta, são definidas as linhas gerais do curso; afirma-se que

a formação do professor assume papel importante no presente projeto. Através dessa formação, pretende-se contribuir para a inserção do professor na realidade social brasileira, valorizando o seu papel e proporcionando condições técnico-científico-filosóficas para a sua ação educativa (p.4).

Marcava-se inicialmente que o curso de pedagogia estava voltado para

o Magistério e Pesquisa em Educação. Essas duas linhas de curso deverão estar em constante articulação. Voltada para o Magistério e para a Pesquisa em Educação, a formação a ser promovida no curso configurar-se-á a partir de três instâncias: Fundamentação Científico-filosófica da Educação, Instrumentalização Técnico-educacional e áreas de aprofundamento (p.4-5).

A definição dos pilares de sustentação do curso demonstra a preocupação que, sem desprezar a instrumentalização técnica, a necessidade de uma fundamentação teórica que dê sentido a esta se torna fundamental. Se à crítica a formação proposta até então se centra principalmente na ênfase em aspectos técnicos, caracterizando o currículo como pragmático e tecnicista, produzido a partir da determinação das tarefas a serem desenvolvidas pelos sujeitos e os saberes que devem ser formados para isso, o que define seu perfil profissional, isso não implica que a dimensão técnica deva ser superada ou descartada: o que se defende é que a superação entre a execução e planejamento das ações educacionais aconteça a partir de uma formação ampliada do educador, sendo este incumbido de organizar o processo educacional e portador de conhecimentos que permitam sua atuação dessa forma. Uma formação calcada em aspectos gerais que não definam o que o sujeito vai fazer, mas o que ele é, como ele se posiciona, sua condição de sujeito, sua identidade.

O avanço na busca de uma proposta que não se erija a partir da polarização de diferentes aspectos do trabalho educacional é patente e se alinha à perspectiva de superação da fragmentação do trabalho escolar – ponto de atrito e principal crítica da formação até então em vigor.

Então superação das habilitações nesse sentido, que não era mais o pedagogo ir para a escola como um burocrata, né, era ele estar indo para a escola como alguém que teria uma formação mais ampla, e para ter uma compreensão melhor para a escola. Agora eu não acho que os estudantes

tinham clareza naquele momento, de que o que eles estavam fazendo era optar para que as habilitações acabassem né?! Era mais, talvez assim, ficar com uma formação que permitisse a eles trabalhar nos diferentes, nos diferentes espaços na escola, né, e não precisar ter uma habilitação específica para ser supervisor de ensino, nem uma habilitação específica para ser diretor da escola (Clara).

Eu acho que isso a UERJ trouxe para mim, como uma posição crítica diante da, do que é ser professor: ser professor não é executar, mas também, criar. (Rosana)

A polêmica especialista x docente é o ponto de conflito. Nos estudos preliminares a decisão por uma formação centrada na docência reflete o alinhamento à ANFOPE e grupos que defendem a docência como base da identidade docente, fundamento da formação do educador. Formar-se-ia o especialista no educador, o que no caso da UERJ ficou assim estruturado:

A habilitação do especialista em Educação ocorrerá através de cursos de especialização (nível de pós-graduação, lato sensu). Esses cursos, com a duração mínima de 360 horas, serão destinados só aos licenciandos em Pedagogia. Cada curso será objeto de projeto específico, cabendo à Faculdade de Educação periodicamente definir os cursos a serem oferecidos de acordo com as demandas do sistema de ensino e com a procura por parte dos licenciandos em Pedagogia. (p.5)

Essa parece ser outra resolução consensual, mas que também tem em si a marca do conflito, até hoje uma tensão no que diz respeito ao trabalho nas escolas: pode o professor realizar diferentes funções? Ou, como perguntaria Libâneo, (1999) todo o trabalho pedagógico é marcado pela docência?

(...) eu vi que meus alunos não estão preparados para serem supervisoras. Ai somei com Regina para pensarmos sobre isso... (...) Administração e supervisão, nos fomos favoráveis a essa mudança... O pessoal da orientação educacional é que achava que devia continuar... Até porque orientação educacional é profissão (...) Mas supervisão..., nós bem que tentamos no meu tempo de presidente da associação de supervisores, por duas vezes nós tomamos na cabeça... A primeira vez foi no governo do Figueiredo, a Ester Ferraz era Ministra da Educação e negou o reconhecimento de supervisor como profissão; depois foi na gestão de Sarney, que o pessoal da área de educação era todo ligado a nós aprovou e o ministério ligado ao Social foi contra, dizendo que isso era divisão do trabalho... Hoje eu reconheço que eles tinham absoluta razão. Acho que foi ótimo a supervisão não ter se tornado uma profissão, não e uma profissão é um campo de atuação do Pedagogo (professora Bertha)

Eu particularmente que não concordo, mas isso é um ponto de vista meu, e eu não concordo por uma razão muito clara, eu acho que se você, eu acho que você forçosamente vai fazer isso, se você pegar uma história do curso de Pedagogia, desde sua implantação, em 1939, ele é um conjunto de mudanças muito significativas na história do pensamento brasileiro. (...) A

tese que eu defendo é que se eu quiser me inserir, naquela época, se eu quisesse me inserir como professora, seja de português, seja de matemática, mesmo eu tendo os conhecimentos que eram a tônica que todo professor sabia orientar, sabia supervisionar, não precisava essa especificidade. Mesmo eu tendo esse conhecimento, se eu amanhã, ou naquela época, quisesse me candidatar a um concurso, eu não poderia, porque eu não fui formada para isso. Mas para a orientação e para supervisão, qualquer um pode fazer. Isso cria outro embate na discussão, não do só especialista e do generalista, eu não vejo assim, o orientador do aluno, o supervisor do professor, diretor do..., eu vejo todos, mas aí a especificidade, garantia naquela época a oportunidade de aprofundamento. Eu teria mais experiência, mais riqueza, mais material, e eu não trabalharia com uma especificidade apenas do indivíduo, mas de um todo (professora Miriam).

Esse embate em torno das habilitações retoma a questão que é posta como central na elaboração do currículo:

Precisamos continuar nosso trabalho e algumas questões necessitam ser resolvidas antes que se discutam outras, ou seja, temos que ter clareza quanto ao referencial teórico que embasará nossas decisões. Discutir, por exemplo, as “habilitações” sem que se saiba com que tipo de ser humano e de sociedade estamos comprometidos se constituirá em debate estéril, já que destituído da profundidade necessária. Precisamos, antes de mais nada, optar por um caminho, ao responder questões tais: qual a nossa concepção de Educação? Como é o profissional que devemos formar? Qual é o papel do educador/professor? Qual é a Educação que assumimos como norteadora do nosso trabalho? (*Comunicado aos Professores e Estudantes da FE/UERJ – 16/4/90*)

Assim, a opção pelas habilitações – ou não - reafirma princípios norteadores. Ao focalizar como objetivo a formação do educador em oposição clara às habilitações vislumbra-se uma perspectiva do fenômeno educacional a partir da totalidade, centralizando sua gestão na figura do professor. Os documentos finais mostram como uma tendência clara na busca por um currículo de qualidade que se visa construir, os relatos mostram o quão problemática o enfrentamento da questão. A professora Miriam ainda relata:

Agora você vê que coisa interessante, era o auge dessa discussão e eu estava fazendo concurso para professora adjunta de orientação educacional. Eu acho que na realidade a própria instituição ainda não estava amadurecida o suficiente para saber que caminhos ela queria trilhar. Porque se de repente não lhe atendia mais essa disciplina, e eu dei durante muito tempo, muito tempo. (...) Então se aquilo já estava tão bem estruturada, porque abriu concurso para essa época?!

Tanto o é que, se esse é um marco que é destacado como quesito que distingue o currículo como mostra de avanço no campo da educação, formação de qualidade é assim vista como adequação a um momento político. Avanço, adequação, conformação?

De alguma maneira a meu ver a Educação Infantil canalizou, seja por razões conjunturais, com vista política e distribuição do poder dentro da Faculdade de Educação, como outras áreas canalizaram (...) ela também canalizava porque ela é uma aspiração da sociedade, eu não sei te dizer também como é que isso vinha pelos alunos, porque como você sabe grande parte dos alunos era de professores, tinha muitos alunos professores... (professora Sonia)

Seria o currículo um avanço? Estaria à frente do seu tempo ou conformado a ele? Os relatos dos ex-alunos, principalmente aqueles que participaram do Centro Acadêmicos e de executivas de representação estudantil destacam como isso era percebido num cenário maior. Maurício e Fátima destacam isso.

Era um curso muito pretensioso (...) porque muitas universidades mudaram seus currículos também, mas aquele currículo era muito pretensioso tudo o que acontecia (...) quem participava da executiva de Pedagogia, então a gente viajava o Brasil e contava né (...) quando a gente falava do currículo da UERJ ninguém acreditava, porque era muito diferente do currículo de todos os lugares do Brasil tinha uma ou outra universidade mais ousada com seu tipo de currículo, mas sem dúvida era um currículo muito ousado.(Fátima)

Que condicionantes marcam e influenciam o desenho curricular? Uma aluna que participou ativamente do processo esclarece:

Mas eu acho que o movimento que se fazia na época era de superar esses papéis dentro da escola, entendeu? Quer dizer, não seriam mais esses cargos isolados, não seria mais um orientador, um supervisor, um diretor. Então, por isso eu digo que não dá para pensar a reforma do currículo, sem pensar no que estava acontecendo também no movimento sindical, quer dizer, na direção do SEPE o que a gente via? A própria associação dos supervisores do estado, a associação de orientadores do estado se fundiu com o sindicato, com que propósito? Para acabar com essa divisão social do trabalho dentro da escola?! Então a visão dos profissionais que atuavam na escola, que se organizavam através das suas associações era de superação disso. (Clara)

Contudo, a professora Miriam destaca que não vê o currículo proposto como avanço e afirma:

Foi uma adequação, adaptação às demandas da época. Mais uma vez quero ressaltar que não foi uma mudança impositiva, de cima para baixo, foi muito refletida, discutida coletivamente, num espírito democrático. Foi ousado sim, um dos primeiros do Brasil, mas não foi um avanço, mas uma adaptação.

Creio que sua fala seja significativa por representar um grupo que na tensão especialista/docente se posicionou de forma divergente daquela que diz ser a busca e a

conquista coletivas. Limite rompido, o campo torna-se difuso, impreciso. De que lugar falam então a “turma da Orientação Educacional ou da OE, da Supervisão e da Administração”⁴³? Como esses professores se alinham com a docência e diferentes áreas de aprofundamento?

(...) Evidentemente a escolha se deu através de uma afinidade, de alguma, enfim, uma sintonia, como é que eu vou dar aula de algo que não tem a ver com a minha trajetória? E eu escolhi Jovens e Adultos, porque a minha área maior sempre foi a questão da juventude, já era enquanto orientadora educacional nas escolas trabalhando com juventude, então o adulto chegou assim, é... meio aproximado do jovem, mas eu enfim, eu me aproximei por uma certa logicidade, uma certa coerência do trabalho. Mas quem fez isso foram os próprios professores, procurando de acordo com o seu interesse, uns foram para a educação infantil né?! Outros foram lá, eu também poderia ter ido para o departamento que tinha de fundamentos da educação, né?! Uma vez que as disciplinas estavam ligadas às questões macro né, eu já tinha feito meu doutorado em Filosofia tal, mas eu persisti no jovem enquanto a questão mais da experiência, eu queria um trabalho que me sinalizasse mais para a prática, para as vivências, e não só uma fundamentação teórica, então foi por essa razão que eu procurei Jovens e Adultos, aí cada um basicamente foi para o seu... (professora Miriam)

A S. era do meu departamento, aí na reunião ela me chamou porque ns escolas eu trabalhava com Educação Infantil, eu gostava. (...)Quando eu dirigi escola eu formei a Educação Infantil a minha escola. Eu fiz duas salas especiais; todo lugar que eu ia visitava a Educação Infantil porque eu queria oferecer dois períodos de Educação Infantil na minha escola. Então a EI já me mobilizava. (professora Terezinha.)

Assim, as mudanças se deram por afinidade, aproximações possíveis, interesses sem que necessariamente fossem fruto de uma relação com a área ou compromisso com a mudança implementada. A construção do novo se dá não só na proposta de formação do educador, mas implica a reconstrução dos sujeitos envolvidos nele, o que mostra que o conhecimento que circula nesse currículo quebra as tradições disciplinares até então consolidadas e que subsidiam a organização curricular a partir da definição de um perfil profissional. As relações entre a disciplinarização e a divisão técnica da função de especialista são os eixos articuladores do currículo a serem superados na nova proposta.

Num contexto em que se pretende definir identidades e parâmetros para o ser professor, aqueles que o fazem, que assumem a tarefa de formação de professor, procuram também se definir. O processo cria um cenário de saberes e sujeitos hibridizados.

⁴³ Termo usado por uma professora entrevistada para falar sobre os professores. A recorrência do uso em sua fala e em outras sugere que esse termo era usado no cotidiano da Faculdade para definir os diferentes grupos disciplinares ligados às habilitações.

O foco da formação do educador, unificado a partir de uma identidade docente, concentrava-se também na visão de educador que se constrói: como sujeito ativo e politicamente comprometido. Isso, no currículo é percebido com a ênfase dada a cada área, não se trata de habilitações, mas ênfases como explica Bertha:

*(...) outra diferença do curso de vocês, em todos os cursos de Pedagogia os quatro primeiros períodos iguais ... a escolha da habilitação é que parte pro quinto, nós não, nós colocamos do sexto pro sétimo (...) É que todo mundo tinha disciplina de educação de Jovens e Adultos como obrigatória, disciplina de Educação Infantil como obrigatória quer dizer... você até quando escolhia Educação Infantil... Foi essa a discussão que a gente teve, nós não vamos colocar as habilitações, nós não queríamos que fosse habilitação queríamos que fosse outro nome... Nós queríamos chamar ênfases. Mas isso parece que na ocasião não havia legislação que amparasse essa idéia... A gente queria que você fosse um pedagogo com ênfase em Educação Infantil e não uma habilitação
Nós queríamos chamar de ênfase e não pôde teve que chamar habilitação, porque na verdade não é propriamente uma habilitação esse curso, porque durante seis períodos todo mundo tinha todas... ;o conhecimento de todas as áreas, educação especial era disciplina obrigatória, a diferença era só no estágio curricular, parte do estágio curricular, porque o estágio produtivo foi o primeiro momento*

Há na leitura dos documentos e da análise do processo a preocupação em demarcar de que lugar teórico se fala, indicando com ênfase que as idéias defendidas articulam-se numa visão de mundo e conhecimento assentada sobre a premissa da luta de classes e da necessidade de compromisso com a busca por uma equidade entre estas, que possa reverter a condição de submissão das classes trabalhadoras.

Fica explicitado que o viés marxista orienta as formulações desenvolvidas, focalizando a tomada de posição em favor das classes operárias, menos privilegiadas, em geral à margem do poder decisório. Isso é claramente dito na deliberação de aprovação do curso, na parte que define as concepções norteadoras do curso, que dizem:

A Faculdade de Educação assume uma proposta para formação do educador a partir de uma perspectiva de educação dialética.

A disputa ideológica foi marcante no início do processo:

Havia um grupo mais conservador e um grupo mais progressista, a gente estava no auge da discussão da teoria crítico social dos conteúdos, o modelo então, e um outro grupo de professores mais conservadores.(...) A gente tinha, do próprio grupo que defendeu, havia pessoas ligadas a movimentos de esquerda, mais fortemente estabelecidos, que é o caso do V., M., eu, e outras pessoas que eram bastante moderadas nessa postura. Então esse imaginário que se criou, não é absolutamente.... correspondente à realidade (professora Eloiza)

A força de um grupo progressista, com o discurso marxista predominante, se projetou sobre os trabalhos. No texto isso se expressa em diferentes momentos, como por exemplo:

Quando se afirma que a formação do profissional é inseparável da formação do homem, isto não significa homogeneização e redução, ao contrário; o que se quer dizer é que, no educador, estão presentes a unidade e diversidade do homem, enquanto ser concreto, situado historicamente e, por isto mesmo, vivendo em meio às contradições que se manifestam na sua luta por sobrevivência, trabalho, educação e cultura. A contextualização da formação do educador e de seu papel se faz, portanto, muito além do processo educacional, alcançando a vida social e política do país. Assim, o que se impõe é uma formação compreendida em relação à sociedade brasileira atual, não se limitando a um conjunto de ações circunscritas a uma instituição que, por princípio, deve a ela servir.

Em decorrência desses pressupostos, ressalta-se o compromisso com a educação pública. Se tal compromisso, décadas atrás, estava voltado para a defesa da escola pública, gratuita e obrigatória, hoje assume novo sentido: trata-se de comprometer-se com a luta política por melhores condições de vida para a maioria da população e pela sobrevivência e melhoria da qualidade da educação pública.

Se o educador mobiliza a práxis social mais ampla, o professor situa-se no aqui e no agora da escola e dos alunos; enquanto profissional, põe-se à frente com pessoas, compromete-se com elas, que já trazem uma experiência e um saber. Este conteúdo deverá, portanto, ser considerado e trabalhado pelo educador, na dialética de reconstituição de um novo saber, como expressão elaborada das necessidades sociais e do mundo histórico. (s/d, p.2)

Assim, ficou explicitado que o papel do educador está imbricado ao seu posicionamento político diante da sociedade, atuando de forma a colaborar para a superação de situação vivenciada.

A sustentação ideológica marxista se expressa no que é traçado como objetivo do curso: a visão do professor como sujeito da história, agente de transformação social. Nesse sentido, pode-se perceber a influência das concepções do marxismo historicista (Löwy, 1998), principalmente as contribuições de Gramsci, que argumenta sobre a importância da formação de intelectuais transformadores, conectados ao seu contexto histórico e que, na práxis, tomam consciência de sua atuação como sujeitos sociais. Em vários momentos há o destaque de esse caminho estar imbuído do objetivo maior de formação desse professor. Vejamos:

O presente projeto consiste numa proposta, ainda que não exaustiva, para a formação do educador. Essa formação, por sua vez, aqui se configura a partir de uma perspectiva de educação dialética. Nesse sentido, ressalta-se como questão central374(t)6.26141(ã)-

enquanto ser político no sentido de se capacitar para a promoção do desenvolvimento de seres político. (Apresentação) ⁴⁴

Se o educador mobiliza a práxis social mais ampla, o professor situa-se no aqui e agora da escola e dos alunos; enquanto profissional, põe-se a frente com pessoas, compromete-se com elas, que já trazem uma experiência e um saber. Este conteúdo deverá, portanto, ser considerado e trabalhado pelo educador, na dialética de reconstituição de um novo saber, como expressão elaborada das necessidades sociais e do momento histórico. (GOMES, R. et all. A formação do educador: proposta curricular. RJ: UERJ/EDU, p.2)

No mesmo documento são delineados os princípios básicos orientadores das ações desenvolvidas no e com o currículo em construção. Esses princípios reforçam novamente a ênfase na busca por uma modalidade de ensino que eleve o professor da condição de mero executor de tarefas, tal como é denunciado em muitos momentos e em esferas diversas que não somente a Faculdade de Educação da UERJ, ao papel de sujeito que gere de forma crítica esse processo, considerando a importância da sua atuação para a superação das dificuldades encontradas.

Os princípios definidores das ações a serem desenvolvidas são, entre outros:

- Articulação dos modos de qualificação e modos de participação do educador,

O narrado é uma reconceitualização do passado a partir do momento presente “passando a limpo” e reconstruindo um sentido para as práticas desenvolvidas, que suscita questionamentos: a polarização de posições na disputa ideológica acirra os embates/entraves percebidos na implementação do currículo, que se dá na gestão de um grupo dito “conservador”? Seria o bom combate a resposta à falta de diálogo possível? Que tipo de negociação houve nesse processo, ou ela não existiu?

A idéia do debate democrático, ressaltada a todo momento, e o apagamento da história dos conflitos, só recuperada na fala daqueles que viveram o processo mostra a dificuldade de articulação/negociação de sentidos. No caso deste estudo, entender os movimentos da política – micropolítica institucional – torna-se importante não só pelo processo em si, mas pelas marcas que imprime no currículo a respeito das possibilidades de diálogo com a diferença, seja ela no campo das idéias ou não. Entendendo a diferença como criação discursiva, mas que também se projeta materialmente, se corporifica nas inserções sociais dos diferentes sujeitos, a forma como ela é tratada no embate que organiza os parâmetros sob os quais se estrutura uma proposta política de ensino afeta o modo como ela se desdobra no cotidiano. Múltiplos sentidos ou sentido único para o sujeito a ser formado? O professor profissional que se ambiciona formar, com forte aderência a um projeto político a favor das classes populares, tem sua formação centrada na análise dos condicionantes sociais e atravessamentos políticos que configuram a educação. Poder-se-ia defini-lo por seu engajamento sociopolítico. Mas que discurso tem/teria esse sujeito? Luta e superação ou/e negociação, como se caracterizaria o engajamento?

O e/ou rasurado nas discussões poderia se desdobrar na visão de uma luta de posições antecipadamente definidas e que se dá tendo em vista a idéia de superação de um quadro social, inversão? Onde cabe o diálogo?

A observação da predominância de aspectos sociológicos na definição dos marcos balizadores da proposta, ressaltando o papel do professor como agente de transformação e a busca dialética de outras possibilidades para o fazer pedagógico, se dá em consonância com os discursos sobre a formação de professores no cenário nacional, capitaneadas pela ANFOPE.

As influências da Associação são claramente explicitadas nas falas dos sujeitos envolvidos:

A ANFOPE desde o início ...eu acho inclusive que o fato de eu ter participado sempre, tudo, foi contribuindo pra eu mudar a minha cabeça,

(...)eu era presidente da associação de supervisores, justamente nesse período de ouro da democracia brasileira. Eu fui delegada do Estado do Rio, na criação do que é hoje a CNTE. Então a gente convivia muito com os colegas da CPB - Confederação de Professores do Brasil, com os colegas da FENASI – Federação Nacional dos Supervisores e os colegas da FENOI que era a Federação de Orientadores e aí quando chegou nesse período dos anos 80, nós começamos a discutir que você não tinha mais condições de ter essa separação dentro das escolas. Você tinha que ter um profissional com uma formação tão boa que ele saísse da sala de aula e fosse capaz de dirigir uma escola, de ser um coordenador pedagógico, tendo o “todo”...quer dizer eram discussões que a gente já fazia no âmbito da supervisão e SP é um estado que sempre foi discordante dessa visão, porque os supervisores de SP têm um plano de carreira específico, eles ganham mais que os professores, existe um concurso específico. Na orientação educacional, era o Estado do Rio que era contra, os de SP apoiavam e aí houve no final dos anos de 88 e 89, começamos a discutir... aí a gente tinha os congressos..que foi no final dos anos 70 que a ditadura militar permitiu congressos, durante a ditadura não era permitido. Então a gente começou ter congresso, a se encontrar os Estados, começamos a discutir com os colegas de outros estados essas questões, tanto você vai ver que a ANPED é de 78, 79... A SBPC era a única entidade que a ditadura permitia que tivesse congressos nacionais todo o ano. Porque como a ditadura tinha aquela coisa do Brasil maravilha que vai crescer... o campo da ciência era estimulado.Mas a área das humanas, não participava da SBPC.(...) (Professora Bertha)

Paralelamente a esse movimento de trazer para dentro da escola uma pessoa que usasse todos aqueles conhecimentos em prol do aluno e da própria dinâmica da escola, aconteceu, ou aconteceram, movimentos externos; nós estávamos vivendo um período político bastante intenso, muito significativo, para a gente entender toda essa retomada de um novo modelo do curso de Pedagogia. Mas o que é muito incisivo nessa questão do currículo, é que, nesse momento, as associações dessas habilitações, elas foram pouco a pouco fechando, a orientação educacional fechou..., a FENOE - Federação Nacional de Orientação Educacional, em abril de 91, a supervisão também, a única que continuou foi a ANPAE – Associação Nacional, antigamente era de Profissionais de Administração Escolar, e hoje é Associação Nacional de Política e Administração Educacional. Com a fechada dessas associações, elas se aglutinaram junto à CNTE, Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação, isto deu uma repercussão muito grande em termos dos especialistas, uma vez que, eles deixaram de existir oficialmente, porque os cursos passaram por redefinições muito significativas, e eles foram pouco a pouco sendo alocados a níveis de pós-graduação lato sensu, como foi aqui o caso da..., do curso oferecido pela UERJ a partir de 92 (professora Miriam).

As falas mostram que há um contexto de influência que incide fortemente sobre as formulações em curso. Na disputa na UERJ em defesa da perspectiva que se pretendia para a formação de professores, os discursos internos refletiam e refratavam (Bakhtin, 2004) as relações conflituosas em meio à organização em torno da Associação de professores e a crise vivida nas associações de especialistas que nesse momento histórico, estavam definindo. Tal como num contexto mais amplo em que a ANFOPE

ao defendia a docência como base da formação do profissional da educação e, por decorrência, assumia o protagonismo na representação desses profissionais rivalizando e opondo-se à formação do especialista, também na UERJ há a disputa entre a docência e especialistas.

Isso se expressa claramente nos documentos preliminares dos grupos de trabalho e na deliberação final do curso.

A Faculdade de Educação não esteve imune a toda a efervescência do movimento de reformulação dos cursos de formação do educador: alguns professores participaram de encontros regionais e nacionais e alguns encontros internos foram realizados. Um comprometimento significativo passa a ocorrer, entretanto, a partir de 1988, quando sistematicamente e institucionalmente trabalhou-se nessa tarefa sem interrupção. (p.2)

E ainda:

Cabe, finalmente, ressaltar que, em nível nacional, pouco há de inovador nesse caminho escolhido. Os documentos que registram os resultados dos encontros do movimento de reformulação dos cursos de formação do educador têm identificado a docência como base da identidade profissional do educador, apontando para área de aprofundamento (habilitação direcionada à educação pré-escolar, à alfabetização, à educação de jovens e adultos e à educação especial, além da tradicional área de magistério das matérias pedagógicas do 2º. Grau)

Assim, na busca das matrizes que delineiam as propostas apresentadas não é possível desconsiderar que o contexto de influências (Ball, 1997) tem papel importante nas escolhas feitas. Nesse caso, o diálogo com as propostas da ANFOPE é fortemente percebido, não só nos diferentes escritos que mencionam o movimento de reformulação de cursos e a criação da ANFOPE como nas falas daqueles que viveram o processo. Além disso, integram os quadros da Faculdade de Educação da UERJ vários professores que participavam ativamente das ações/discussões no âmbito da ANFOPE.

Porque havia pessoas que atuavam ali, que tinham uma interface, uma relação muito intensa e muito íntima com a ANFOPE. Eu vou ser muito sincera, eu acho que a ANFOPE tem feito mais em termos de avanços do que qualquer outra organização, (...) é... Tem sido uma força. (professora Eloiza)

O protagonismo observado na posição da ANFOPE no contexto nacional no que tange à discussão sobre a formação de professores ressoou na UERJ com a forte presença de lideranças que circulam nesses dois espaços, fazendo a aproximação das idéias. Há vários professores que atuam em entidades profissionais que estão envolvidas, em parceria, com a construção de uma representação única para os profissionais de educação. No cruzamento de dados, são esses mesmos sujeitos que

assinam as propostas preliminares do currículo e alguns participam também do grupo que se reúne às quartas-feiras. Sem dúvida, esse é um dado que não pode ser desconsiderado na análise do processo de produção curricular.

A visão prevalente, embora normalmente implícita, é que a política é algo que é “feito” para as pessoas. Como beneficiários de primeira ordem, “eles” “implementam” políticas; como beneficiários de segunda ordem, “eles” são afetados positiva ou negativamente pelas políticas.” (Ball,2006,p.28)

Dar visibilidade ao protagonismo de sujeitos nesse processo é poder entrar nos meandros da micropolítica institucional: houve condições para que a proposta curricular fosse desenvolvida assim e uma delas tem a ver com a presença forte de lideranças que recuperam em seus posicionamentos discursos construídos em outras esferas, considerados legítimos e articulam formas de ação política que permite relocalizá-los. O que também não significa que as propostas são apenas efeitos de um discurso fundador, mas negociam internamente sentidos possíveis, sendo reconstruídos.

O destaque feito à filiação ao discurso da ANFOPE é recorrente, pois o ideário defendido pela associação é compartilhado no que se projeta no currículo – a formação do educador centrada numa identidade profissional configurada pelo compromisso, pela perspectiva de compreensão da totalidade do fenômeno social e pela luta que liberte a classe operária da opressão das classes dirigentes.

Vários pontos observados no discurso da ANFOPE ressoam na proposta elaborada pela Faculdade de Educação da UERJ como pontos de ancoragem à formação do educador. Destaco-os como categoria de análise para poder aprofundá-los.

O que fica evidente é a idéia de formar um docente com amplo conhecimento e que aprofundasse mais uma determinada área, mas caracterizado, sobretudo, como docente e não como especialista. Essa idéia de um conhecimento que transite pelas diferentes áreas é vista pelos alunos como um ponto alto do currículo, o que lhes dá um conhecimento mais aprofundado e consistente.

Hoje eu sei que é uma formação excelente diante das pessoas que eu conheço que têm as quatro habilitações. É mais ampla, estruturada, com mais leitura, até pelo que a gente tem de acesso à cultura. (Renata)

As diferentes ênfases possibilitariam a formação do docente como agente de mudança e capaz de articular os desafios da prática pedagógica, ainda que atuando numa área específica. Diante de um currículo diferente, a apresentação dessas áreas ao longo do currículo é também meio pelo qual os alunos fazem suas escolhas.

Por parte dos professores era a forma de garantir que apesar de centrar o trabalho na formação do educador não incorressem numa nova compartimentalização do trabalho na escola, fragmentando esse professor em formação.

Então quem nos cursos anteriores escolhia por uma habilitação não sabia a outra. Não tinha educação especial, era formação de professores para surdos e deficientes mentais.

A discussão que os alunos fizeram foi a de que eles não saberiam nada da profissão do outro mesmo dentro do mesmo curso. Tinha um amigo que dava aulas em academia, não considerava aula, ele era formado em Educação Física...nós não tínhamos disciplinas eletivas...ele foi numa escola no Méier e deu aulas uma vez por semana e recebeu o certificado, por causa da declaração da escola de que ele prestou serviço. Discussões que levantamos sobre a questão do magistério comprovado dessa forma. Presenciei um caso em que a professora não estava se dando bem nas aulas de português e então o diretor deu a ela o cargo de supervisora, já que ela tinha o curso, então isso acontecia nas escolas. (professora Bertha)

A centralidade da docência em substituição a uma lógica profissional disciplinarizada traz em seu bojo não só a mudança como fruto do envolvimento e compromisso político-acadêmico com a busca por alternativas para a superação da divisão social do trabalho na escola que hierarquizava e criava grupos distintos, opostos de educadores e técnicos em educação. Várias dimensões que se entrelaçam e dentre elas aspectos econômicos também incidem nessa questão – a empregabilidade do profissional formado é levada em conta, ou, retomando o depoimento de M., para professor sempre tem vaga, a demanda é maior.

Contudo, há que se pensar que nem sempre isso é real. A idéia de empregabilidade é questionada e ainda hoje é um problema enfrentado pelos alunos desse currículo, como conta Renata:

Não tem um concurso que eu possa fazer. (...) Além de não ter realização pessoal como pedagoga tem a questão salarial. Eu não posso fazer um concurso, estou pressa.

Isso também foi alvo de discussão e críticas internas ao próprio currículo:

Se você me perguntar: você achava na época, você era a favor de criar uma habilitação para Educação Infantil? Eu ia te dizer não! Eu me lembro que eu tinha levantado uma questão na época que era a seguinte: como essas pessoas vão conseguir se empregar? Porque não basta...; quando você pensa em currículo, não basta você fazer o desenho... Você tem que pensar como é que o campo real, o chão da escola, as redes públicas, particulares (...), como é que isso abarca e adiciona, eu me lembro que a gente fez e aí eu não sei (...) figura tradicional na UERJ, que sabia tudo de legislação (...) (...) era uma senhora que entendia tudo de legislação, e ela levantava isso sempre, então a gente às vezes ia lá discutir com a Secretária de Educação que teria que abrir um concurso que aceite a Pedagogia e você sabe muito bem que até hoje é um problema (professora Sonia).

Mainardes (2006) em estudo que retoma a proposta metodológica de pesquisa apresentada por Ball faz referências às análises que precisam também considerar os efeitos das políticas curriculares e nesse sentido podemos inferir que nessa política curricular os efeitos que se esperados ainda não foram alcançados. O reconhecimento da atuação docente sendo específica em determinadas áreas não é considerada como tal. No caso da Educação Infantil a pesquisa coordenada por Kramer (2001)⁴⁵ indica como a contratação de profissionais da educação infantil não tem respeitado essa especificidade, pois o acesso por concurso público é feito tendo como referência a entrada no magistério público como professor dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo então deslocados para a educação infantil, não tendo com isso também a garantia da continuidade do trabalho e das equipes formadas para o trabalho na educação infantil. Situação que se mantém: em 2006 vários municípios do Estado do Rio de Janeiro fizeram concurso para professores, destes apenas um da Baixada Fluminense – Mesquita – realizou provas específicas (para Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos)

O currículo de Pedagogia discutido e aprovado nas diferentes instâncias da universidade se organizou tendo como objetivo a formação do educador-pesquisador, a partir de um estudo amplo que contemplasse a totalidade do fenômeno educacional.

A proposta rompeu com o modelo que historicamente foi erigido para a formação dos profissionais da educação que tinham na universidade um campo de especialização e diferenciação de suas funções dentro da escola. Ir à universidade era se qualificar para desenvolver atividades pedagógicas sim, mas não como docentes. Contudo, paradoxalmente reeditou no campo da Pedagogia o tão criticado modelo 3+1 que configurou e ainda configura alguns os currículos dos demais cursos de licenciatura. Se nos idos dos anos 1940, na organização dos cursos de formação de professores na universidade, pensava-se na Didática como elemento articulador, qual seria o elemento articulador desse currículo? Haveria algo que construísse pontes entre uma primeira etapa de formação ampla e as ênfases desse currículo?

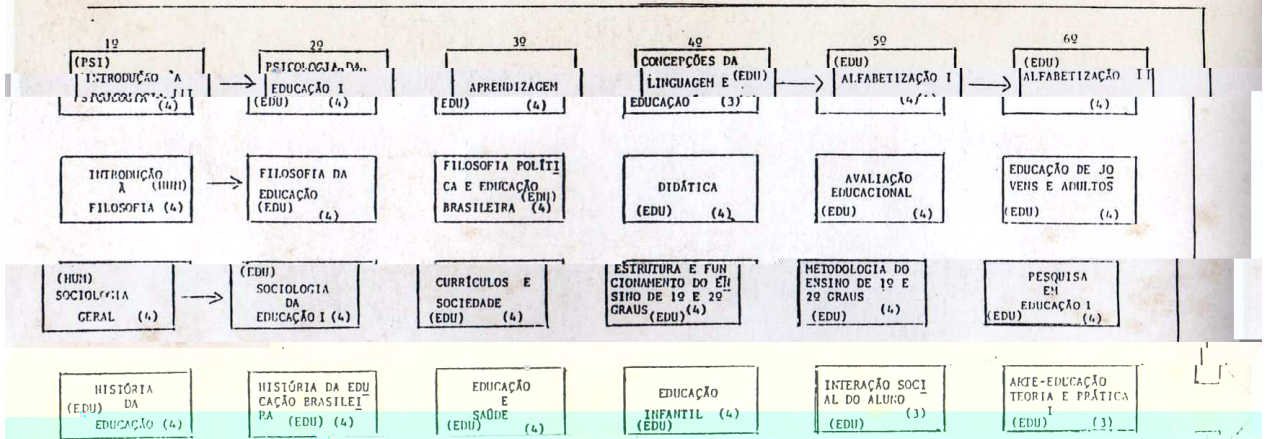
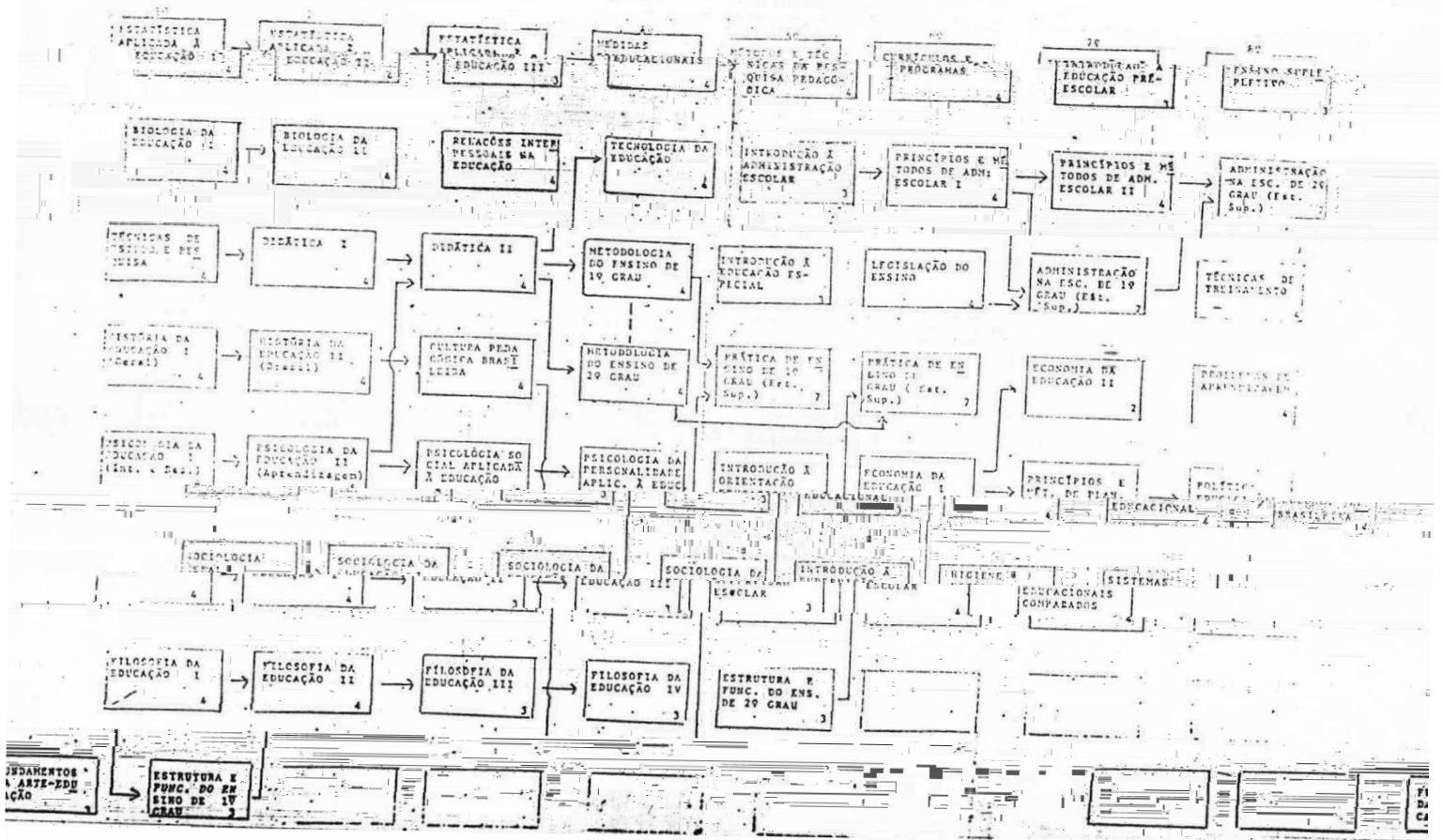
Esse eixo articulador se edifica na docência como base. Há a busca por uma formação sólida, consistente e centrada na docência. Assim, todos formados professores optariam por uma área de atuação docente nos últimos períodos. Dessa forma, haveria

⁴⁵ Os dados da pesquisa indicam que dos 54 municípios que responderam ao questionário proposto, 74,1% (40) não existe prova específica para a Educação Infantil. Esta só existe em 22,2% (12) e 3,7% (2) não souberam ou não responderam a este quesito.

uma formação básica ampliada que pudesse construir essa fundamentação comum, alinhado aos princípios do curso de “preservação da idéia de totalidade, entendendo-se a educação de forma integrada, resgatando-se a identidade das relações sociais” (Deliberação022/91, p.5), visando uma articulação de saberes ampliados e superando a fragmentação do trabalho no cotidiano das escolas. Assim se criaria no âmbito do curso um direcionamento para a análise amplificada do fenômeno educativo sustentado por uma postura crítica e reflexiva. A ênfase se põe nas relações de produção e no estudo do momento sócio-histórico vivenciado. O eixo articulador na docência confere ao currículo um diferencial e, como outras estratégias e ações que vão sendo desenvolvidas no contexto brasileiro e de outras universidades, vê a formação na graduação como ação de valorização e profissionalização do magistério. É a docência que se estabelece como núcleo central do currículo, base identitária. A apresentação dos marcos teóricos permite dizer que há a definição de parâmetros para o ser docente, qualificando-o e propondo então no que consistiria essa identidade.

Ao fazer essa mudança de eixo articulador torna-se problemático pensar que há uma identidade docente definida. Se ao curso cabe construir essa identidade, como há o diálogo entre as identidades múltiplas que os sujeitos trazem e põem em jogo no fazer curricular? Estaria sendo proposto um modelo agregacionista, que soma as tantas diferenças agrupando-as em torno da docência? Isso incorreria na tolerância que mascara a hierarquização, reduzindo as possibilidades de negociação.

Na leitura do fluxograma dos cursos pode se perceber a tônica das mudanças e o qual entendimento que se faz da docência. O primeiro fluxograma traz a grade do curso de Pedagogia vigente na década de 1980 e em seguida está o currículo proposto:



Como exemplo, está apenas a grade referente à habilitação Administração escolar. Numa análise comparativa é possível perceber que no novo currículo proposto há uma mudança de direção: a concentração de algumas disciplinas que no primeiro currículo compõem o ciclo básico – os 4 primeiros períodos. Essas disciplinas são ligadas aos Fundamentos da Educação, com atenção especial aos aspectos biopsicológicos da Educação. Além disso, há vários pré-requisitos que determinam a seqüência linear das disciplinas “amarrando” as possibilidades que os alunos têm de cursarem.

No currículo “novo”⁴⁶ há a introdução de disciplinas com um peso maior nas áreas ligadas a Filosofia e Sociologia. Outra percepção é de que nesse novo currículo as disciplinas instrumentais, que antes se marcavam como centrais no currículo, a partir dos períodos em que se dava a escolha pela habilitação, perdem força e é enfatizada a fundamentação teórica consistente, que desse subsídios para a análise da realidade de forma crítica, tal como se concebe nos marcos teóricos do curso. Isso se percebe, por exemplo, na introdução de disciplinas como Filosofia Política e Educação Brasileira, Educação e Trabalho em que se enfatizam a questão social e uma visão de mundo que se orienta por uma perspectiva marxista, o que é corroborado na leitura das ementas das disciplinas, como se pode observar:

Educação e Trabalho: Capitalismo, socialismo e trabalho. Modos de produção e forças produtivas. Relações entre educação, trabalho e sociedade. Visão crítica da teoria do capital humano. O trabalho como princípio educativo: politecnicidade e escola unitária. A educação do trabalhador. Legislação trabalhista e internacional: análise crítica. (Deliberação022/91, p.25)

A busca pela base comum centrada na docência se percebe também na inclusão no ciclo básico de disciplinas referentes às diferentes ênfases do currículo que seriam aprofundadas posteriormente no 7º. e 8º. períodos em que se dava a escolha pela Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação especial e Magistério das Disciplinas pedagógicas. Dessa forma, se asseguraria a compreensão do fenômeno educativo em suas múltiplas questões, dando ao professor um conhecimento que permitisse o diálogo amplo com a docência nos diferentes níveis. Isso sinaliza outra ruptura com o currículo “antigo”: a tentativa de superação da fragmentação do grupo de

⁴⁶ Uso por vezes o termo novo e antigo retomando a forma como os currículos em questão eram conhecidos e nomeados no cotidiano da Faculdade de Educação tanto por alunos como por professores. Esses termos reaparecem com freqüência nas entrevistas, o que me sugeriu a possibilidade de uso.

alunos e da falta de contato entre as discussões desenvolvidas, que eram percebidas como quebra da unidade do curso:

Então, uma das críticas que os alunos faziam era isso, era que o currículo era de tal forma amarrado, né, que para eu voltar para fazer uma segunda habilitação eu levava no mínimo dois anos mais dentro da faculdade para conseguir levá-la, ao passo que se eu fizesse numa outra universidade, que o público sempre faz essas comparações com a particular, em três anos e meio eu levava as duas, eu levava magistério e supervisão ou magistério e orientação. Então eu fazia quatro anos de curso para sair com o magistério e se eu quisesse fazer orientação educacional eu tinha que levar mais de dois anos.

Entrevistadora: *Era muito fragmentado?*

Era, muito, é (...) você, a partir do quinto período, que era o momento que a gente se separava nas habilitações, você quase não fazia mais nada com seus colegas, as turmas ficavam todas muito pequeninhas. A minha turma era a turma de magistério, que tinha um grupo razoável, aí tinha uma turma de administração, uma turma de supervisão, uma turma de orientação, considerando que a turma original era de quarenta alunos, que depois eles aumentaram para sessenta a turma do vestibular, naquele momento ainda eram quarenta que entravam, quer dizer, as turmas ficavam muito pequenas, era coisa de, e educação especial ainda se dividia em DA (deficiente auditivo) e DM (deficiente mental), então a turma de DA, acho que da minha turma só tinham duas alunas, e DM deviam ter uns três ou quatro, quer dizer, a fragmentação era muito grande, eram muito poucos alunos em cada habilitação (Clara).

É que todo mundo tinha disciplina de educação de Jovens e Adultos como obrigatória, disciplina de Educação Infantil como obrigatória quer dizer... Foi essa a discussão que a gente teve: nós não vamos colocar as habilitações, nós não queríamos que fosse habilitação queríamos que fosse outro nome...nós queríamos chamar ênfases. (...)Mas isso parece que na ocasião não havia legislação que amparasse essa idéia ...a gente queria que você fosse um Pedagogo com ênfase em Educação Infantil e não uma habilitação (...) porque na verdade não é propriamente uma habilitação esse curso, porque durante seis períodos todo mundo tinha todas...o conhecimento de todas as áreas, educação especial era disciplina obrigatória, a diferença era só no estágio curricular, parte do estágio curricular, porque o estágio produtivo foi o primeiro momento (professora Bertha)

Dessa forma, a articulação das diferentes áreas é elemento que pode ser visto como balizador de uma identidade unificadora centrada na docência. A discussão das “ênfases” salientava a análise de propostas de atuação e alternativas para tal, com base no estudo da fundamentação teórica concernente e dos condicionantes sócio-históricos que implicavam a configuração desta fase/etapa específica.

O que vai se demarcando como entendimento da formação profissional é o conhecimento das vicissitudes da docência, a ação do professor em cada campo, não

mais orientado por uma concepção instrumental, mas nucleada pela fundamentação teórica consistente.

Penso que nesse ponto se concentra a possibilidade de arguição da identidade docente e sua problematização em termos de entendimento dos riscos de fixação e homogeneização deste. O deslocamento que é feito no currículo para aquilo que constitui sua base teórica fundamental – os aportes filosóficos e sociológicos – se marca pela orientação explicitada de

Ampliação da concepção e da prática educativa aos diferentes espaços da sociedade, não se limitando ao âmbito escolar, através do comprometimento da educação com práticas sociais e culturais;

Concepção democrática de educação como possibilidade de instrumentalizar trabalhadores para o domínio da complexidade do processo de produção e organização do trabalho, visando criar condições de interferência, no sentido da transformação social. (*Princípios do curso – Deliberação 022/91 – p.6*)

Se a ampliação do entendimento do fenômeno educativo é patente, ele, entretanto, se faz a partir da eleição da categoria classe social como força principal. O entendimento da constituição de saberes e do necessário compromisso com a superação de um quadro de desigualdade e exclusão na escola se faz tendo como premissa a condição de classe dos sujeitos envolvidos, submetendo à ordem econômica as análises posteriores. É explícito o compromisso do currículo com a construção de uma educação democrática, atuando de forma crítica para que esse objetivo seja alcançado. Entretanto, a focalização dos aspectos econômicos cria uma espécie de determinismo da análise da produção dos grupos com os quais esse projeto se compromete.

Ainda que os princípios do curso atentem para a questão da prática social e cultural isso é eclipsado pelo entendimento da realidade social condicionada por determinantes de classe e econômicos. Aparecem aí um possível binarismo e a idéia de superação da situação opressora com base na polarização entre classe dominante x classe dominada? Essas ?

aspecto apenas penaliza a análise, desfocando-a, encobrendo a requerida e necessária articulação de conceitos que se relacionam e não são excludentes entre si. A questão estrutural precisa ser considerada, mas a essencialização dela como categoria explicativa pode incorrer num determinismo reducionista.

Isso nos leva a questionar inclusive que outro é esse por quem tanto se luta e discute nesse currículo. Se há a preocupação com os trabalhadores e desfavorecidos, serão estes um grupo homogêneo e consensual?

O que se discute é que visto dessa forma os diferentes grupos percebidos de forma homogênea incitam a pensar em significados estáveis para esses grupos, ignorando a “dupla inscrição”, os múltiplos pertencimentos, os entre-lugares de trânsito e hibridização. Assim, entendendo as práticas culturais como fenômenos discursivos que se produzem e são produzidos de forma relacional, há uma instabilidade de sentidos que precisam ser examinados em sua condição performática. E assim, postas sob rasura, buscar empreender análises que não evidenciem apenas pluralismo ou desigualdade, mas sublinhem a diferença.

Não basta simplesmente se tornar consciente dos sistemas semióticos que produzem os signos da cultura e sua disseminação. De modo muito mais significativo nos defrontamos com o desafio de ler, no presente da performance cultural específica, os rastros de todos aqueles diversos discursos disciplinadores e instituições de saber que constituem a condição e os contextos da cultura (Bhabha, 2001, p.229).

O que se mostra no currículo é a construção de uma perspectiva de ser professor delineada pelo engajamento e pelo ativismo político com vistas à superação das desigualdades, como se percebe no que se define como concepção do curso:

Ressaltamos como questão central a formação do homem enquanto ser político, cuja consciência coletiva decorre das relações que se estabelecem na formação educativa e no contexto social do qual faz parte, uma vez que entendemos o homem como ser essencialmente ativo e que, pelo trabalho, domina as forças naturais, humaniza a natureza e se cria a si mesmo. Assim, a concepção dialética é, ao mesmo tempo, ponto de partida e ponto de chegada da formação do educador, desde que o futuro educador se desenvolva enquanto ser político no sentido de capacitar para a promoção do desenvolvimento de seres políticos. (*Concepção do curso – Deliberação 022/91*, p.5)

Chamou-me a atenção nos depoimentos algumas falas de ex-alunos sobre as percepções que têm da formação que tiveram:

A Pedagogia me ensinou a militar. O que me marcou foi a militância. Isso eu aprendi aqui. (Vanessa)

A nossa turma aprendeu a refletir, aprendeu em poucos meses a nos mobilizar. (Carina)

Ainda que não veja a mobilização como um problema, ao contrário, o que procuro discutir é o estabelecimento de parâmetros que vão sendo absolutizados na construção da identidade docente. A mudança propõe que ser professor não se caracterizaria pela competência técnica, mas pela consciência crítica e pela participação política. Mas é possível definir parâmetros para isso? Há um fundamento preciso que determine e assim posicione os sujeitos?

McCarthy (1994) aponta uma possibilidade de análise quando evoca o conceito de assincronia enquanto abordagem que se afasta de proposições essencialistas. Propõe que se perceba que cultura e identidade são produzidos num contexto complexo, definido em matizes raciais, classistas e sexistas, entre outros, fluindo no embate dessas forças identitárias, apontando a necessidade de se articular um quadro teórico de não-sincronia. Essa abordagem permite que a construção de referencial de análise não se sujeite a classificações funcionalistas que empobrecem e limitam as análises enquanto tal. Sem compreender essa assincronia nas formulações identitárias ou atentar para a performatividade da ação docente corre-se o risco de essencializar a identidade docente, ainda que revestida do compromisso da luta e engajamento político, que dessa forma, seria reduzido a uma acepção de que polariza emancipação/poder, cultura/ideologia, ou seja, se articula a partir de binarismos e busca uma estabilização de sentidos que joga para fora de si a sua própria condição política, como explica Laclau (1998, p.108):

Podemos, por certo, liberar algumas possibilidades sociais, mas só ao preço de reprimir outras. A relação entre poder e liberdade é de renegociações permanentes e de deslocamento de suas fronteiras comuns, ainda que os termos da equação permaneçam imóveis. A mais democrática das sociedades será a expressão das relações de poder, não uma total e gradual eliminação de poder.

Outra questão a ser analisada no currículo “novo” é a introdução e a atenção dada à pesquisa, que se articula na busca por definição de parâmetros para a identidade docente. Projeta-se com a inclusão da pesquisa uma perspectiva de formação do professor pesquisador e reflexivo em diálogo com estudos que assim o apresentam professor, sendo esta a condição/possibilidade de que ele seja sujeito da prática que desenvolve, assumindo o protagonismo do cotidiano, rompendo com a divisão do trabalho na escola que vê o professor como executor de tarefas. Sublinha-se assim, outra forma de combate à lógica centrada no perfil técnico-profissional.

Nas primeiras discussões, a questão da pesquisa aparece na organização das ênfases pretendidas que seriam, por exemplo, Magistério e Pesquisa em Educação Infantil. Contudo, ainda que essa nomenclatura não tenha sido mantida, é ressaltado nos documentos finais que a pesquisa tem importância igual ao Magistério, o que consubstanciaria a intenção de constituir um fazer que tenha como base uma fundamentação teórica consistente. Isso implica uma grande ruptura no contexto da Faculdade de Educação, pois como relata a professora Regina

As pessoas que estavam envolvidas em pesquisa recebiam deboche de vários outros professores, inclusive da administração da universidade.

Isso era também percebido pelos alunos:

No segundo dia de trabalho o grupo colocou em questão a possibilidade de viabilização da proposta pelo fato de ser considerada a pesquisa uma área de concentração, já que nós da UERJ não temos uma tradição nesta área, nem possuímos pessoal suficientemente preparado para trabalhar com esse novo aspecto do currículo na medida em que a produção universitária atualmente é quase inexistente. Não haveria professores orientadores “suficientemente” preparados para tal tarefa. (grupo 8)

Vê-se o tamanho do desafio posto e também a sua dupla inscrição – ao mesmo tempo em que se objetiva a formação de professores orientados por uma perspectiva analítica, reflexiva e crítica a introdução da pesquisa não significa apenas a formação dos discentes, mas desliza para a formação do corpo docente e da introdução da pesquisa no cotidiano da faculdade, de forma a cumprir com suas funções não só de ensino.

A pesquisa é privilegiada com a introdução de disciplinas não só de pesquisa em Educação, mas com o Estágio Produtivo e da Monografia. Quanto ao Estágio produtivo Regina conta:

Eu me inspirei... Foi na experiência cubana em que o aluno das escolas públicas e principalmente das universidades paga com seu trabalho, realizando algumas tarefas para a comunidade que paga para ele estar ali estudando numa universidade. Aqui ele vai participar da pesquisa de um professor, fazer algum trabalho numa área administrativa, participar de atividade de extensão...

O que é explicitado no projeto curricular que se objetiva é que “o estudante, através desse tipo de estágio, terá oportunidade de vivenciar experiências nos campos do ensino, pesquisa e extensão” (*Deliberação 022/91, p.8*).

Dessa forma, o envolvimento com a pesquisa era previsto desde o início do curso, em atividades práticas que pudessem trazer para o cotidiano as atividades

relacionadas à pesquisa, o que rompe com a idéia da formação como apreensão de conhecimentos, mas exige produção de conhecimentos e posicionamento na ação do professor em formação.

Contudo, a implementação desses projetos, arrojados à época, foi sofrido e exigiu que os alunos respondessem aos objetivos do curso: engajamento e mobilização:

Tinha uma pretensão, não tinha com relação à formação do pesquisador?! Eu acho isso positivo, que é quando a gente está lá no estágio produtivo acho que tinha uma outra disciplina que pensava nisso (..) não estou me lembrando. Mas por exemplo, isso foi um boicote no curso, isso não aconteceu como se esperava, assim como a monografia que era uma novidade porque muitos cursos não tinham isso como pré-requisito para a formação, para o término de curso, eles pensaram o professor com (...) não sei quantos orientandos, que tivesse um tempo “xis” determinado a cada um... Me lembro que o V. brigava e desabafava um pouco falando sobre isso comigo, isso tudo foi por água abaixo. Porque aí esse povo que eu não sei de onde saiu começou a pegar orientação, (...) eu me lembro de algumas pessoas da turma fazendo orientação no corredor da faculdade, lembro de gente completamente desorientada. (...) Imagina a Vera que acabou a monografia dela primeiro, o que ela ajudou de gente ali, não foi uma ou duas pessoas não, ela ajudou foi um monte, sentar e fazer essa orientação. Acho que eu dei muita sorte também por ter o (...) como orientador. (Fátima)

Assim, se os objetivos eram pretensiosos, a implementação do trabalho enfrentou entraves burocráticos e disputas políticas que desconfiguraram a proposta inicial que era de construir uma prática de inserção na educação de forma reflexiva. O estágio produtivo a ser oferecido no quinto período, o que no caso de da primeira turma, seria no primeiro semestre de 1993, começou a ser discutido nesse mesmo ano. Não havia projetos e vagas para todos os alunos, o que foi resolvido através da manifestação dos alunos que recorreram à Sub-reitoria de Graduação para a resolução do impasse. As normas para o estágio produtivo só foram determinadas e aprovadas no Conselho Departamental de 6 de outubro de 1993, havendo reduções e simplificações em sua proposta original.

A monografia, vista no projeto como culminância da área de pesquisa, foi descaracterizada da possibilidade de diálogo que poderia estabelecer entre o pesquisador iniciante e o pesquisador experiente, pois enfrentava o mesmo problema observado para a implementação do estágio produtivo.

As normas para elaboração de monografias considerava que este era um “trabalho individual sobre o tema específico, fundamentada em investigação

bibliográfica” (*Normas para elaboração de monografias do curso de Pedagogia*, 1994,p.1)

Assim, via-se na monografia a possibilidade de articulação dos conhecimentos desenvolvidos ao longo do curso, dando ao aluno o *status* de autor, sujeito do seu processo; contudo, a falta de condições para realização desse trabalho que muitos alunos enfrentaram comprometeu o que se esperava que fosse alcançado nesse curso.

4.4 - Docência e identidade na Educação Infantil

A Educação Infantil tem sido, ao longo dos anos de desenvolvimento do currículo, a habilitação que mais forma professores, segundo levantamento realizado pela Faculdade de Educação e pelo depoimento dos professores entrevistados.

Ao longo desses anos, a questão da Educação Infantil tem se consolidado como foco de pesquisas e ações no campo da Educação. O currículo novo se antecipou à promulgação da LDB, que 1996, incluiu a educação infantil como etapa da educação básica e previa a formação de professores no ensino superior (ainda que mudanças substanciais tenham sido implementadas posteriormente).

Em alguns estudos preliminares de formulação do currículo, a educação infantil não era prevista como uma habilitação, mas era parte de uma proposta de habilitação em Educação Inicial. Contudo, a Educação Infantil se destaca como problemática tendo em vista o contexto de revisão de ações voltadas para as crianças e dos movimentos sociais que lutam pelo direito da criança à educação de qualidade.

Talvez houvesse uma demanda social, havia na época uma coisa muito forte (...) 1985 foi o ano em que o MEC transferiu toda a rede do antigo Mobral para dentro das secretarias municipais de educação. Toda a rede de creches e pré-escolas foi para as secretarias de educação. O município do Rio de Janeiro foi o único em que a secretaria de educação que já era muito puxada, não aceitou, era mais de cem núcleos pré-escolares (...) e foi naqueles anos, havia sido criada essa idéia, (...) que a essa idéia assume as cento e tantas creches que passam a ser chamadas de creches comunitárias. A primeira creche comunitária foi ente 1979/80, (...), então eu digo que talvez, também a questão da pré-escola tenha tomado essa dimensão porque a UERJ tem forte ação popular, tem muita gente que é professor e tínhamos muitos alunos que transitavam nas creches comunitárias, mas essa turma especificamente (...) ela já talvez implicasse uma demanda e uma proximidade, porque eu não me lembro agora como é que eu cheguei nessa turma, provavelmente tinha algum aluno, ou alguns alunos que eram já da UERJ, que viam a disciplina a (...) aí esse currículo (...) conseguiu muito rapidamente absorver a expressão, uma coisa que era do ponto de vista (...) das lutas sociais da época eram muito importante(...) (Professora Sonia).

A atenção dedicada a Educação Infantil nesse currículo não pode ser descontextualizada, tem a ver com a mobilização em torno do tema; no Rio de Janeiro isso era intensamente vivido por conta da criação da rede de creches comunitárias, a expansão da rede, do acesso e do pensar sobre Educação Infantil, problematizando a visão que a limitava a função de guarda. Contexto que se cruzava com a mobilização em torno da elaboração da LDB, do Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros.

Nesse momento, a discussão no campo da Educação Infantil se dá marcada pela crítica a concepção de uma educação compensatória como forma de resposta à privação cultural das camadas populares. A defesa que se fazia era que a pré-escola, mas que ante-sala da escola, tinha funções específicas e de cunho pedagógico.

A defesa do pedagógico como marca ressoava na formulação do currículo. Se os objetivos gerais do curso o vinculava a “luta política por melhores condições de vida para a maioria da população e melhoria da qualidade da educação pública”. (Formação do educador: proposta curricular, p.2), isso se fez pela busca de alternativas de superação da idéia de educação compensatória, a partir da valorização do trabalho educativo que se realizava na Educação Infantil, o que exigia também a formação de educadores voltados para essa questão.

Desse modo, pode-se compreender a “ênfase” dada a Educação Infantil no currículo como parte da luta política dos segmentos envolvidos com ela projetando, na formação de professores, a valorização da pré-escola como espaço de trabalho educativo específico.

Assim, se a demanda pedia a educação infantil, restrita no antigo currículo a uma disciplina eletiva, isso também criava o problema de que não havia pessoas na área para sua implementação. O que aconteceu foi à aproximação das temáticas. Contudo, como foi destacado no que tange à formação de professores de forma geral, há também nas discussões sobre a educação infantil o posicionamento de sujeitos que militavam na área. A participação nas esferas de debate sobre a educação infantil é trazida com força, contando com o apoio dos alunos, para o processo de implantação do currículo nesse trânsito de sujeitos entre as diferentes instâncias.

Eu tinha um desafio de quando passou de uma disciplina para uma habilitação... Só tinha eu... E eu tinha como meta (...) as pessoas que são contratadas e quiserem vir, sejam bem-vindas, e algumas pessoas como a T. (...) uma pessoa que depois de toda uma trajetória se dispõe e abraça outra área (professora Sonia).

Desafio aceito, como S. conta “eu vi que tinha uma demanda, eu entrei nisso... mergulhei de cabeça...” O mergulho trouxe sua presença forte e legitimada pela inserção nas discussões sobre a Educação Infantil, num papel de liderança. Como já observado nas discussões sobre a formação de professores de forma ampla, na Educação Infantil, marca-se também o protagonismo dos sujeitos que, trazem para o processo de elaboração do currículo, uma história de militância e envolvimento com a Educação Infantil. Neste caso, o processo do currículo em questão, a assunção da Educação Infantil como uma das habilitações revela sua condição de duplo (Bhabha, 2001): ao mesmo tempo em que é espaço de militância, as conquistas na UERJ dão visibilidade a luta e argumentos que fortalecem frentes de discussão em outros espaços, já que o currículo da UERJ antecipa conquistas futuras, como as expressas parcialmente na LDB promulgada em 1996.

Pode-se dizer que a Educação Infantil se constrói na habilidosa articulação e negociação encabeçada pela professora S. ao estabelecer uma rede onde os saberes dispersos, num contexto amplo e interdisciplinar, se organizam a partir da categoria infância.

É a preocupação com a criança pequena, nas conexões possíveis no entendimento do desenvolvimento da criança que agregava vários professores, de diferentes áreas em torno do tema, dando consistência à proposta de ênfase no currículo que se dedica à Educação Infantil.

E isso se mostra com força não nos dois últimos períodos, mas durante a parte comum que destacava entre os outros aspectos estudados, a preocupação com a criança, como exemplo, observemos a ementa de disciplina do ciclo básico:

Interação social do aluno:

Interação-interlocação-adulto-criança, criança-criança no processo de co-construção do desenvolvimento e da aprendizagem. Acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem nos programas de educação e saúde. Assessoria aos movimentos sociais organizados nas questões de desenvolvimento e educação da criança: a relação entre o saber científico e o saber popular, na perspectiva das classes populares. (*Deliberação 022/91, p.27*)

A educação infantil perpassa o currículo como um todo, no apuro e dedicação às temáticas relacionadas à infância. Isso também explica a escolha maciça pela educação infantil por parte dos alunos, como contam:

Embora se falasse que nós escolheríamos só no sétimo e oitavo que daria conta dessa habilitação, que não era para privilegiar nenhuma das habilitações eu acho que (...) os professores que deram as disciplinas

relacionadas(a infância) fizeram isso acontecer eu acho , eu tenho para mim que eram muito mais sedutores , isso era muito forte (...)Aprendia-se mesmo com aquelas pessoas, então assim, é claro que isso conta, um monte de gente escolheu educação infantil e isso foi um “problemaço” eu acho para a direção da faculdade. Eu me lembro... era um curso muito consistente com relação à educação infantil...sem contar da disciplina na questão do desenvolvimento, a gente vai pensar no J. também sempre com olhar para a infância. Então eu acho que eles eram muito fortes nesse curso, eu acho que era muito fácil a pessoa tomar esse caminho. (Fátima)

Eu escolhi educação infantil por causa da S., isso é claro assim, porque (...) eu já estava lá na Pedagogia e ela dava duas disciplinas: Alfa 1 e Alfa 2, alfabetização. E lendo os textos sobre educação infantil que eu resolvi fazer essa escolha. (Rosana)

A Educação infantil foi privilegiada. Havia um curso dedicado a ela, não só no 7º. E 8º. Períodos, as disciplinas privilegiavam... Era um curso forte (professora Terezinha)

Como estes outros relatos pontuam que a escolha pela Educação Infantil se deu motivada pela inserção da discussão sobre a infância ao longo do curso, ainda que esse não fosse o objetivo. A presença de alguns professores foi marcante também, em especial da professora citada por Rosana, tanto que facilmente os entrevistados citavam por causa de “quem” escolheram a educação infantil.

No curso básico havia apenas uma disciplina que tratava especificamente da Educação infantil, mas além das disciplinas que abordavam o desenvolvimento da criança, há a introdução de disciplinas que abordam a construção da linguagem e remetem diretamente ao processo vivenciado na infância, desde as primeiras elaborações à alfabetização, que é assumida no currículo como questão fundamental.

Ao privilegiar discussões sobre a alfabetização o currículo mais uma vez reafirma sua posição de comprometimento com as classes populares, tendo em vista que o debate se dá numa época de questionamento dos altos índices de repetência e ressignificação das práticas alfabetizadoras em busca da superação dessa situação, bem como da emergência de paradigmas teóricos que enfatizam a condição da criança de sujeito do processo de aprendizagem, construindo-o a partir de sua ação reflexiva.

Há a assunção da concepção de que como seres sociais imersos na linguagem, os sujeitos estão sempre interagindo. E essa interação deve se dar com uma língua viva, dinâmica, múltipla, cheia de sabores e saberes, que precisa ser provada, gostada, sentida, vivida. Assim, aprende-se a ler lendo, a escrever escrevendo, sem simulação, mas assumindo o papel de sujeito na/da/pela linguagem. Sugere-se o caráter dinâmico e dialógico da linguagem como espaço formativo de desarticulação/articulação e não de

substituição da linguagem, evidenciando o papel da linguagem na formação do sujeito, como processos produtivos que reconstróem continuamente a linguagem e os sujeitos.

A ênfase nas questões de linguagem, ampliando a noção da alfabetização como entrada no mundo da escrita e na apropriação do código lingüístico, é ampliada pela idéia da necessária formação de sujeitos leitores-escritores. Para tanto, essas afirmações se sustentavam na premissa de que a linguagem escrita não é mera codificação da fala. Muda-se o foco privilegiando uma criança ativa, capaz, envolvida na construção da linguagem, uma tarefa que “se constitui de dimensões que vão muito além da representação gráfica por meio de letras, dimensões que não ganham espaço na escola como inscrever-se, ser sujeito que se produz e é produzido pela linguagem.” (Frangella, 2001).

A discussão sobre a linguagem e a alfabetização traz também como categoria central a infância, ao tratar do desenvolvimento da linguagem, destacando os processos que se desenrolam nessa fase, enfatizando a formação do sujeito. Toda essa atenção traz para a área da Educação Infantil uma preocupação com a criança como sujeito e marca o compromisso desse professor em formação, se alinha à defesa feita da militância do professor, especificando-a, comprometendo-a com a infância. Cria-se uma estrutura na qual a infância ganha visibilidade e se apresentam argumentos sólidos, teoricamente fundamentados ressaltando a importância da atuação qualificada junto a essa faixa etária.

O que fortemente é percebido na problematização e elaboração do currículo na educação infantil é que se visava, ao qualificar a formação do professor, afirmar o caráter pedagógico do trabalho com crianças pequenas para além da guarda e cuidado. Kramer (2003) discute o tema e explica:

O adjetivo “pedagógico” significava – tal como o formulei – que a educação infantil (chamada, então, de pré-escola) tinha sim um papel frente à escola, um papel em relação à escolaridade como um todo.

E continua:

O trabalho pedagógico em educação infantil, da maneira como o entendo, não precisa ser feito sentado em carteiras; o que caracteriza o trabalho pedagógico é a experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus, a arte. Esta visão do que é pedagógico ajuda a pensar um projeto que não se configura como escolar, feito apenas de e na sala de aula. O campo pedagógico é interdisciplinar, inclui as dimensões ética e estética. (p.59-60)

Seria essa base da identidade do educador infantil, o desenvolvimento de um trabalho que colocasse em relevo a dimensão pedagógica da educação infantil?

Nos relatos de professores envolvidos com a Educação Infantil há o questionamento da noção de uma identidade docente: *“perfil profissional? O que é isso? Nem sei definir. O que havia era um compromisso profissional”* (professora S.).

Contudo, quando o “grupo da EI” defende e tem como objetivo o fortalecimento do compromisso profissional, objetivando

a luta pela criança, não é peninha. Quem gosta de criança vai ser mãe, eu brincava. “Mas é a luta pela causa da criança e estar preocupada com a formação da criança, não como uma escola preparatória, mas pelo desenvolvimento da criança.” (professora Terezinha).

isso se alinha a uma perspectiva que foi defendida ao longo de todo o curso, da identidade do professor como sujeito político e militante, corroborando para essa visão de uma identidade fixa em determinado aspecto. Defendo e acho acertado que o professor tenha como horizonte de formação sua posição/ação política, o engajamento nas lutas que envolvem a educação: contudo questiono a absolutização dessa dimensão do ser professor que, desarticulada ou orientada também por um único aspecto analisado do fenômeno social, corre o risco de transmutar-se de engajamento em ativismo vazio, ao entender diferença como desigualdade e que a luta para sua superação incorra na homogeneização de práticas, sujeitos, saberes.

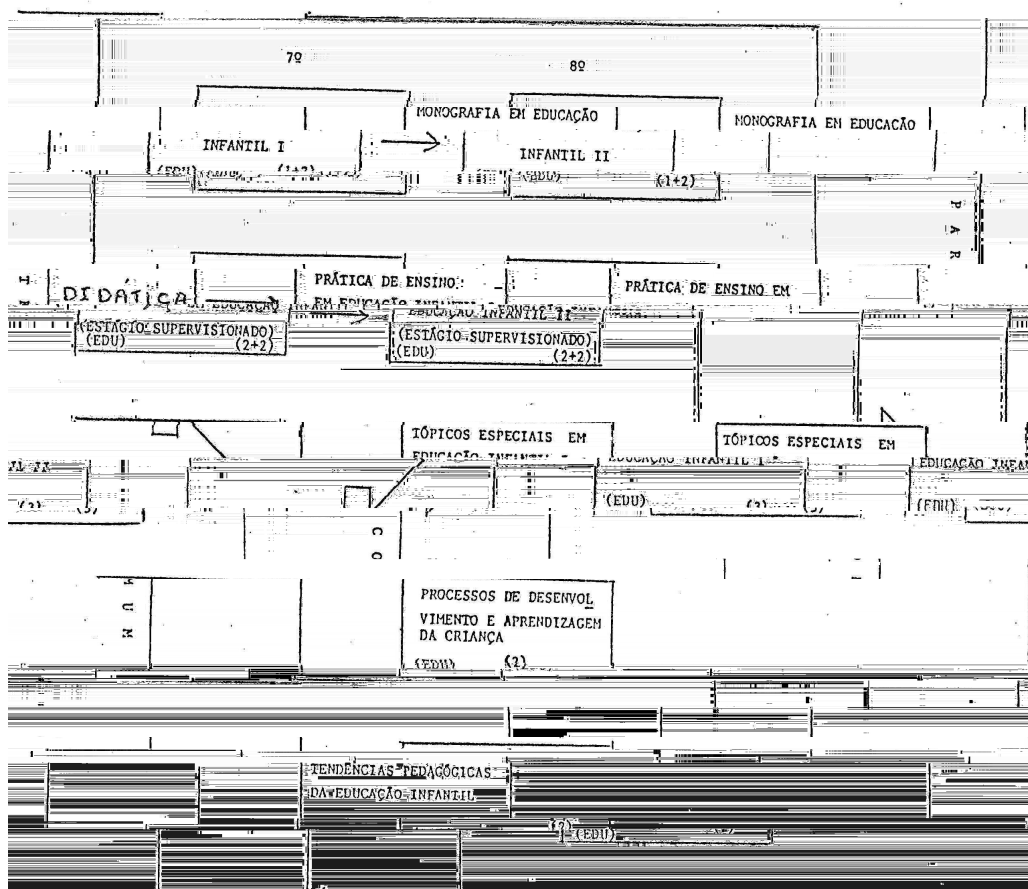
Além disso, as discussões desenvolvidas ao longo do curso corroboram a defesa da formação de um profissional específico para a atuação na área, endossando a importância por uma ação pedagógica junto à criança. Não basta cuidar, educar a infância exige conhecimentos específicos e atenção ao processo de desenvolvimento infantil para que as intervenções feitas possam propiciar a formação da criança. Ligam-se as propostas de formação às discussões desenvolvidas em outras esferas que propõe parâmetros para formação do educador infantil, na assunção da sua condição de profissional, numa mudança de função: do maternal ao pedagógico.

Dessa forma, ainda que sem buscar a absolutização dos parâmetros do ser professor, destacando o compromisso com a infância, a habilitação em Educação Infantil acha também na centralidade da docência seu eixo identitário, diferenciando assim os educadores infantis, qualificando-os como professores. Ao propor uma formação na universidade e que as especificidades não fazem com que esses

profissionais se desloquem do coletivo de professores, há afirmação e luta pelo reconhecimento do ato pedagógico junto à criança.

A identidade docente perpassando a “especialização em educação infantil” assinala a condição profissional. Contudo, há riscos: não haveria também aí, contraditoriamente a essencialização dessa identidade do educador infantil? A defesa da atuação qualificada não cria um estereótipo docente que no caso da educação infantil, traz como questão o impasse entre as funções de educar/cuidar, tão discutidas hoje, que é ponto de tanta confusão no cotidiano? A pergunta que se faz é se cabe ao professor cuidar, ou a distinção tão acentuada das ações de educar e cuidar não seriam efeitos dessa ênfase numa identidade docente marcada pela ação pedagógica em oposição à trajetória histórica de assistencialismo?

Contudo, a base da docência fica marcada pelo ciclo básico uma vez que a estrutura pensada para o currículo estabelecia que os últimos períodos dedicados à “habilitação” seriam compostos pelo Estágio Supervisionado e pela Monografia, acrescida de disciplinas como Tópicos Especiais em Educação Infantil e mais duas disciplinas que abordam o tema, como mostra o fluxograma:



As disciplinas pensadas para a habilitação em Educação Infantil privilegiavam aspectos específicos do trabalho da criança, seja no seu desenvolvimento como na organização do trabalho cotidiano. Chama atenção à introdução das disciplinas Tópicos Especiais, fato que acontecia também nas outras habilitações. A ver:

Tópicos Especiais Em Educação Infantil I: Temas atuais sobre alternativas curriculares da educação infantil dentro de uma visão crítica.

Tópicos Especiais em Educação Infantil II: Temas atuais ligados à literatura, ao jogo e ao brinquedo.

Destaca-se que as disciplinas pretendiam abarcar questões específicas de cada área, buscando aprofundamento. No caso da educação Infantil, ao voltar-se para o brincar, a literatura, os jogos indica a preocupação de superar o que intuitivamente era visto como elemento que remete ao universo infantil, buscando fundamentar teoricamente a sua compreensão/importância, tirando-os da banalização e dando clareza da importância e dimensão do trabalho pedagógico com a criança.

Fica claro que o entendimento do pedagógico aqui, com as temáticas que são privilegiadas, se afasta de uma compreensão didatizante e conteudista; mais que ensinar

a criança, privilegia-se seu desenvolvimento, com a qual a docência qualificada se compromete.

Tendo isso em vista, também se marca na proposta curricular a importância dada à formação do profissional reflexivo. As disciplinas de Prática de Ensino, que concretiza e define as “habilitações”, tem como parâmetro para a formação a “ação-reflexão-ação a partir da realidade educacional” (*Deliberação 022/91, p.32*) Essa concepção, assentada na perspectiva de um trabalho crítico a partir da reflexão constante, trazia a idéia de que a reflexão sobre o trabalho alicerçado em bases teóricas e práticas consistentes, desse rumo às mudanças desejadas. Assim, duplamente se define não só o professor, mas a própria prática pedagógica na educação infantil, ao atrelar o saber teórico aos desafios cotidianos e as possibilidades de sua alteração.

A ampliação do conhecimento sobre o universo da infância e das ações a ela relacionadas potencializa a atuação do adulto junto à criança, enfatizando sua intenção educativa, o que se dá com base em conhecimentos científicos. Assim, há uma estreita ligação da própria habilitação com os significados dados ao currículo como um processo geral. A identidade centrada na docência unifica a todos como profissionais da educação. Essa identidade é marcada pelo engajamento fruto de um conhecimento denso que mobiliza a ação dos sujeitos.

Observando esse aspecto, se destaca também outras frentes de trabalho assumidas pela área de educação infantil. Cito uma: o projeto “Educação Infantil em ação” que nos anos iniciais de implementação do currículo atuou diretamente no trabalho em creches comunitárias em comunidades próximas à UERJ e que integralizava atividades de estágio produtivo e pesquisa (com bolsistas de iniciação científica). Assim, vão sendo construídas formas de intervenção no cotidiano da Educação Infantil pela inserção das alunas/professoras, ampliando a esfera de alcance das idéias debatidas no/pelo currículo. Na prática, na “ação-reflexão-ação” das professoras em formação, atuando no contexto das creches comunitárias, construíam-se parâmetros de atuação. As observações feitas nesse contexto eram pistas do que precisava ser superado:

Eu ia bastante à creche. Quando eu cheguei lá era trabalhinho mimeografado o dia inteiro (...) eu pedi para tirar os bercinhos e colocar colchonetes porque as crianças ficavam o dia inteiro no berço para não sujar, não podiam se mexer. (professora Terezinha)

Ainda que a inserção na prática buscasse fundamentar e alicerçar a mudança ao mesmo tempo cria a fenda, distancia a universidade do cotidiano na busca pela

superação. Como se dava esse processo? As dificuldades são relatadas pela professora Terezinha:

Isso se via na orientação de monografia. Até aqui (monografia) ela baixava a cabeça e dizia “não é escola preparatória não”. Mas na hora de escrever... Aquilo era a prática dela.

O desejo de mudança se dava no estranhamento com as práticas das alunas, muitas já professoras e, como era possível observar, muitas vezes tinham suas primeiras experiências de trabalho na educação infantil, a partir da concepção que bastava pouco para trabalhar com os pequenos. Paradoxo no/do cotidiano, tendo em vista que essa mesma presença – das alunas/professoras – impulsionou a elaboração e implementação do currículo.

O que chama atenção na fala da professora é o “baixar a cabeça”. Era o reconhecimento da legitimidade do saber proposto e defendido na universidade? E como ele dialogava com o seu? Ao trabalhar nessa perspectiva, estabelece-se o binarismo entre o pedagógico e o cuidado pedagógico e o preparatório que torna a mudança imperativa e não abre espaço para que outros contextos participem dessa conversação complicada. (Pinar, 2006) O outro de legítimo passa a outro maléfico. No caso da professora, se o que caracterizava esse contexto era a presença de recriadoras e não professoras se erige o modelo a ser negado paradoxalmente afirmando o que se entende por professor, focalizando a identidade da docência, dificultando a compreensão desse momento como entre-lug4(s)-1(pa)-61é10(ue)4() (que)4()bper(nt)-per aepleue ue e

da contribuição que eu tive em alfabetização 1 e 2, a gente aprofundou muito mais a teoria, estudou muito mais e discutiu muito mais em alfabetização 1 e 2 do que propriamente na especialização. (Rosana)

Eu acho que foi uma decepção essa habilitação...

Entrevistadora: Quando você chega no sétimo e no oitavo...

Seria para afunilar, pra provocar, pra aprofundar; eu aprendi muito mais... Eu nem conto, eu nem conto esse ano porque eu não aprendi nada relevante (...) O curso anterior à essa especialização para mim ele deu muito mais conta da educação infantil... Foi uma decepção quando a gente fez o curso muito forte a discussão da infância que eu acho que era vai fazer essa especialização achando que vai aprofundar algumas coisas e você se da conta que às vezes você sabe muito mais (Fátima)

Tanto que o que marca na habilitação em Educação Infantil são as disciplinas realizadas na parte básica deste. A concentração das atividades apenas no Estágio não contempla a idéia de aprofundamento, até pela sensação de que as disciplinas acabam por repetir o que já foi discutido. Cabe ressaltar que isso não é só fruto do planejamento curricular, mas das condições de sua implementação:

(...) eu acho que a especialização aqui foi muito (...) mas também eu acho que essa direção foi muito pouco comprometida.(...) enfraqueceu (...)o currículo começou a perder força, a gente teve que começar a brigar por coisas que são obrigatórias, os professores que eram mais comprometidos acho que não agüentaram a pressão e vão embora, aí outras pessoas que estavam meio de molho, que participaram pouco começam a assumir essas habilitações, eu acho que foi um conjunto de coisas. Não acho que tenha sido só na educação infantil que tenha acontecido, entendeu?Eu acho que o curso, eu acho que esse curso começou bem... Estava pensando nisso outro dia nos professores do primeiro período... Se a gente for pensar, em como contribuiu contigo para dar uma base mais sólida (...) tinha o compromisso com aquela proposta de currículo, então a gente pega nesses primeiros períodos essa gente, eu acho que muito bem formada, eu acho muito preparada e engajada com o currículo só que daí pra frente ele vai, quando vai chegando o sexto período vão te encaminhando para o final e eu acho que vai perdendo a força e eu acho que houve muita retaliação, acho que muita retaliação. (...) Assim parece que a gente fez dois cursos.É incrível!(Fátima)

Dessa forma, as lutas políticas internas perpassam o desenvolvimento do currículo dando outros rumos a ele. Uma questão considerada pelos alunos entrevistados foi à presença de professores contratados em demasia e que no momento de introdução de um currículo “novo” não tem relação com esse. Como diz Renata, “*é cruel isso*”, não só com os alunos, mas também com os professores contratados que sofrem

Assim, algumas entrevistadas referem-se a parte diversificada do currículo que corresponderia as habilitações, como especialização.

exigências para além de suas possibilidades ou das condições que lhe são oferecidas. Assim, a docência na Educação Infantil também é marcada e atravessada pelas questões/confrontos de posição da gestão do currículo.

O ponto de discussão é como a identidade projetada marca os sujeitos. O risco do estereótipo ou da essencialização do ser professor, pode ao invés de lançá-lo na ação, e mobilizá-los, fixar seu lugar numa dada ordem que prejudique sua possibilidade de atravessar fronteiras e negociar. A luta pela criança precisa vislumbrar que ...

a cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar. (Hall, 2003, p.44)

O diálogo com as diferenças é fundamental para o entendimento de que a luta não é estabelecida *a priori*, mas exige que decisões sejam tomadas num terreno de disputas onde os significados não são fixos, o que exigem a identificação como Laclau (1998, p.117) ressalta: “se há necessidade de identificação, é porque não há identidade em primeiro lugar.” Não uma identidade fixada e estável que posicione o sujeito num lugar fixo de decisão. Sendo assim, a ênfase está no caráter polifônico das posições de sujeito que são assumidas, que no diálogo com a diferença permita o deslocamento do lugar fixo para o entre-lugar da fronteira, da indecidibilidade. Laclau (1998) argumenta em favor da necessária desconstrução do sujeito ontológico.

Uma diferença a ser enfrentada no currículo é a questão do já ser professor ou não e como isso traz questões para o trabalho desenvolvido, principalmente considerando a busca pela construção do discurso pedagógico, uma diferença que se dá em torno do saber.

O espaço da sala de aula (micro da universidade) muitas vezes é um espaço sagrado das Ciências, onde só se pode falar uma linguagem acadêmica, ignora-se o cotidiano do aluno, ignora-se que o aluno é trabalhador, explorado, participa ou não de várias organizações e experiências políticas (grupo 1)

Professores/não professores, teoria/prática, saberes e linguagens que são postos como binários que polarizam posições, dicotomizando-as sem buscar as possibilidades de articulação. Baixar a cabeça é assumir o lugar que lhe foi determinado numa ordem já dada? O que se percebe é que as diferenças são justapostas; ainda que fossem vislumbradas, isso não provocaria o deslocamento ou desterritorialização das identidades. Mantém-se o lugar fixo da diferença.

Eu não sei em que mundo estou. Eu não me situo nesse mundo aqui e nem no mundo em que estou; meu pai, minha mãe... Eu penso diferente. (Renata)

O relato de Renata é fortemente marcado pela sua condição diaspórica, como explica Hall (2003) quando fala sobre as migrações caribenhas na Grã-Bretanha e o deslocamento que experimentam. O estar fora revela o anacronismo dessa situação que se marca pela diferença de estar num lugar que não é seu.

O que o autor problematiza é o risco de um entendimento como conceito binário de diáspora que marca o dentro/fora. A diáspora se marca na diferença, no trânsito por um território de mestiçagem e hibridismo.

A prática desloca, desterritorializa, inscreve numa ordem que subverte fronteiras estabelecidas não como exclusão, mas articulação híbrida. Esta seria a des-construção a ser promovida. O nem um nem outro lugar, o deslizamento de significados que pode entre-ver que o significado não é fixo, mas requer diálogo e polifonia, que não há um lugar próprio, mas entre-lugares identitários.

Considerações finais/parciais

Em vez de ver a procura do conhecimento acadêmico como uma busca por coerção e controle sobre os outros, deveríamos considerar o conhecimento algo pelo qual devemos arriscar a identidade e então pensar na liberdade acadêmica como um convite a desistir da identidade na esperança de compreender e talvez até assumir mais de uma. Devemos ver a academia sempre como um lugar para viajar, sem dela nada possuir, mas sentindo-nos sempre em casa em qualquer lugar. (Said 2003, p.207)

Ao longo deste estudo, busquei questionar: há identidade docente? Como se estrutura um trabalho calcado na idéia de identidade? No que consistiria essa identidade? Ao explicitar que meu questionamento se desdobra a partir de minha própria inquietação como professora diante das falas das minhas alunas, professoras em formação, aponto as contradições que fazem com que lutem pela criança, mas que também as distinguem ao ponto de provocar distância e repúdio.

Foi isso que me provocou. E é exatamente o **sobre** que destaco: pensa-se sobre a criança, luta-se pela criança, fala-se sobre a criança, transforma-se a criança em outro coisificado, objeto de mobilização; dessa forma, torna-se também o outro a ser repellido que reapresenta minhas próprias faltas.

O embate-choque me levou a um processo de desconstrução: não só da minha crença na identidade, mas também da minha própria identidade, singular e fechada, que também precisava compreender e negociar com essas falas. Desconstrução: eu também sou um sujeito cindido, fragmentado, que precisa se des-locar, circular nesses espaços estranhos, não como estrangeira.

A partir daí começo a articular a defesa que faço: ao invés de uma identidade, identidades ambivalentes, o que não significa não ter nenhuma referência ou posicionamento, mas implica não tomá-los como definitivos e absolutos, mas que permitam o trânsito, a negociação.

Assinalo que o terreno sobre o qual caminho é o da cultura e que não estou sozinha nele. Hoje vários estudos têm se dedicado a debater, compreender a cultura no entrelaçamento de várias questões. Pesquisas têm sido desenvolvidas abordando o tema⁴⁸, a universidade se volta para as questões relativas à cultura e à diferença.

⁴⁸ Há possibilidade de citar várias pesquisas, teses e dissertações defendidas. Para sintetizar, destaco o trabalho encomendado apresentado na 29ª. Reunião Anual da ANPEd/2006, sob a coordenação de AMORIM, Antonio Carlos (UNICAMP) e PESSANHA, Eurize Caldas (UFMS) **As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo**. O trabalho encomendado

Momento oportuno ou a atenção é provocada pelo incômodo que hoje a universidade enfrenta, com a adoção de políticas afirmativas, uma questão com que a escola básica já se defronta há tempos?

Ao discutir a identidade pondo sob suspeita a fixação de um lugar para a docência recorro a Bhabha (2001) na discussão que faz sobre as estratégias do discurso colonial – o estereótipo. O autor investiga os processos de subjetivação provocados no discurso do estereótipo afirmando que identificar as imagens produzidas é menos produtivo que compreender como este mecanismo opera. Bhabha fala da ambivalência do discurso do estereótipo, entre a fobia e o fetiche. Explica que se trata da percepção da diferença e sua recusa, o que se dá na fixação, através da repetição contínua, que procura substituir a falta.

No caso da identidade docente, é reiterado, a todo momento, que ser professor é ser agente político consciente, crítico, militante, o que se dá a partir de um conhecimento teórico consistente. Contudo, a afirmação/desejo de conhecimento cria uma tensão com o reconhecimento da sua falta. E o que falta? Conhecimento? A teoria apresentada na Academia e valorizada como **o conhecimento** se constrói com base não só em conhecimentos científicos, mas como produção cultural, se enraíza numa determinada concepção de cultura que hierarquiza e estabelece oposição; demarca relações/posições de poder. No caso do ser professor, isso também fixa uma determinada posição que obscurece as possibilidades de diálogos com as diferenças, de forma a rasurar identificações absolutas.

Se o espaço da universidade é o do saber que provoca engajamento, como são olhados os sujeitos que ali se formam? Sujeitos sem saber que mudam de condição após circular nesse espaço? Que sentido se dá ao saber? Quando este se desvincula da produção cultural cotidiana, se encerra no academicismo, abre a fenda intransponível que regula baixa/alta cultura, conhecimento científico/saber popular, tantos pertencimentos e identidades reduzidos e condensados na identidade docente, regulada pelo saber.

Identidade ou estereótipo? Essa estereotipia também tem seu duplo na figura do aluno, da construção do outro: eles, que não sou eu, mas que com uma presença desconcertante evidenciam minhas faltas, um eu que nego e busco superar.

foi de natureza coletiva, houve a solicitação de que os grupos de pesquisa em currículo mandassem pequeno resumo de seus trabalhos. Houve a apresentação de 23 grupos de pesquisa.

A naturalização do lugar/posição de ser professor desmobiliza questionamentos que poderiam criar espaços fronteiriços de discussão. Há que ser professor - e dessa forma. Os porquês dessa afirmação se perdem na essencialização e criam também a diferença negativa a ser “superada”. Nesse sentido, num contexto de fixidez, as fronteiras são rígidas; mais que fronteiras, são polarização das margens sem que haja atravessamento. Na construção do outro recusado pode se ver que ainda prevalece na escola a lógica da substituição, da subordinação, da transformação do outro-diferente por um outro-eu a partir da ação da escola. Diferença tratada como diversidade, pluralismo que, tolerado, pode se transformar no mesmo.

O estereótipo não é uma simplificação porque é uma representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais. (Bhabha, 2001, p. 117)

É essa diferença reapresentada pelo outro que no discurso do estereótipo é recusada. Posta assim, a fixação da identidade docente, conforma esta na unicidade, no fechamento que impede a articulação de uma identidade híbrida.

Considerando o trabalho docente como uma tarefa eminentemente dialógica, sempre aberta, como se dariam os termos desse diálogo? Como o outro seria considerado? Questiono-me com Bhabha (2006) em sua conversação com Said: “*com quem conectar-se, como e como não?*” (p. 25). Como criar, estar no entre-lugar? Ao falar do entre-lugar, Bhabha sugere o entendimento de um espaço outro que, nem lá nem cá, coloca-se como circulação, atravessamento. O que chamo de atravessamento é o campo da negociação, e nele se dá a ação política.

Pensar um currículo que tenha como objetivo a formação de professores com forte compromisso político, tendo em vista a constituição de uma ação política democrática, mas que fixe e defina a identidade, apresentando-a como fechamento, torna-se contraditório com a própria perspectiva que a informa, uma vez que a ação política não é externa ao sujeito, nem se concentra em esferas estatais. A base marxista percebida no curso analisado vê a ação docente como política na sua dimensão de resistência e confronto, e a dimensão dialógica é minada pela tensão provocada a partir dos binarismos sob os quais ela se constrói. Que rumo tomar, então?

Há uma profusão de questões que são colocadas como desafios à docência e que têm contribuído para delinear modelos profissionais, (Ludke e Boing, 2006). São conceitos, perspectivas epistemológicas que têm ajudado a caracterizar o trabalho

docente. Ao qualificar a ação docente, também atingem a percepção que os sujeitos constroem para sua atuação, como se identificam no exercício do magistério. Nesse sentido, a retomada dos discursos da ANFOPE, do COEDI e do MIEIB enfatiza a importância na estrutura dos discursos na medida em que a forma como as palavras são ditas, num processo de criação, produzem novos sentidos e novas formas de inteligibilidade. A tomada desses textos permitem a compreensão da complexidade do multifacetado processo de elaboração de políticas curriculares, a partir do diálogo com as perspectivas que orientam e modelam ações sobre/com a formação docente, focalizando o caráter construtivo da linguagem em relação à identidade, que explicita as relações de poder envolvidas na demarcação do lugar ocupado pelos indivíduos, como funcionam e os processos de mudança em questão. A busca pelo reconhecimento enquanto profissional feito por essas instâncias se deu construindo discursos que fixavam o lugar do professor e seus saberes.

A análise de uma prática social necessita a ampliação e observação de suas múltiplas e complexas dimensões, dentre elas a discursiva; fica patente o entendimento da prática discursiva como campo produtivo, mais que reflexo de transformações, como participante delas. No dizer de Bakhtin (2004, p. 41),

a palavra penetra literalmente em todas as relações entre os indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo aquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. (...) A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

Perceber as cadeias significativas que vão se formando e como são formadas, nos permite a construção de um espaço dialógico de análise.

Morgado (2005) define as concepções sobre o trabalho docente concebendo-os como profissional técnico, profissional reflexivo, intelectual crítico e professor da contemporaneidade. Neles se vêem refletidos os estudos sobre questões relativas ao trabalho. Ainda que importantes, as concepções de professor reflexivo, professor pesquisador, intelectual crítico também foram surgindo como construções que têm se posto como identidades construídas na complexidade. A idéia da identidade profissional, ainda que alicerçada em conceitos que revisam e revigoram o fazer

docente, incorrem no risco de apresentarem a identidade como fechamento, focalizando apenas uma das múltiplas, complexas e até conflitantes dimensões do fazer docente.

Costa (1995), que, em sua tese de doutorado, volta-se à discussão de questões relativas ao profissionalismo, questionando se o professor é trabalhador ou profissional, defende a possibilidade de construções particulares do profissionalismo; um novo profissionalismo que se recompõe conforme diferentes circunstâncias. Morgado (2005) ao apresentar a idéia de professor na contemporaneidade, explana sobre as peculiaridades da pós-modernidade que perpassam e tramam o modo como vivemos, defendendo que o esse professor “vê-se na contingência de assumir o papel de tradutor” (p.70) Tradução possível com e nas diferenças, não mais apagadas ou escondidas.

Penso ser esta a via de desconstrução de uma identidade essencializada: pensá-la como fluida, movediça requer pensar o diálogo com as diferenças na construção de uma perspectiva de formação plural, numa concepção que signifique identidade como híbrido inacabado. É possível articular a idéia de produção híbrida com a idéia de tradução, pois a hibridização opera a partir da tradução. Bhabha (2001), ao falar da tradução, deixa clara a idéia de irredutibilidade a um único significado. A concepção de identidade híbrida antevê um processo de tradução que não significa a redução de diferentes sentidos a um mesmo, mas a articulação que mantém a diferença numa presença incômoda e ambígua.

E essa tradução precisa se dar no fazer curricular, no desafio de superação da polarização política-cultura, compreendendo o currículo como pro

Bibliografia:

ABBAGNANO, Nicola (2000) **Dicionário de Filosofia**. Porto Alegre: Martins Fontes, 4^a. ed.

ALVES, Nilda (org.) (1998) Formação de professores IN: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Editores Autores Associados- ANPEd, no.9, 1998.

_____. (1996) **Formação de Professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 4a. ed.

_____. (2001) Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. IN: ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês Barbosa (orgs.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre rede de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A.

ANDRÉ, Marli (2004) 40 anos de Estudos da Fundação Carlos Chagas na área de Formação de educadores. IN: COSTA, Albertina; MARTINS, Ângela; FRANCO, Maria Laura. **Uma história para contar: a pesquisa na fundação Carlos Chagas**. São Paulo: Annablume.

ANDRÉ, Marli et al (1999). O Estado da arte da formação de Professores no Brasil. IN: **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, v.20 n.68.

ANGOTTI, Maristela; CUNHA, Beatriz; YAZLLE, Elisabeth. (2005) **Pedagogia da Infância e Construção de Práticas Educativas: os educadores de infância como produtores de sabers no campo**. UNESP: VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores/ GT Educação Infantil (texto síntese)

ANFOPE (1983) **I Encontro Nacional -Documento Final**. Belo Horizonte, nov/89. Disponível em <http://lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em 4 de agosto de 2004

_____.(1989) **IV Encontro Nacional -Documento Final**. Belo Horizonte, Jul/89 Disponível em <http://lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em 4 de agosto de 2004

_____.(1992) **I Encontro Nacional -Documento Final**. Belo Horizonte, Jul/92 Disponível em <http://lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em 4 de agosto de 2004

_____.(1996) **VII Encontro Nacional -Documento Final**. Belo Horizonte. Disponível em <http://lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em 4 de agosto de 2004

_____.(1998). **IX Encontro Nacional -Documento Final**. Campinas. Disponível em <http://lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em 4 de agosto de 2004

_____.(2000) **X Encontro Nacional -Documento Final**. Disponível em <http://lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em 4 de agosto de 2004

BAKTHIN, Mikhail. (1992) **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2004) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 11^a.ed.

BALL, Stephen. (2006) **Sociologia Política e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal da pesquisa recente sobre política e política educacional**. (Tradução; Alice Casemiro Lopes e Elisabeth Macedo) Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org

_____. (2005) Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v.35, no. 126, p.539-561.

_____. (1997) **Education reform – a critical and post structural approach**. Philadlephia: Open University Press.

BALL, Stephen, BOWE, Richard & GOLD, Ane.(1992) **Reforming Education & Changing Schools: case studies in Policy Sociology**. New York: Routledge.

BAUDELAIRE, Charles. (1997) **Sobre a Modernidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

BAUMAN, Zygmunt. (2005) **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

_____. (1998) **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

BENJAMIN, Walter. (1993) **Obras escolhidas1: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 5^a ed.

BHABHA, Homi.(2006)(org.) **Edward Said – continuando la conversación**. Buenos Aires, Páidos.

_____. (2001) **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG.

BLOCH, Marc. (1997) **Introdução a História**. Portugal: Publicações Europa-América.

BORON, Atilio.(1994) **Estado, Capitalismo e Democracia na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BRZENZINSKI, Iria (2004) **Pedagogia, pedagogos e formação de Professores**. Campinas: Papyrus, 5^a. Ed.

_____.(org.) (2002) **Profissão professor: Identidade e profissionalização docente**. Brasília: Editora Plano.

_____.(org.) (1997) **LDB interpretada: diversos Olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (1996) **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papyrus.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro.(2000) A apropriação do saber docente e a prática Cotidiana. IN: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

CALVINO, Italo.(2001) **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras.

CAMPOS, Maria Malta. (1999) A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. IN: **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, v.20 n.68

_____. (1994) Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. IN: MEC/SEF/COEDI.**Por uma política de Formação do Profissional da Educação Infantil**. Brasília.

CANCLINI, Nestor Garcia.(1998) **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP.

_____. (1997) **Cultura y Comunicación: entre lo global y lo Local**. Universidad Nacional de la Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicacio.

CANDAU, Vera.(1999) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 3ªed.

_____. (1999) Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antônio Flávio. (org.) **Currículos: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus.

CARROLO, Carlos.(1997) Formação e Identidades profissional dos professores. IN: ESTRELA, Maria Teresa (org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora.

CAVACO, Maria Helena. (1995) Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: Nóvoa, A. **Profissão professor**. Porto, Porto Editora, 2º ed.

CERISARA, Ana Beatriz. Referencial Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no contexto das reformas.(2002) In: **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, v.23, no. 80, set.

_____.(2000) A produção Acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de Pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: Primeiras Aproximações. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart de & PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados – FE-UNICAMP- Editora UFSCar- UFSC, 2a. ed.

CERTEAU, Michel de. (1999) **A invenção do cotidiano – As artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 4ª.ed.

CHERVEL, André. (1990) História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Porto Alegre: **Teoria e Educação**, no. 2.

CONTRERAS, José .(2002) **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez.

CORAZZA, Sandra. Diferença pura de um pós-curriculum. (2002) IN: LOPES, Alice Casemiro e MACEDO, Elisabeth (org.) **Curriculum: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez.

COSTA, Marisa Vorraber.(2006) Repercussões da Cultura Contemporânea no Curriculum e na Docência – Armando uma perspectiva para ver e pensar. IN: MONTEIRO, Aída et al. (orgs.) **Novas subjetividades, curriculum, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: ENDIPE. (Anais), p.213-242.

COSTA, Marisa Vorraber. Curriculum e política cultural. IN: COSTA, Marisa (org.) (1999) **O curriculum nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A.

_____. (1995) **Trabalho docente e profissionalismo**. Por to Alegre: Editora Sulina.

CRUZ, Silvia Helena Vieira.(1996) Reflexões acerca da formação do Educador Infantil. IN: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas –Editores Autores Associados, no. 97, mai.

CUNHA, Célio da.(2003) A política de valorização do Magistério na década de 1990: apontamentos incompletos. IN: VEIGA, Ilma (org.) **Caminhos da Profissionalização docente**. Campinas: Papirus, 3^a. ed.

DEJOURS, Christophe. (1999) **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2^a ed.

DEL PINO, José Cláudio & LOGUERCIO, Rochele.(2003) Os discursos Produtores da identidade docente. IN: **Ciência & Educação** (on line) vol 9, n1, p.17-26. Acesso em dez 2004.

DIAS –DA- SILVA, Maria Helena. (1994) Sabedoria Docente: repensando a prática Pedagógica. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Cortez, n.º 89, p.39-47.

DUBAR, Claude. (1997) **A socialização – construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora.

_____. (2001) Trajetória profissional é surpresa da formatura à aposentadoria. Entrevista concedida ao Jornal do Brasil. Caderno Educação e Trabalho.

DUSSEL, Inés.(1998) Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina. **Revista de Estudios Del Curriculum**. Barcelona: Educaciones Pomares Corredor, v1, n.º 2.

_____.(2002) O curriculum híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? IN: LOPES, Alice Casemiro e MACEDO, Elisabeth (org.) **Curriculum: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez.

ENGUIITA, Mariano Fernández.(2004) **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. (2001) **Cartografia dos estudos culturais – uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica.

ESTEBAN, Maria Teresa. (2003) Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. IN: GARCIA, Regina Leite (org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A.

ESTEVE, José. Mudanças sociais e função docente. (1995) In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto, Porto Editora, 2º ed.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de & PALHARES, Marina Silveira.(2000) **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados – FE-UNICAMP- Editora UFSCar- UFSC, 2a. ed.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.) (2000) **Arquivos, Fontes e Novas tecnologias**. Campinas: Autores Associados / Bragança Paulista: Universidade São Francisco.

FAIRCLOUGH, Norman. (2001) **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB.

FÁVERO, Maria de Lourdes. (2000). Pesquisa, memória e documentação: desafios das novas tecnologias. IN: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.) (2000) **Arquivos, Fontes e Novas tecnologias**. Campinas: Autores Associados / Bragança Paulista: Universidade São Francisco.

FLORES, Maria Assunção. Formação e identidade profissional: resultados de um estudo longitudinal. IN: MOREIRA, Antônio Flávio; ALVES, Maria Palmira; GARCIA, Regina Leite (orgs.) (2006) . Araraquara/SP: Junqueira & Marin

FORMOSINHO, João (2002) A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. IN : MACHADO, Maria Lucia (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres (2004) Reformas curriculares reformando identidades: discutindo currículo-identidade-formação de professores. II Colóquio Luso Brasileiro sobre questões curriculares. Currículo: Pensar, inventar, diferir. Rio de Janeiro: UERJ. Cd-rom.

_____.(2002) Experiência e o currículo da formação de professores: um estudo histórico no Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil. **Rio de Janeiro: UERJ. Dissertação de Mestrado**

FREIRE, Paulo. (1997) **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 24ª ed.

FREITAS, Helena.(2002) Formação de professores no Brasil:10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, v.23, no. 80, set.

_____. (1999) A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas Educacionais e o movimento dos educadores. IN: **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, no.68, dez.

FREITAS, Marcos Cezar de. (2000) A pesquisa em História da Educação e o impacto das novas tecnologias. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.) (2000) **Arquivos, Fontes e Novas tecnologias**. Campinas: Autores Associados / Bragança Paulista: Universidade São Francisco.

FRIEDMAN, Susan S.(2002) O "falar da fronteira", o hibridismo e a performatividade. Teoria da cultura e identidade nos espaços intersticiais da diferença. IN: **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Tradução de João Paulo Moreira. Disponível em <http://www.eurozine.com/biography/friedman.html>. Acesso: 20/11/2003

FRIGOTTO, Edith Ione dos Santos.(1999) **Construção curricular e demarcação discursiva: gênese e afirmação da proposta da escola cidadã em Porto Alegre**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio.

FRIGOTTO, Gaudêncio.(1995) Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática In: SILVA, T. & GENTILI, P. **Neoliberalismo, qualidade total e educação – visões críticas**. Petrópolis: Vozes.

GATTI, Bernadete A Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade.(1996) IN: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago.

GARCIA, Maria Manuela. (2006) A pedagogia como dispositivo de subjetivação (leituras, reflexões e desafios). IN: MONTEIRO, Aída et al. (orgs.) **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: ENDIPE. (Anais), p.213-242.

GILROY, P. (2001) **O Atlântico Negro**. São Paulo: Editora 34

GIROUX, Henry. (2003) **Atos impuros - a prática dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed

GOODSON, Ivor.(1992) **Studying teachers live**. London: Routledge.

_____. (1995) Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A (org.) **Vida de professores**. Porto: Porto Editora.

_____. (1999) **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1999, 3ª ed.

_____.(2001) **O currículo em mudança- Estudos na construção social do currículo**. Porto: Porto Editora.

GUIMARÃES, Valter.(2004) **Formação de professores p saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papyrus.

HALL, Stuart. (1997) A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. IN: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.22, no. 2,p.15-44.

_____. (2000) **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 4^a. ed.

_____. (2003) **Da diáspora. Identidades e Mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.

HARGREAVES, Andy.(1998) **Os professores em tempos de mudança . O trabalho e a Cultura dos professores na Idade Pós-Moderna**. Amadora: Editora McGraw Hill de Portugal.

KISHIMOTO, Tizuko. (2002) Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil. IN : MACHADO, Maria Lucia (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez.

_____.(2001) **A formação do profissional de Educação Infantil: prática reflexiva e perfil profissional**. Caxambu: 21^a. Reunião anual da ANPED, mimeo

KLINK, Amyr.(1992) **Paratii – entre dois pólos**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 6^a. reimpressão.

KRAMER, Sonia.(2005) **Profissionais de educação infantil – gestão e formação**. São Paulo: Ática.

_____. (2004) A Fundação Carlos Chagas e a Educação Infantil no Brasil: uma trajetória de produção. IN: COSTA, Albertina; MARTINS, Ângela; FRANCO, Maria Laura. **Uma história para contar: a pesquisa na fundação Carlos Chagas**. São Paulo: Annablume.

_____. (2003) Direitos da criança e projeto político pedagógico da educação infantil. In: KRAMER, Sonia & BAZÍLIO, Luiz Cavalieri.(2003) **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez.

_____. (2002) Formação de profissionais de educação Infantil: questões e tensões. IN : MACHADO, Maria Lucia (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez.

_____. (coord.) (2001) **Formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Relatório de Pesquisa.Rio de Janeiro: Ravil

_____. (1994) Currículo de Educação Infantil e a Formação dos profissionais de Creche e pré-escola. IN: MEC/SEF/COEDI.**Por uma política de Formação do Profissional da Educação Infantil**. Brasília.

_____. Subsídios para uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Relatório-síntese contendo diretrizes e recomendações. IN:

MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de Formação do Profissional da Educação Infantil.** Brasília.

_____.(1992) **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** São Paulo, Ática.

_____.(1987) **Por uma política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** São Paulo:Ática.

KRAMER, Sonia; CARVALHO, Maria Cristina; KAPPEL, Maria Dolores.(2001) Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida-IBGE. IN: **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo: Editores Autores Associados- ANPEd, no.16.

KRISTEVA, Julia. (1988) **História da Linguagem.** Lisboa: Edições 70.

KUENZER, Acácia & RODRIGUES, Marli. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. IN: MONTEIRO, Aída et al. (orgs.) **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social.** Recife: ENDIPE. (Anais), p.213-242.

KUHLMANN JR. Moysés. (2000) Educando a infância Brasileira. IN: VEIGA, Cynthia. (org.) **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2a.ed.

_____. Histórias da Educação Infantil Brasileira.(2000) IN: **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo: Editores Autores Associados- ANPEd, no.14.

_____.(1998) **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação.

LACLAU, Ernesto.(1998) Desconstrucción, pragmatismo, hegemonia. IN MOUFFE, Chantal. (comp.) **Desconstrucción y pragmatismo.** Buenos Aires: Páidos.

LARROSA, Jorge. (1999) **Pedagogia Profana: doenças, piruetas, mascaradas.** Belo Horizonte, Autêntica.

LAWN, Martin.(2001) Os professores e a fabricação de identidades. IN: **Currículo sem fronteiras**, v.1, no.2, jul/dez, p. 117-130.

LE GOFF, Jacques.(1998) **A história nova.** São Paulo: Martins Fontes, 4ª ed.

LEITE FILHO, Aristeo (org.) (2001)**Em defesa da Educação Infantil.** Rio de Janeiro: DP&A

LIBÂNEO, José Carlos.(2006) Diretrizes Curriculares da Pedagogia – Um Adeus Á Pedagogia e aos Pedagogos? IN: MONTEIRO, Aída et al. (orgs.) **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social.** Recife: ENDIPE. (Anais), p.213-242.

_____. (2000). **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 3^a.ed.

_____.(1998) **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo, Cortez.

_____. (1996) Que destino os educadores darão à Pedagogia? IN: PIMENTA, Selma (coord.) **Pedagogia, ciência da Educação?**. São Paulo: Cortez.

LIBÂNEO, José Carlos & PIMENTA, Selma.(1999) Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. IN: **Educação e Sociedade.** Campinas: CEDES, no.68, dez.

LOPES, Alice Casemiro. (2005) Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. In: **Currículo sem fronteiras.** Disponível em www.curriculosemfronteiras.org v.5,n.2, p.50-64.

LÖWY, Michael.(1998). **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen – Marxismo e Positivismo na Sociologia do Conhecimento.** São Paulo: Cortez, 6^a.ed.

LÜDKE, Menga & BOING, Luiz Alberto.(2006) Glogalização e profissionalidade docente. A realidade brasileira. IN: MOREIRA, A. & PACHECO, J. **Globalização e Educação – desafios para políticas e práticas.** Porto: Porto Editora.

LÜDKE, Menga & BOING, Luiz Alberto.(2004) Caminhos da profissão e profissionalidades docentes. IN: Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, vol.25, set/dez.

LÜDKE, Menga (2000). O educador: um profissional? IN: CANDAU, Vera (org.) **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis: Vozes, 11^a. ed.

LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio; CUNHA, Maria Isabel. (1999) Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. IN: **Educação e Sociedade.** Campinas: CEDES, v.20 n.68.

MACEDO, Elisabeth. (2004) Currículo e Hibridismo – para politizar o currículo como cultura. IN: **Educação em Foco**, v. 8 (1,2): 13-30.

_____.(2006) Por uma política da diferença: O que está em pauta em nossas políticas educacionais? In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: FCC.

MACHADO, Maria Lúcia.(2000) Desafios Iminentes para projetos de formação de profissionais para Educação Infantil. IN: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas –Editores Autores Associados, no. 110, jul.

MAINARDES, Jefferson. (2006) Abordagem do Ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. IN: **Educação e Sociedade.** Campinas: CEDES, vol 27, no.94, jan/abr, p. 47-69.

MANACORDA, Mario A. (1992) **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo, Cortez, 3^a ed.

MARCELO, Carlos.(1998) Pesquisa sobre formação de professores. O conhecimento sobre aprender a ensinar. IN: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Editores Autores Associados- ANPEd, no.9.

MAZZOTTI, Tarso.(1996) Estatuto de Cientificidade da Pedagogia. IN: PIMENTA, Selma (coord.) **Pedagogia, ciência da Educação?**. São Paulo: Cortez.

McCARTHY, Cameron (1994) **Racismo e Curriculum**. Madrid: Ediciones Morata

MEC/SEF/COEDI (1994a).**Por uma política de Educação Infantil**. Brasília.

_____.(1994b) **Por uma política de Formação do Profissional da Educação Infantil**. Brasília.

_____. (1995) **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília.

_____. (1996) **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil**. Brasília.

_____. (1998) **Subsídios para elaboração de diretrizes e normas para educação Infantil**. Brasília

MELLO, Guiomar Namó de. (1992) **Magistério de 1^o. grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.) (1995) **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas: Papirus, 2^a. ed.

MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) (1996) **Territórios**

NASCIMENTO, Maria Evelyn P.(2000) Os profissionais da Educação Infantil e a nova Lei de diretrizes de Diretrizes e bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de & PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios.**

Waldeck Carneiro (org.). **Formação de professor – narrando, refletindo, intervindo**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: Intertexto.

PETERS, Michael. (2000). **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica.

PIMENTA, Selma. (org.) (1999) **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez.

_____. (coord.) (1996) **Pedagogia, ciência da Educação?** São Paulo: Cortez.

PINAR, William. (2006) **Pesquisas sobre currículo**. Palestra proferida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. (anotações pessoais)

PINAZZA, Mônica. (2003) **Identidades, Formação e Carreiras de Profissionais de Educação Infantil**. VII Congresso Paulista de Formação de professores. São Paulo.

POPKEWITZ, Thomas.(2001) **Lutando em defesa da alma – a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artemed

RAJAGOLAPAN, Kanavillil.(2002) A construção de identidades e a política de representação. IN: FERREIRA, Lucia & ORRICO, Evelyn (2002) **Linguagem, identidade e memória social. Novas fronteiras, novas articulações**. Rio de Janeiro: DP&A Editora – Faperj.

ROCHA, Eloisa Acires Cardal.(2001) A pedagogia e a Educação Infantil. IN: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Editores Autores Associados- ANPED, no.16.

_____. (1999) **A pesquisa em educação Infantil no Brasil. Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações.

ROMANELLI, Otaíza.(1996). **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 16ed.

SACRISTAN, J. Gimeno.(2000) O currículo: conteúdos de ensino ou uma análise da prática!. IN: SACRISTAN, J. G & PEREZ GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 4a. ed.

_____.(2000) **O currículo – uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 3a.ed.

_____. (1999) **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artemed.

_____. (1995) Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: NÓVOA, António (org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 2^a. ed.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (2000) **Pela mão de Alice –o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 7^a. ed.

SAID, Edward.(2003) **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras.

SCHON, Donald.(1995) A formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, António (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.

_____.(1992) **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas.

SENNETT, Richard.(2000) **A corrosão do carácter – consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record.

SIGNORINI, Inês (org.) (1998). **Língua(guem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP

_____. (1998) Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade. IN: SIGNORINI, Inês (org.) (1998). **Língua(guem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP

SKLIAR, Carlos. (2002) A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? IN: LOPES, Alice Casemiro e MACEDO, Elisabeth (org.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez.

SILVA, Isabel de Oliveira.(2001) **Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades**. São Paulo: Cortez.

SILVA, Tomaz Tadeu. (2000) A produção social da identidade e diferença. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org) (2000) **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Editora Vozes.

_____.(1999) **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. (1996) **Identidades terminais - as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes.

TANGUY, Lucie & ROPÈ, Françoise (2003) **Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 4^a. ed.

TARDIF, Maurice et al (1991) Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. IN: **Revista Teoria e Educação**. No. 4.

TEIXEIRA COELHO, Dílson. (2004) **Dicionário Crítico de Política Cultural**. São Paulo: Editora Iluminuras.

TIRIBA, Lea.(1992). **Buscando Caminhos para a pré-escola popular**. São Paulo: Ática.

TOURAINÉ, Alan (1994) **Crítica da Modernidade**. Petrópolis: Vozes.

VEIGA- NETO, Alfredo. (2002) De geometrias, currículo e diferença. IN: **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, vol 79, ago.

VENUTI, Lawrence (1998). A tradução e a formação de identidades culturais. IN: SIGNORINI, Inês (org.) (1998). **Língua(guem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP

VIANNA, Cláudia. (2001) A produção acadêmica sobre organização docente. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, vol 77, dez.

VIDAL, Diana. (2000) Fim do mundo do fim: avaliação, preservação e descarte documental. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.) (2000) **Arquivos, Fontes e Novas tecnologias**. Campinas: Autores Associados / Bragança Paulista: Universidade São Francisco.

WOODWARD, Kathryn. (2000) Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org) (2000) **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Editora Vozes.

ANEXO

**Trecho do documento síntese do VI Encontro Nacional da ANFOPE realizado em
Belo Horizonte, 1992**

- * gestão democrática da escola;
- * compromisso social; e
- * trabalho coletivo e interdisciplinar.

A terceira proposição tratou a questão da base comum nacional a partir da identificação de uma idéia-força principal: fundamentação teórica de qualidade, aliada a um conjunto de princípios norteadores. Sem querer fazer tábula rasa das diferenças de enfoque que permeiam as propostas destes vários grupos, mas pensando na necessidade de apoiar o trabalho concreto da reformulação dos cursos, propomos recuperar alguns aspectos da produção do V Encontro Nacional. Esta recuperação pretende ser uma "pauta mínima" a partir da qual as diferenças de enfoques poderão ser acrescentadas, posteriormente, ao nível das várias instituições de ensino.

I. As áreas temáticas ou eixos propostos para a base comum nacional abrangem todo e qualquer curso destinado a formar o educador. Não devem ser entendidas como elenco de disciplinas e constituem a formação fundamental que todo educador deve receber. Mais que isso, elas sugerem, também, uma forma avançada para a organização curricular, que supera a atual organização propedêutica dos nossos cursos, baseada na separação entre o momento da teoria e o da prática. Esta proposição afeta, portanto, simultaneamente o conteúdo e a forma de todos os cursos destinados a preparar o educador (Licenciatura em Pedagogia, demais Licenciaturas específicas e Escola Normal).

II. Consciente ou inconscientemente uma organização curricular é um grande "acordo coletivo" sobre como produzir conhecimento. Este parece ser um avanço fundamental apontado pelo V Encontro: conceber os cursos de formação do educador como momentos de produção coletiva de conhecimento. Já não é suficiente reduzir esta afirmação à fórmula "relação teoria/prática" já que a maneira de se conceber estas novas relações entre teoria e prática implica em assumir uma postura diante da produção de conhecimento. Historicamente, o movimento sempre apontou para a "indissociabilidade entre teoria e prática", mas esta conclusão não penetrava a forma da organização curricular. Vale a pena recuperar algumas explicitações que o V Encontro lançou sobre esta questão:

a) Uma primeira característica tem a ver com a forma como se dá a produção de conhecimento no interior dos cursos e não com a mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular. Em geral tem sido defendido que a teoria e a prática devem

perpassar todo o curso de formação do educador e não ser restrita a uma disciplina (em geral Prática de Ensino) e nem a um momento particular do currículo.

b) Também no caso das Licenciaturas específicas esta questão é algo que merece ser estudado e assumido desde já. Quer nas Licenciaturas específicas, quer nos Bacharelados correspondentes, que conduzem a diferentes profissões, deve-se ter a preocupação com a relação teoria/prática. Não se ignora, no entanto, que novas formas de organização curricular deverão ser criadas nas várias instâncias de formação e nisto reside a força inovadora da sugestão de uma base comum nacional.

c) Uma segunda característica é a ênfase no trabalho pedagógico como articulador da teoria e da prática. O trabalho pedagógico deve ser o grande organizador curricular, como articulador privilegiado da teoria e da prática.

d) Uma terceira característica refere-se à pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social, prática esta que deve ser o ponto de partida e de chegada, articulada a uma sólida fundamentação teórica, que permita revelar-se no real e compreendê-lo teoricamente em busca da totalidade.

III. Todos os grupos de estudo do V Encontro foram unânimes quanto à importância de uma formação teórica de qualidade no bojo das relações teoria/prática (produção coletiva de conhecimento). É importante enfatizar este aspecto dada a tendência a se transformar a formação do educador na preparação de um "prático". Nesta concepção, a prática social é reduzida à dimensão de "resolver problemas concretos" o que dá um caráter pragmatista e restrito à formação do profissional da educação. Recuperemos alguns aspectos.

a) Faz parte do entendimento de "formação teórica de qualidade" o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, química, física etc.).

b) Faz parte do entendimento de "formação teórica de qualidade" a recuperação da importância do espaço para análise da educação enquanto disciplina, seus campos de estudo, métodos de estudo e *status* epistemológico.

c) A formação teórica implica valorizar o aumento das relações entre as várias disciplinas que capacitam o educador teoricamente (interdisciplinaridade) e sua articulação com o fenômeno educativo, buscando capacitar o profissional para uma análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional em particular em um trabalho necessariamente coletivo.

IV. Os elementos até aqui apontados (produção coletiva de conhecimento aliada à formação teórica de qualidade) devem ser entendidos como um movimento instigador

da mobilidade intelectual e da organização do pensamento dos alunos e da prática política que ultrapassa os limites da sala de aula e que são determinantes tanto para a produção de conhecimento e do saber, bem como, para a formação da práxis dos educandos.

V. Neste sentido, a base comum nacional deve enfatizar uma concepção sócio-histórica do profissional da educação e da educação, contextualizando e estimulando a análise política da educação, bem como das lutas históricas destes profissionais em articulação com os movimentos sociais. É fundamental que a formação profissional passe pelo compromisso social.

VI. O aparato escolar via de regra é autoritário e clientelista. O profissional deve conhecer formas de gestão democrática para poder participar dela ou exigí-la onde não haja. Por gestão democrática entende-se a superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de um sentido mais amplo do significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares.

VII. As transformações curriculares devem abrir espaço para o trabalho coletivo e interdisciplinar tanto entre alunos como entre professores. Agregamos, neste ponto, que a avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação deve ser parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)