



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**Júlia John Coelho**

**O Currículo como Conhecimento Escolar Formador de  
Subjetividade: a história de uma trajetória.**

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Céli Oliveira da Cunha

RIO DE JANEIRO, SETEMBRO DE 2016.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**O Currículo como Conhecimento Escolar Formador de  
Subjetividade: a história de uma trajetória.**

**Júlia John Coelho**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação  
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do  
título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Regina Céli Oliveira da Cunha

RIO DE JANEIRO, SETEMBRO DE 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

O Currículo como Conhecimento Escolar Formador de  
Subjetividade: a história de uma trajetória.

Júlia John Coelho

Monografia apresentada à Faculdade de Educação  
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do  
Título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Orientadora: Dr<sup>a</sup> Regina Céli Oliveira da Cunha**

---

**Professora Convidada: Dr<sup>a</sup> Maria Vitória Campos Mamede Maia**

---

**Professor Convidado: Dr<sup>o</sup> Reuber Gerbassi Scofano**

**RIO DE JANEIRO, SETEMBRO DE 2016.**

**Dedicatória**

**Dedico este trabalho, em especial, aos estudantes do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro para que, em sua trajetória escolar e de vida, possam reconhecer o Currículo como Conhecimento Escolar formador de suas subjetividades e, assim, tornarem-se únicos no mundo.**

## **Agradecimentos**

Um trabalho de conclusão não é fácil de ser realizado, exige muito trabalho e muita dedicação. No entanto, eu não poderia deixar de agradecer a todos que contribuíram muitas vezes nos bastidores, fazendo com que esse momento se tornasse real. As palavras que digo não alcançam o tamanho da gratidão que tenho por tanta vida derramada em minha formação e refletida nesse trabalho de conclusão. Agradeço, então:

Ao meu Deus, Autor de toda a criação, pela minha vida e por minha saúde.

Ao meu melhor Amigo Jesus por ser refúgio em minhas aflições, o descanso em minhas dores e a fortaleza em meus desânimos.

Aos meus pais, Janete e Marcos, os primeiros a acreditarem em mim, por todo apoio, incentivo e amor incondicional em toda a minha trajetória de vida e escolar. Sem eles, eu não conseguiria e não chegaria até aqui.

Ao meu irmão, Gabriel, pelos momentos de riso que transformou momentos de dor em festa e por ser, em tudo, meu parceiro.

A toda a minha família que foi e sempre é incansável na busca dos meus objetivos e sonhos. Minha conquista é nossa.

Ao meu namorado, meu companheiro Márcio, pelo apoio acadêmico, amoroso e por sempre acreditar em mim, ajudando-me a acreditar mais em mim mesma.

À minha orientadora, Regina Céli, por toda a sua paciência, pelos ensinamentos, risos, pela sua calma e compreensão e, claro, por me ajudar na descoberta de minhas identidades e por tanto contribuir na formação da minha subjetividade. Todo meu respeito, admiração e gratidão. Eu não poderia ter escolhido melhor orientadora.

À professora e amiga, Vicky, que sempre, e em tudo, do primeiro ao último período, me acompanhou e aconselhou durante o período da graduação.

Ao professor, Reuber, pelos ensinamentos que me ajudaram a pensar de forma mais ampla as questões relativas à Educação e à minha formação.

Às minhas amigas, Beatriz Rocha, Roberta Santos, Larissa Plantz, Ana Luiza Habib e Isabel Lopes, por todas as trocas, risos, choros, trabalhos, estudos e pelas contribuições. Com vocês, minha formação foi mais completa.

Aos professores e colegas da Faculdade de Educação do Curso de Pedagogia da UFRJ que passaram por mim, deixando suas marcas, contribuindo para minha formação e fazendo, de mim, única no mundo.

## Epígrafes

*No meio do caminho tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
tinha uma pedra  
no meio do caminho tinha uma pedra.*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento  
na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho  
no meio do caminho tinha uma pedra.*

**Carlos Drummond de Andrade**

*Por tanto amor, por tanta emoção  
A vida me fez assim  
Doce ou atroz, manso ou feroz  
Eu, caçador de mim  
Preso a canções  
Entregue a paixões  
Que nunca tiveram fim  
Vou me encontrar longe do meu lugar  
Eu, caçador de mim*

*Caçador de Mim – Milton Nascimento*

## SUMÁRIO

<b>1-Introdução - Apresentando o estudo.....</b>	<b>10</b>
1.1 -O problema do estudo.....	12
1.2-As questões do estudo.....	14
1.3-Os objetivos do estudo.....	15
1.4-A metodologia .....	16
1.5-O quadro teórico.....	18
1.6-A organização do estudo.....	19
1.7-Reflexões sobre as epígrafes.....	20
<b>2- Capítulo I – Compreendendo o que significa currículo.....</b>	<b>21</b>
2.1-O discurso curricular em nível de senso-comum: implicações em minha trajetória Curricular.....	24
2.2-O currículo em uma teorização tradicional.....	29
2.3- O currículo em uma teorização crítica.....	32
2.4- O currículo em uma teorização pós-crítica.....	37
2.5- O discurso teórico curricular em uma categorização moderna e pós-moderna....	38
2.6- Currículo: uma questão de saberes, poderes, identidades e subjetividade.....	40
<b>3 - Capítulo II- O currículo como conhecimento escolar formador de identidades e de subjetividade.....</b>	<b>41</b>
3.1-O currículo como formador da identidade profissional.....	42
3.1.1-Análise da Formação na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio.....	42
3.1.2-Análise da Formação na Prática e Estágio Supervisionado em Gestão de Processos Educacionais.....	47
3.1.3-Análise da Formação na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Infantil.....	52
3.1.4-Análise da Formação na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos.....	54
3.1.5-Análise da Formação na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Séries Iniciais do Ensino Fundamental.....	56
3.2- O currículo como formador de subjetividade.....	62
<b>IV- Considerações Finais.....</b>	<b>64</b>
<b>V - Referências Bibliográficas.....</b>	<b>66</b>

**LISTA DE APÊNDICES**

<b>1-Roteiro das Questões do Grupo Focal.....</b>	<b>70</b>
<b>2- Roteiro da Entrevista Semiestruturada.....</b>	<b>71</b>

**LISTA DE ANEXOS**

<b>1-Fluxograma do Currículo de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ.....</b>	<b>73</b>
<b>2-Ementa da Disciplina “Currículo” expressa no formulário CEG.....</b>	<b>74</b>
<b>3-Transcrição do Grupo Focal.....</b>	<b>75</b>
<b>4-Transcrição da Entrevista.....</b>	<b>96</b>



## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo apresentar o relato de uma experiência de vivência de uma trajetória curricular para fortalecer a argumentação de que é importante, no atual campo do desenvolvimento curricular no Brasil, compreender o que é currículo em seus diferentes significados, indo desde o construído no âmbito do senso-comum ao que pode ser construído no âmbito do discurso teórico em suas diversas vertentes.

Defende que o currículo pode ser compreendido como o conhecimento escolar formador de subjetividades e que o campo já alcançou a compreensão teórica de que o currículo é formador de identidades, mas não tem realizado uma distinção mais explícita entre estes dois conceitos. Neste sentido, o relato de experiência busca explicitar estas duas possibilidades, destacando a importância da subjetividade, na medida em que é formadora do “EU” e da identidade na medida em que é formadora da noção de pertencimento grupal implícita no pronome “NÓS”.

O quadro teórico está baseado nos trabalhos de Silva, (2009) que argumenta ser o currículo formador de identidades, e nos trabalhos de Cunha (2016) que, sem desconsiderar este aspecto, tenta avançar na argumentação de que o currículo sendo compreendido também como formador de subjetividades poderá ter um poder maior de formação de seres humanos menos sujeitados e mais sujeitos autorais de sua trajetória formativa. Por meio desses dois autores básicos, demais teóricos do campo do currículo, representantes de diversas concepções teóricas também são trazidos para uma sumária análise.

A metodologia é de abordagem qualitativa. Os dados para análise foram obtidos através da análise documental do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFRJ sumarizado em seu fluxograma; de entrevista realizada com a autora do presente estudo, mas conduzida pela orientadora da investigação e de uma sessão de grupo focal realizada com quatro participantes que vivenciaram a trajetória curricular, no nível superior, com a relatora da narrativa da experiência curricular.

Os resultados da investigação apresentam evidências de que o currículo é formador tanto de identidades complexas, quanto de uma subjetividade singular e que o conhecimento escolar, além de informar conteúdos é grande articulador de saberes sobre si mesmo, evidenciando a importância da pregação constante de Sócrates, que não cessava de lembrar: “conhece-te a ti mesmo”.

**PALAVRAS-CHAVE: currículo; formação de identidade; formação de subjetividade.**

## **1-INTRODUÇÃO: Apresentando o Estudo.**

Sócrates e Nietzsche apesar de situados em diferentes períodos da História da Filosofia, o primeiro tendo vivido e pregado suas ideias, sem nada escrever sobre as mesmas, na antiguidade grega Antes de Cristo (AC), e o segundo vivendo e registrando exaustivamente seus pensamentos em livros no final do século XIX, na Alemanha, tinham profundas diferenças conceituais, mas podemos argumentar que possuíam dois aspectos em comum.

O primeiro é o de terem sido considerados clássicos da filosofia pela originalidade e profundidade de suas reflexões, tendo quebrado paradigmas em seus períodos históricos. O segundo é o de ambos, por vias diversas, terem enfatizado a necessidade de os seres humanos, em sua formação singular, ter a necessidade de compreender como se tornaram o que são, enfatizando a necessidade do conhecimento de si.

Assim, segundo Cunha (2016f) após o início da sistematização do saber filosófico ocidental na Grécia Antiga, com os chamados filósofos pré-socráticos, que tinham por objeto de investigação o Cosmos, surge Sócrates, contemporâneo de muitos dos pré-socráticos. No entanto, sua filosofia tem, entre outras, uma característica marcante que a distingue dos demais. Nas palavras de Cunha (op. cit):

Por que filosofia socrática? Porque muda o problema em relação ao que era investigado pelos pré-socráticos. Sócrates, que nunca escreveu uma linha, ficava na praça perguntando sem parar e dizia que não podemos conhecer o cosmos e os objetos que estão no mesmo, se não nos conhecermos a nós mesmos. Em função disto houve uma mudança de problemática e a Filosofia ganha um cunho humanista, em que uma das principais questões seria saber quem é o homem, gerando discussões posteriores articuladas pelos seus seguidores, notadamente Platão e Aristóteles. A partir de Sócrates, então, o problema passou a ser saber quem é “o homem” capaz de descobrir a verdade, articulando para a mesma uma explicação lógica (teoria); como o mesmo age (prática) e como o mesmo produz (poiésis). O humano entra em cena, deixando em segundo plano o cosmos. (CUNHA, 2016 f, p. 16)

Desse modo, Sócrates, enfatizando a frase que estava escrita no pórtico do Oráculo de Delfos chamou a atenção para a importância do “conhece-te a ti mesmo”. Por vias distintas, Nietzsche também argumenta sobre essa necessidade. Ainda segundo

Cunha (2016 g), destacando entre a vasta produção deste filósofo a indicação de uma leitura coloca:

Para isto sugiro que leiam **Ecce Homo: de como a gente se torna o que é**, (2013) onde poderão ter uma orientação mais segura da trajetória de seus argumentos, explicados por ele próprio, e que abalaram a cultura ocidental no modo de compreendermos o ser humano em sua subjetividade.( CUNHA, 2016 g, p.8).

Se estes dois clássicos da filosofia enfatizam a necessidade do conhecimento de si, um terceiro que viveu entre ambos em um período histórico situado no século XVIII deixou bem explícito o argumento de que a Educação é exatamente este processo de formação de cada singularidade. Assim Rousseau, em sua obra discutindo a educação, coloca dois grandes pressupostos ao comparar o homem com os demais animais. Segundo Cunha (2016 f) estes dois pontos são:

O primeiro é o de que os humanos, diferentemente dos animais, serão dotados de uma dupla historicidade: (1) a do indivíduo e (2) a da comunidade, no âmbito social e cultural. A historicidade do indivíduo está expressa no fato de o homem ser o único animal que precisa ser formado, por não vir já programado, como os demais animais. A este processo de formação do indivíduo, de cada indivíduo, damos o nome de educação. Deste modo, mesmo sendo a educação um processo social, histórico, político e cultural por excelência algo deve ficar bem claro. Todo este processo complexo ocorre, mas o seu fim é a formação da subjetividade de cada sujeito, sendo assim um processo singular, ocorrendo em um contexto social historicamente construído. (CUNHA 2016 f, p.17-18).

Complementando a citação acima, a autora coloca que:

Rousseau foi capaz de expressar esta argumentação: o homem é diferente dos demais animais pela sua capacidade de liberdade e, portanto, é o único animal que precisa ser formado para se tornar humano e esta formação é singular. Neste sentido, escreveu o livro **O Emílio ou da Educação** (CUNHA, 2016, op cit. p. 19)

A educação é, portanto, um processo formativo complexo que ocorre em vários espaços, escolares e não escolares, mas tem a especificidade de ser formadora de sujeitos singulares ocorrendo em estreita ligação com o contexto social, político, cultural e econômico em que se situa historicamente.

Nos diferentes contextos históricos em que ocorre o processo de formação de sujeitos uma nova característica foi se forjando desde o início da modernidade: a escola tem se tornado cada vez mais uma instituição diretamente responsável por esta formação. Nos dias atuais, no Brasil, notadamente depois da promulgação da Constituição de 1998 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394, promulgada em 1996, e da Emenda Constitucional 59 aprovada em 2009, esta responsabilidade da escola no processo de formação é cada vez mais acentuada, exigindo que crianças desde os quatro anos de idade tenham acesso obrigatório à mesma para receber essa formação.

Essa formação, por sua vez, ocorre pelo fato dos alunos que a estão vivenciando realizarem este processo por estarem aprendendo aquilo que é construído e ensinado neste processo formativo, construindo um conhecimento escolar que a literatura especializada no campo educacional tem denominado de currículo escolar.

Após estas considerações preliminares, podemos chegar ao tema desta investigação: currículo. No entanto, este tema é muito amplo e precisamos explicitar o problema que estamos percebendo neste objeto.

### **1.1 – O Problema do Estudo**

Eu, autora desta investigação, sendo um sujeito singular, não posso fugir deste processo de educação. Esta vivência tem ocorrido em um contexto histórico em que este processo é construído, além de outras esferas, cada vez mais no espaço escolar em que constato que ingressei na escola muito jovem, no antigo pré-escolar, atualmente chamado de Educação Infantil. Neste nível inicial de minha educação não aprendia conteúdos sistematizados, mas estava sempre aprendendo algo: dividir com meus colegas o material que no espaço familiar era meu e agora era também comum; defender-me das possíveis disputas; conhecer as diferenças entre mim e os outros que podiam ser meus amigos ou então uma ameaça ao meu EU que ainda estava muito centrado em mim. Em suma: comecei a perceber, neste espaço inicial de minha formação, a existência do outro e que não era o centro do mundo.

Ao longo dessa trajetória de vida, enquanto vivenciava diferentes níveis da escolaridade, outros saberes adquiridos no âmbito do espaço curricular foram se agregando à minha formação. Até um determinado momento, notadamente até o nível médio, eram conteúdos mais voltados a uma formação geral: Português, Matemática, Geografia, História, Ciências e outros. Podemos afirmar que esses conteúdos sistematizados me informavam conhecimentos, mas também forjavam minha identidade. Esta formação identitária ocorria de modo interligado ao aprender os conteúdos formais. Assim, ao estudar História, aprendi também a me situar em um tempo, ora como criança e depois adolescente, identificando-me com grupos de minha faixa etária e também como pertencendo a uma cultura em constante processo de formação histórica e que outras sociedades também vivenciaram mudanças ao longo do tempo. O estudo da Geografia permitiu compreender minha identidade como brasileira, carioca, cidadã do mundo, situando-me no espaço e compreendendo a existência de diferentes lugares. As Ciências foram responsáveis por ajudar, entre outros aspectos, a construir também minha identidade de gênero e sexual. Português e Literatura foram fundamentais para compreender meu contexto cultural e linguístico, as questões das diferentes identidades étnicas e raciais. Em suma, o currículo vivenciado até o nível médio ajudou a construir a minha identidade como sendo múltipla por estar vinculada de modo estreito aos valores dos grupos, ao sentido do pronome “nós”. Ao realizar, de modo concomitante junto com o médio, um curso técnico-profissionalizante também fui percebendo a importância de minha identidade profissional, mas esta começou a se delinear de modo mais intenso quando tive que optar por um Curso Superior, que é, por sua proposta curricular, mais voltado à formação profissional.

Assim, ao ingressar no Nível Superior, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, comecei a receber sistematicamente uma formação específica para o aspecto profissional com o objetivo de me tornar uma Licenciada em Pedagogia, podendo exercer de acordo com a proposta curricular vigente, expressa no Projeto Político Pedagógico do Curso, e sumarizada no fluxograma em anexo, a docência da Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio na modalidade Normal, Educação de Jovens e Adultos e ainda poder exercer funções de Gestão em Instituições Escolares e Não Escolares. Estava agora em curso uma nova trajetória: a formação mais específica de minha identidade profissional, sem abandonar a formação identitária mais

geral. Quem seria eu? Uma professora da Educação Infantil? Das Séries Iniciais? Do Normal? De Jovens e Adultos? Uma Gestora? Tudo isso? Seria possível?

O problema começou a se instalar na formação deste processo identitário profissional. Ao começar a percorrer, ao longo dos semestres, o currículo proposto para o Curso de Pedagogia as dúvidas iam se tornando cada vez mais intensas. No entanto, para além de todas as angústias da definição de um campo profissional de atuação comecei a perceber que ao longo de toda a minha formação fui aprendendo, além dos conteúdos sistemáticos desenvolvidos nas inúmeras disciplinas curriculares, outras formas de saberes, que eram de natureza formativa além de informativa de conteúdos. Percebi que também tinha aprendido a ser branca, mulher, brasileira, situar-me como jovem, classe média e vários outros aspectos que me fizeram identificar com diferentes grupos de pertencimento, forjando a construção de um “nós”. Mas o que ficou de modo mais intenso foi o fato de que, apesar de todos estes aspectos que me ligam de modo vital a esses grupos identitários, aprendi que “eu sou eu”: uma singularidade complexa porque composta por vários elementos destas diferentes identidades que foram forjadas, entre outros, na vivência de todos os currículos percorridos na história de minha trajetória de vida.

A partir desta reflexão um problema foi se construindo: poderia o currículo, por mim vivenciado, ser compreendido teoricamente como o conhecimento escolar formador de subjetividade? Este é o problema deste estudo e para investigá-lo, algumas questões prévias deverão ser analisadas.

## **1.2 – As questões do estudo**

Com base no problema anteriormente equacionado, a resposta ao mesmo vai implicar em uma revisão da literatura especializada no campo do currículo porque, até certo ponto, ao estudar no quarto período do Curso de Pedagogia a disciplina Currículo esta visão que tornava complexa a relação entre conteúdos sistematizados em disciplinas, formação de identidade e de subjetividade não havia sido tratada com maior profundidade. Estudamos, como preconiza a ementa da disciplina, apresentada em anexo, as diferentes teorias curriculares, mas de uma forma em que as relações entre

estes aspectos não tinha ficado bem explícita. Assim, torna-se necessário, para buscar resolver o problema proposto, investigar as seguintes questões:

- 1- Como podemos compreender currículo no quadro teórico disponível atualmente no campo?
- 2- O que seria currículo em uma teorização tradicional, crítica e pós crítica, que é o que está proposto na ementa da disciplina ainda em vigência em 2016 no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro?
- 3- Essa categorização proposta na ementa permite a compreensão relacional do problema equacionado no presente estudo?
- 4- Seria possível uma nova compreensão do objeto currículo que permitisse compreendê-lo como o conhecimento curricular formador de subjetividades, sem deixar de lado os avanços do campo até o momento?
- 5- Como evidenciar essa nova possibilidade através do relato de uma trajetória pessoal de formação curricular?

Essas questões são a base para a explicitação, a seguir, dos objetivos do estudo.

### **1.3 – Os objetivos do estudo**

O objetivo geral do presente estudo é de julgar a possibilidade de se compreender teoricamente o objeto currículo dentro de uma concepção que o perceba como o conhecimento escolar formador, entre outros aspectos, da subjetividade do aluno que o vivencia em sua trajetória escolar.

Os objetivos específicos são:

- 1- Identificar o atual quadro teórico do campo curricular existente de modo hegemônico na disciplina Currículo, obrigatória em todos os Cursos de Pedagogia no Brasil de acordo com a atual legislação de ensino.
- 2- Analisar as diferentes concepções de currículo, hegemônicas atualmente no campo, e que estão categorizadas na ementa do curso como tradicionais, críticas e pós-críticas.
- 3- Julgar o potencial desta atual categorização hegemônica em suas implicações políticas e epistemológicas;
- 4- Argumentar, com base no quadro teórico proposto por Cunha (2016), sobre a possibilidade de uma nova compreensão do objeto currículo em que o mesmo é percebido como o conhecimento escolar formador de subjetividades.
- 5- Relatar a trajetória de um sujeito em seu processo de formação curricular para corroborar essa proposta teórica assumida na presente investigação.

Para que esses objetivos possam ser efetivados, foi adotada a seguinte metodologia de trabalho.

#### **1.4 – A metodologia**

O presente estudo apresenta uma abordagem qualitativa em que os dados levantados não serão quantificados, mas servirão de subsídios para uma compreensão discursiva do argumento desenvolvido que é o de que o currículo pode ser compreendido como o conhecimento escolar formador de subjetividade. Para tanto, o que está sendo colocado é mais um relato da experiência de uma trajetória de um sujeito, no caso a própria autora deste estudo, sobre como sua identidade como cidadã e como profissional foi sendo construída na medida em que vivenciava o currículo em seus diferentes níveis de escolaridade, abordando desde a educação pré-escolar até o momento de sua formação identitária profissional, ocorrida prioritariamente no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, completado em setembro de 2016. Vale enfatizar que o relato vai priorizar a questão da



formação da identidade profissional e de como a mesma pode estar relacionada com a formação da subjetividade. Nesse sentido, os conceitos de identidade e subjetividade foram tornados distintos em seu processo de análise.

Mesmo tendo o caráter de relato de uma experiência, as técnicas para a obtenção dos dados que foram analisados foram três, buscando permitir a triangulação proposta por Ivenicki (2016). Desse modo, foram realizadas: (1) análise documental; (2) entrevista e (3) grupo focal. Esses dados, em seu contexto bruto, estão nos anexos do presente estudo.

A análise documental foi processada tendo como base o Projeto Político Pedagógico do Curso, resumido no fluxograma atual do currículo do Curso de Pedagogia por mim vivenciado e na ementa proposta para a disciplina Currículo. Também, como documentos, são apresentados uma síntese de relatórios das Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado realizados nas atividades diretamente mais vinculadas ao processo de formação da identidade profissional. Os dados brutos dos relatórios dessas práticas não foram anexados devido ao seu volume, mas uma síntese dos mesmos pode possibilitar uma compreensão de como o conhecimento escolar foi construído ao mesmo tempo em que forjava minha identidade profissional e minha subjetividade singular.

A entrevista, também reproduzida na íntegra nos anexos, foi realizada de modo pouco ortodoxo em uma investigação. Como este estudo é um relato de minha experiência pessoal ficaria muito difícil colocar-me na posição de observador de minha própria trajetória. Nesse sentido, fui auxiliada pela orientadora do presente estudo, em que em trabalho conjunto comigo sistematizamos as questões, mas conduziu a realização da entrevista, por mim transcrita. Os dados fornecidos nesta entrevista estão sendo apresentados na medida em que este relato é apresentado e não se localiza em um momento específico da redação do estudo.

O grupo focal, também inteiramente registrado nos anexos, foi realizado sob a supervisão da orientadora do presente estudo e contou com a participação de quatro colegas que vivenciaram comigo o currículo do curso e se dispuseram a falar sobre a minha e a nossa trajetória escolar. Os dados foram colhidos de acordo com a técnica do

grupo focal, que exige um coordenador dos trabalhos, em média quatro participantes como depoentes em interação, questões estruturadas apenas de modo geral, de modo que a discussão possa evidenciar os diferentes focos de cada depoente e um moderador. O registro deste trabalho foi exaustivo em função da própria natureza interativa da técnica em que, em vários momentos, ficava difícil distinguir a fala de cada um porque no calor da discussão havia um discurso coletivo. Em função disso, além do coordenador, houve a sugestão de que houvesse um moderador do trabalho, não alguém externo ao grupo, mas um escolhido entre um dos quatro colegas participantes. A identidade dos depoentes foi preservada, assim como a de professores eventualmente citados. Além das técnicas apresentadas, o estudo precisou se basear em uma revisão da literatura do campo específico do currículo que será apresentada, a seguir, no quadro teórico.

### **1.5 – O quadro teórico**

Considerando que o tema da investigação é currículo, o quadro teórico está composto por autores representativos deste campo. Assim, desde o início da estruturação teórica curricular\_ com os trabalhos internacionais de John Dewey, em 1902, Franklin Bobbit, em 1918, e Ralph Tyler em 1949, até o grande incremento, a partir de 1970, com os trabalhos de Michael Young, Michael Apple, Henry Giroux, Basil Bernstein, William Pinar e outros que abrangem o período após 1990 até os dias atuais\_ esta literatura tem se tornado cada vez mais rica e complexa. Como a produção é imensa, fui orientada a consultar autores nacionais representativos do campo que em suas obras foram capazes de oferecer um mapeamento e análise das contribuições dos autores fundadores do campo.

Nesse sentido, ao invés de ler diretamente esses autores, busquei obras nacionais que pudessem me oferecer um caminho seguro para a compreensão do pensamento curricular desses clássicos. No Brasil, desde a década de oitenta, um livro de caráter didático tem se destacado nesta síntese mais acessível aos alunos de Graduação que estão estudando a disciplina Currículo. Assim, segundo Cunha:

O campo do currículo, no Brasil, apresenta uma expressiva produção acadêmica expressa em livros e artigos amplamente difundidos. No entanto, quando se faz um recorte desta produção, focalizando a questão do livro didático escrito com o objetivo específico de atender ao público-alvo de alunos de

graduação em Pedagogia, considerando critérios que atendam ao uso de um livro integral como suporte para o ensino da disciplina, esta produção se torna escassa, destacando como tendo este caráter a obra Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo de Tomaz Tadeu da Silva, que tem tido uma expressiva divulgação desde que foi lançada até os dias atuais. (CUNHA, 2016 k, p.2).

Com base neste argumento, este livro serviu como um dos referenciais teóricos deste estudo. No entanto, sua análise das teorias curriculares avança até o momento em que coloca o currículo como o conhecimento escolar formador de identidades, sem apresentar uma diferenciação conceitual mais precisa da diferença entre os conceitos de identidade e subjetividade. Para defender a importância de outro enfoque analítico que considera estes dois conceitos (identidade e subjetividade) relacionais, porém distintos, Cunha (2016 a/j) elaborou um livro de caráter didático, já apresentado em Colóquio, e que enfatiza essa diferença e suas implicações epistemológicas e políticas. Como o problema da presente investigação está defendendo o argumento de que o currículo, além de formador de identidades, é formador de subjetividade, o quadro teórico apresentado por Cunha (2016) tornou-se o referencial teórico principal na medida em que argumenta que:

- o discurso curricular teórico é complexo porque tem implicações epistemológicas e políticas construídas historicamente;
- o discurso teórico curricular moderno, em suas concepções tradicionais e críticas entrou em aporias na medida em que está centrado em uma relação discursiva binária, priorizando as relações sujeito objeto;
- o discurso teórico curricular pós- moderno, na medida em que incorpora a guinada linguística, permite ampliar a possibilidade de compreensão do objeto currículo na medida em que transforma a relação epistêmica dual entre sujeito e objeto em uma relação ternária, na qual mediando o sujeito e o objeto existe o discurso construindo o real;
- em uma concepção pós-moderna, na vertente defendida na obra, em que se resgata o papel do sujeito, o currículo pode ser compreendido como o conhecimento escolar formador, além de identidades, de subjetividades. Isso implica em uma radical mudança no modo de se compreender o currículo que se desloca da centralidade do conteúdo, que poderia ser selecionado por especialistas em diferentes âmbitos, para a centralidade do trabalho de professor que deve construir esse conhecimento escolar interagindo com o aluno, concreta e historicamente considerado, olhando para cada face singular pela qual é responsável na formação de uma subjetividade em construção em um processo educativo, visto em sua dimensão de compromisso político com a História. (CUNHA, 2016 K, p. 8).

Tendo como base esse referencial apoiado em textos de caráter didático o estudo foi organizado da seguinte forma.

## **1.6 – A organização do estudo**

O estudo está organizado, além de uma Introdução mais detalhada, em dois capítulos. No primeiro é feita uma revisão da literatura do campo curricular analisando o modo como a compreensão sobre o que é currículo ainda não tem sido

discutida de modo mais sistemático no Brasil, dando ênfase a essa necessidade em função de suas implicações epistemológicas e políticas. Para tanto, o capítulo situa o que pode ser considerado currículo em nível de senso-comum, problematiza essa concepção desconstruindo-a e novamente a reconstruindo, apontando, porém para a importância de se compreender o que é currículo em uma nova forma de saber: a teórica.

Neste âmbito analisa o que pode significar currículo em uma teorização tradicional e crítica, destacando essas duas posições como situadas no âmbito do discurso moderno. Ainda neste capítulo, apresenta o discurso curricular em uma concepção pós-moderna, apresentando para este conceito (pós-modernidade) uma inserção na chamada guinada linguística, buscando ir além da posição pós-estruturalista defendida por Silva (2009), sinalizando para a complexidade das diferentes formas de discurso. Nesta concepção situa o currículo como o conhecimento escolar formador de subjetividades, na medida em que ao incorporar a guinada linguística analisa as diferenças entre o que significa o pronome pessoal “Nós”, relacionado à formação identitária, e o pronome “Eu”, relacionado à formação da subjetividade.

Em um segundo capítulo, apoiado nessa argumentação, o estudo busca apresentar como uma subjetividade foi sendo construída, através do relato de experiência da própria autora da investigação, juntamente com os relatos das vivências de experiência de formação identitária profissional enquanto se defrontou, com o currículo proposto, no momento das Práticas de Ensino, decisivas como tempo/espaço mais específicos para esta complexa formação em que elementos da identidade e de assunção da subjetividade foram marcantes.

Finalmente, em um último momento, são feitas considerações finais em que as questões centrais do estudo procuram ser encaminhadas em uma visão de síntese da trajetória de uma singularidade que se construiu de modo expressivo no currículo escolar.

### **1.7 – Reflexões sobre as epígrafes**

Normalmente em um trabalho de cunho monográfico coloca-se apenas uma epígrafe que deve ser autoexplicativa da temática e dos objetivos da investigação. No presente estudo foram colocadas duas. A explicação está relacionada ao fato de o tema

desta investigação ser o currículo e o mesmo, em seus diferentes níveis, apresentar hegemonicamente uma forma de planejamento que privilegia saberes científicos em detrimento dos saberes artísticos que são fundamentais na formação dos sujeitos, na medida em que possibilitam a construção de subjetividades mais sensíveis ao outro e ao mundo, deslocando-se da formação de um “Eu” que pode ser egóico e narcisista para um “Eu” descentrado que se constitui na relação dialógica com o outro. Este fato de priorização do saber científico em detrimento flagrante em relação ao saber artístico, pode ser observado em uma consulta ao fluxograma do curso, em anexo, em que encontramos uma única disciplina voltada especificamente à discussão da importância da arte na formação, educação, do sujeito.

Em função disso, as duas são epígrafes que resgatam o saber artístico. Uma ressaltando a importância da subjetividade, enquanto coloca o sujeito como um “caçador de mim.” A segunda, em uma interpretação livre, busca sugerir uma nova compreensão para o currículo. A “pedra no meio do caminho” pode tanto ser vista como um currículo planejado para ser um obstáculo para a formação mais plena de subjetividades, quanto esta pedra pode ser também interpretada como um degrau fundamental na formação de sujeitos. Basta realizar o esforço epistemológico e político para a compreensão deste objeto currículo para que o mesmo se transforme em uma pedra no meio do caminho, mas usada para construir um mundo mais humano.

## **2- Capítulo I – Compreendendo o que significa currículo**

O presente capítulo tem como objetivo apresentar uma sumária trajetória da construção do campo curricular no Brasil, para situar como este objeto pode ser compreendido em suas diferentes possibilidades teóricas e de como estas diferentes concepções têm implicações nas políticas dos planejamentos dos currículos escolares que são efetivamente vivenciados por sujeitos concretos que sofrem, em seu processo de formação, as consequências de uma compreensão estreita do mesmo, podendo se tornar sujeitos “sujeitados”. Nesse sentido, inicia colocando as diferentes fases pelas quais o campo passou, buscando chegar ao momento atual em que aponta a possibilidade de uma compreensão teórico/discursiva do currículo que possa ampliar suas possibilidades de ser compreendido como o conhecimento escolar formador de subjetividades conscientes de suas singularidades históricas.

Assim, o argumento mais geral é o de que o campo do currículo, no Brasil, vem crescendo cada vez mais e, neste processo histórico, passou por fases distintas. Nas palavras de Cunha:

Ao longo do processo de constituição histórica do campo do currículo no Brasil foram investigadas e discutidas diversas questões. Assim, tivemos momentos iniciais, apoiados em uma racionalidade baseada na chamada teoria tradicional, em que se priorizava a questão do como planejar. Com a penetração no campo do chamado enfoque crítico, notadamente no Brasil a partir da década de oitenta, foram priorizadas questões relativas ao porquê e para quem os currículos deveriam ser planejados. Atualmente, na chamada virada pós-crítica, ou *pós-narrative-turn*, novos problemas têm mobilizado as investigações. O cotidiano da escola tem sido objeto de várias questões, a história das disciplinas vem gerando outras tantas, assim como aquelas relativas à compreensão de como são produzidas e reproduzidas práticas discursivas e não discursivas que constroem nossas identidades, abarcando também visões multiculturais e da diferença que perpassam questões relativas a gênero, sexualidade, etnia e raça, indo além, sem abandonar, as clássicas questões de classe social. Desse modo, considerando a grande variedade e riqueza de linhas de pesquisa no campo, abarcando diversas questões que são analisadas, tendo como base referenciais teóricos diversificados e trabalhos investigativos constantes, poderíamos afirmar que o campo está ficando com maturidade suficiente para enfrentar uma questão que não tem sido explicitada, embora esteja nos “corações e mentes” de muitos educadores que, de diversas formas, se envolvem com o currículo. Esta é uma pergunta que vem sendo calada no campo. Esta pergunta é: o que é currículo? (CUNHA, 2006, p.1)

Ao investigar esta questão, Cunha (2016 a) constatou no âmbito do ensino da disciplina Currículo, obrigatória em todos os Cursos de Graduação em Pedagogia, que as expectativas dos alunos dessa disciplina era a de saber como planejá-lo, sem problematizar o que entendiam por currículo. Explicando este fato, coloca que:

Esta questão, o que é currículo, surgiu de um problema que vem se configurando, de modo cada vez mais complexo e relacional, já acontecendo mesmo no primeiro dia em que entrei em uma classe para ensinar esta disciplina. Lembro-me que desde a primeira turma, sempre em nosso primeiro encontro para planejarmos o curso da disciplina Currículo, fazia, antes de apresentar qualquer proposta, a seguinte pergunta:

*\_ Qual a expectativa de vocês em relação ao que iremos estudar nesta disciplina?*

Depois de um pequeno silêncio, onde sempre observava olhares interrogativos em face de uma questão que suponho que achavam óbvia, invariavelmente alguém arriscava dar uma resposta. Esta resposta, por sua vez, tinha e tem o aceno positivo da classe em olhares que indicavam que é isto mesmo:

*\_ Gostaria de aprender como se planeja um currículo.*

Esta resposta merece ser analisada. Não é uma resposta qualquer. A sua característica mais marcante é a de ter sido dada, com a mesma regularidade, desde o início da década de setenta, quando comecei a ensinar a disciplina Currículo no Curso de Graduação de Pedagogia. A cada novo período que começava o processo de ensino com uma nova turma, fazia a mesma antiga questão e, com grande curiosidade, esperava a resposta. Não tardava. Era sempre a mesma. Considerando que venho ensinando esta disciplina com muita regularidade, em diversos estados do Brasil, em Universidades públicas e privadas e em cursos isolados, posso inferir que não é um fato que tenha ocorrido em um tempo e espaço específicos. Ao longo dos anos, em diferentes espaços em que esta disciplina era trabalhada a resposta era invariável: *gostaria de aprender a*

*planejar um currículo.* No momento em que estou escrevendo este texto, acabei de sair de uma classe no primeiro semestre de 2016: a resposta? A mesma. (CUNHA, 2016a, p 22).

Ao investigar o porquê de os alunos sistematicamente terem a expectativa de planejar currículos sem discutir previamente o que este objeto significa, a autora construiu duas explicações. Assim,

Na análise desta postura construímos duas possíveis explicações. A primeira coloca que esta expectativa estaria fundamentada em uma necessidade legítima, considerando que sabem que, ao terminar o curso de Licenciatura em Pedagogia, poderão trabalhar em escolas e, nas mesmas, poderão estar envolvidos no processo do planejamento curricular destas. A segunda explicação para a expectativa de aprender a planejar um currículo, sem problematizar previamente o que esta palavra significa, estaria relacionada ao fato de já saberem o que é um currículo. No presente texto iremos problematizar a segunda explicação que está baseada na existência de uma forma já existente de saber e tentar desconstruí-la, para que outras formas de se compreender o objeto currículo sejam construídas.

Partindo do pressuposto que ninguém iria sugerir aprender a planejar algo sem saber o que este algo significa, podemos inferir que esta expectativa seria apenas manifestada quando se sabe o significado do objeto, quando ao ouvirmos um som significante, expresso em uma palavra, construímos sentidos para o mesmo. Em que forma estaria este saber? Uma possível resposta é a de que está manifestado em um discurso que chamamos de senso comum, que deve ser mais bem compreendido. (CUNHA, 2016b, p1).

Sistematizando o que significa currículo em nível de senso comum, destacando que esta forma de compreensão não é errada, mas que está caracterizada pelo fato de o sujeito que a articula estar fazendo este processo sem problematizar o objeto e “apenas já sabendo o que ele significa”, Cunha elaborou dois capítulos para um livro a ser publicado. Um primeiro intitulado o discurso curricular do senso-comum (2016a) e um segundo em que procura desconstruir esta concepção (2016 b). Em um terceiro, intitulado o discurso curricular do senso comum reconstruído (2016 c), coloca que:

Nos dois textos anteriores, argumentamos, no primeiro, que existe um discurso curricular hegemônico do senso comum e que, neste, o currículo é percebido como o conjunto de disciplinas de um curso; no segundo, tentamos desconstruir este discurso, apontando como o mesmo não dá conta de compreendermos a existência de currículo nos espaços e tempos escolares que não estão organizados disciplinarmente. Neste sentido, problematizamos o fato de as escolas da Educação Infantil e as das Séries Iniciais do Ensino Fundamental possuir currículos e os mesmos não serem organizados sob esta forma disciplinar, enfatizando a diferença entre disciplina e matéria. Para não permanecermos apenas no discurso de que currículo então poderia ser visto como os diferentes conteúdos que aprendemos explicitamente na escola começamos a problematizar o fato de que, nestas, não aprendemos apenas conteúdos informativos sistematizados e detalhados em seus documentos oficiais. Com exemplos “lembrados” das experiências vividas nos diferentes tempos e espaços escolares, destacamos que, além do currículo manifesto\_\_ em que as matérias (conteúdos brutos) podem ser organizadas sob diferentes formas, (disciplinas, áreas de estudo e atividades) \_\_ temos também o chamado currículo “oculto,” que não está explicitado nos documentos oficiais, mas que é vivenciado de forma intensa por todos que passaram pela escola, tendo esta forma de saber curricular um poder enorme de constituir nossa identidade. Em suma, nestes dois textos anteriores no (1) argumentamos que existe um discurso curricular do senso comum e no (2) convidamos vocês a desconstruir este discurso.

Por que esta necessidade de desconstruir o senso comum? Seria este saber errado? Iria agora, finalmente, depois de mostrar as incompletudes desta forma de saber, começar a dizer para vocês o que é currículo de “um modo certo” e, assim, não haveria mais a necessidade de continuar com esta pergunta obsessiva? Nesta lógica, em seguida, quando este “segredo” fosse revelado, vocês anotariam,

ansiosamente, a resposta a esta questão, memorizando-a porque, com certeza, uma questão não deixaria de cair na prova e esta seria: o que é currículo? Decorariam esta resposta, tirariam nota máxima na prova e, no próximo semestre, teriam esquecido.

Não é esta a lógica da proposta do presente curso. O objetivo do mesmo é que compreendamos que não é apenas uma definição simples de currículo o que estamos buscando. Será preciso discutir este objeto com mais vagar, destacando que quando estivermos planejando currículo sempre teremos um significado do que esta palavra significa e este processo de planejamento estará baseado neste significado já existente. Então o que estamos argumentando é, em primeiro lugar, que não existe um modo certo ou errado de se compreender o que é o currículo, mas que sempre o compreendemos de alguma forma. Afinal, vocês seriam capazes de declarar a expectativa de aprender a planejar um “zucluzu”? Esta palavra, agora inventada, não faz sentido para vocês, mas a palavra currículo faz.

Em segundo lugar, estamos argumentando que o currículo será sempre planejado a partir da forma como está sendo percebido e que esta se manifesta no modo como é falado, no discurso que as pessoas articulam sobre o mesmo. Assim, se for percebido de outra forma, explicado com outro discurso, com outras palavras, o planejamento será feito de outro modo. Enfim, o terceiro argumento é o de que estas diferentes formas de se discursar e planejar o currículo têm sérias e complexas implicações epistemológicas e políticas que devem ser discutidas.

Tendo ao longo de minha história de trajetória curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, tido contato sistemático com a palavra currículo e vivido na pele as experiências proporcionadas por esta vivência, construí para o mesmo o meu conceito em nível de senso-comum deste objeto. Isto será relatado a seguir.

## **2.1 – O discurso curricular em nível de senso-comum: implicações em minha trajetória Curricular**

Ingressei no Curso de Pedagogia muito jovem, por influência de um professor. Com base nos dados de minha entrevista constato que *“ele ficou horas conversando comigo e me mostrando o tanto que eu podia fazer sendo Pedagoga, que eu poderia trabalhar em escolas, empresas, hospitais, presídios, enfim, em qualquer lugar e aí eu acabei escolhendo a Pedagogia por conta disso”*. Este dado já evidencia como um professor que sabe conversar com cada aluno, em particular, é importante para a escolha da identidade profissional do mesmo.

Estando no Curso, procurei seguir à risca a proposta curricular sugerida no fluxograma. Deste modo, no quarto período, estudei a disciplina Currículo e no quinto Planejamento de Currículo e Ensino. Nos semestres anteriores já havia estudado Filosofia, Sociologia, Antropologia e História da Educação, entre outras. Com tal bagagem teórica seria de se supor que ao chegar ao quarto período poderia relacionar os conteúdos aprendidos nestas disciplinas com a ementa, em anexo, proposta na disciplina Currículo que destacava que iríamos estudar as teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas.



Infelizmente tal fato não ocorreu. Como tinha uma forte concepção em nível de senso-comum, percebendo o currículo como o conjunto de disciplinas de um curso, e esta concepção não foi abalada no estudo desta disciplina, toda aquela discussão sobre teoria, sem saber também muito bem o que era teoria, ficava muito abstrata para mim. Este fato pode ser evidenciado, quando, ao ser questionada sobre quais as disciplinas nas quais tive maior dificuldade para dominar os conteúdos, ter respondido:

É tão difícil essa pergunta, eu não sei. Eu acho que àquelas relacionadas a Currículo, Pesquisa porque, de certa forma, eu sinto falta delas agora.

**Por que você não as teve direito na faculdade?**

É, não tive, ou se tive, foi muito superficial, enfim, não sei.

Analisando minha entrevista, ao ser perguntada posteriormente sobre as demais disciplinas com a questão: **Mas, ainda em relação às disciplinas, na sua opinião, quais as que não contribuíram ou contribuíram pouco para a sua formação profissional?**

Respondi:

Ah, eu acho que História, sinceramente, achei um saco.

**É mesmo? Mas por quê?**

Eu não sei. Talvez extensa demais, tivemos dois períodos, tanto História como Filosofia e Sociologia, essas três disciplinas, pra mim, não contribuíram muito pra minha formação profissional. Eu concordo que elas são importantes até mesmo pra uma base, pro início da graduação, mas eu achei que dois períodos dessas disciplinas foram demais.

Um detalhe que merece registro é o de como, no currículo formal, uma disciplina que para um sujeito é vista como “um saco”, para outros é excelente. Deste modo, cruzando os dados da entrevista com os do grupo focal constatei, para minha surpresa, que História da Educação e Sociologia, tinham sido consideradas por minhas colegas como extremamente interessantes e válidas. E estas disciplinas foram cursadas por estas participantes do grupo focal juntas comigo. Isto evidencia como o conhecimento escolar, mesmo sendo em princípio o mesmo construído para uma classe como um todo, para o grupo centrado no pronome “nós” constitutivo da classe, constrói em cada sujeito uma concepção própria, ressaltando a importância da subjetividade.

Outro dado relevante é o fato de uma disciplina que trabalha de modo mais sistemático as questões relativas à formação do sujeito ter sido uma unanimidade no depoimento registrado tanto na entrevista, quanto nos do grupo focal. Esta foi Psicologia, assim ao ser questionada:

**Agora eu queria saber em relação às disciplinas do curso, qual ou quais foram mais importantes na formação de sua identidade profissional?**

Sem dúvida, todas as que eu fiz de Psicologia.

**É mesmo? Por quê?**

Porque me fez ver o outro de uma maneira diferente, tudo o que eu aprendia na disciplina tinha um significado muito grande para mim, eu conseguia ver sentido nas crianças que eu tinha contato e até mesmo nos adultos do meu trabalho, as aulas eram sempre incríveis, as avaliações eram sempre criativas

e as próprias avaliações faziam com que a gente aprendesse, enfim, com certeza foram as disciplinas que mais contribuíram para a formação da minha identidade profissional.

Minha orientadora, analisando essa resposta comigo e confrontando-a com a obtida no grupo focal ficou impressionada com a relevância desse dado por seu caráter de unanimidade e, buscando uma explicação para o fato, comentou:

**Eu (a orientadora) nunca tinha visto uma coisa dessas, a V.(professora) tem que ficar muito orgulhosa porque eu fiz essa mesma pergunta para as meninas do Grupo Focal e todas elas me responderam: Psicologia. Assim é importante, tanto para elas, como para você. Mas você acha que esse caso de unanimidade tem a ver com a disciplina ou com o professor?**

Olha, eu não sei, talvez tenha um pouco dos dois. A V. é uma professora incrível que tem uma didática maravilhosa e sabe ter aquela troca com os alunos, mas eu acho que a Psicologia, independente do que esteja abordando, é encantadora. Então, no final das contas, acho que juntou o útil ao agradável, talvez, se fosse um professor chato dando a disciplina, não seria tão marcante quanto foi.

Analisando esse comentário e as repostas, podemos inferir como uma compreensão do que significa currículo não pode ficar presa prioritariamente aos conteúdos em si do conhecimento escolar porque estes conteúdos são construídos em uma relação dialógica do professor com os alunos e isto exige a formação de professores que não dominem apenas bem o conteúdo, o que é fundamental, mas que também, em sua formação profissional, aprendam a construir o conhecimento escolar com os alunos, tanto em sua dimensão de uma classe, quanto em sua dimensão singular, sabendo que cada uma daquelas faces que está na sala de aula tem uma singularidade própria.

O fato de uma disciplina ser considerada importante, mas perder o seu valor para o sujeito/aluno pelo modo como é construída no cotidiano da sala de aula está expresso em outro dado registrado na entrevista. Detectei que, embora nas respostas do grupo focal todos os respondentes reconhecessem a importância de uma disciplina em suas formações, todas também declararam como o modo de sua prática tornou-a de pouco valor nesse processo. Na minha entrevista, percebi que nem cheguei a reconhecer a importância da mesma, jogando-a para o fundo de minha memória. Constato que este saber foi irrelevante em minha formação pelo modo superficial como o professor se relacionava com cada aluno e com a classe. Assim, indagada especificamente sobre esta disciplina, por ter sido citada no grupo focal, respondi:

Caramba, (cito o nome da disciplina). Eu acho que essa disciplina foi tão inútil, foi tão, sei lá, que eu nem lembrei dela, que horror!

O professor não ia, ele não aparecia na faculdade, quando aparecia, ficava falando muita baboseira, enfim, foi horrível. Eu lembro que a avaliação dele foi uma pesquisa que eu não faço ideia qual tenha sido e, quando eu entreguei, ele fez um asterisco no meu nome e disse que aquilo representava que eu tinha passado na disciplina, enfim, foi horrível.

Também as práticas curriculares, o modo como o professor interage com a classe e com cada aluno é importante na construção de um modo positivo ou negativo do conhecimento escolar. Indagada sobre se percebia como importante o modo como ocorria esse processo interativo professor/aluno, dei o seguinte depoimento em relação a uma disciplina:

Ah, com certeza. Ela foi uma professora que teve uma postura ridícula. Ela ridicularizou a turma, infantilizou todo mundo, ficava dando visto no caderno, cobrando horário de chegada, tinha que pedir para ir ao banheiro, enfim, foi horrível a relação que ela criou com a gente e, pra piorar, no final de tudo, ela demorou uns dois semestres pra lançar a nota da turma, foi uma professora e uma disciplina bem traumática.

Também foram detectadas evidências de que na trajetória curricular não aprendemos apenas conteúdos formais. Nossos papéis sociais, sexuais, culturais, enfim, aqueles ligados à formação de nossas identidades são constituídos pelo modo como o currículo é experienciado no cotidiano da sala de aula, podendo gerar traumas individuais. Tanto nos dados da entrevista, quanto nos do grupo focal, esse argumento ficou evidenciado. Em meu próprio relato, identifiquei como tive dificuldades em aprender conteúdos fundamentais para a minha formação pelo modo como o processo foi conduzido de modo traumático, declarando em relação à avaliação de uma disciplina *“muitos passaram e eu fiquei, desde então, eu acho que fiquei com um trauma muito grande da disciplina por conta disso”*.

No grupo focal, exemplos variados também enfatizaram esse aspecto, destacando o caso de uma professora considerada unanimidade como excelente pelo grupo, mas considerada por uma participante como a responsável pela pior experiência vivenciada no currículo por não ter sabido conduzir uma situação delicada com esta aluna específica.

Em suma, após essas evidências sumárias de como o conhecimento escolar não pode ser compreendido apenas como conteúdos informados aos alunos, mas que tem aspectos formativos da identidade e da subjetividade posso afirmar que ao estudar a disciplina Currículo este aspecto não ficou inicialmente claro para mim. Continuava a perceber o currículo como o senso comum o percebe: como o conjunto de disciplinas de um curso, destacando apenas os seus aspectos informativos expressos em conteúdos para uma aprendizagem formal.

Isto ficou evidenciado de modo explícito para mim, quando no oitavo período fui cursar a disciplina de Monografia, na qual precisava construir um projeto de pesquisa. Meu projeto inicial estava ligado a currículo, mas o problema percebido neste

tema estava ainda muito ligado ao modo ainda situado em um saber que percebia o currículo apenas como o conjunto de disciplinas de um curso. Deste modo, como trabalhava na gestão de cursos voltados para a formação profissional em nível básico resolvi investigar o currículo de um destes cursos, analisando suas disciplinas.

Tal enfoque de investigação não me despertava o mínimo prazer. Era um exercício acadêmico, árido, que me deixava cada vez mais tensa e perdida. Em discussões desta pesquisa com minha orientadora, fui gradativamente colocando como o currículo era para mim um problema. Na identificação do mesmo, fomos descobrindo juntas que haveria uma possibilidade pouco ortodoxa de investigar esse objeto, percebendo-o como o conhecimento escolar responsável, entre outros elementos, pela formação de minha subjetividade.

Este novo problema, percebido no mesmo tema, despertou meu prazer investigativo e também o de minha orientadora, considerando que era exatamente o que ela vinha pesquisando. No entanto, uma questão de ordem metodológica se impôs: seria possível eu ser meu próprio objeto? Tal impasse metodológico foi resolvido com argumentos de Boaventura de Sousa Santos (1996) que em sua obra *Um Discurso sobre as Ciências* coloca que todo conhecimento em uma perspectiva da ciência pós-moderna visa constituir-se em autoconhecimento e transformar-se em um novo senso-comum.

Deste modo, ao término deste sumário relato de como o conhecimento escolar ajudou a construir minhas identidades e minha subjetividade, comecei a buscar, ir além da concepção do senso-comum e tentar compreender o que poderia ser currículo em uma compreensão teórica. Esta tarefa logo se demonstrou árdua porque minha orientadora me perguntou: você consegue encarar uma investigação que vai trabalhar com questões epistemológicas e políticas complexas? Respondi que sim: estamos juntas nesta viagem em que eu vou me tornar uma “caçadora de mim” e o currículo será visto como uma pedra em meu caminho, mas agora para construir uma subjetividade mais plena e menos ansiosa.

A propósito, a última questão da entrevista foi no sentido de que usasse apenas uma palavra para tentar sintetizar quem sou eu. Respondi: *ansiosa*. No entanto, realizando a transcrição dos depoimentos do grupo focal, percebi que meus colegas, o meu grupo identitário mais forte em minha trajetória curricular no Curso de Pedagogia, usaram de modo unânime a palavra: *alegre*. Então, Eu, Júlia, uma subjetividade que está se constituindo no currículo, me assumo como uma ansiosa que pode ter alegria ao compreender que o meu Eu se constrói na relação com o outro e que este outro me vê

com olhos que me ajudam a cada dia a perseverar na luta para conhecer-me a mim mesma.

Resgatando o extrato da entrevista que coloca essa possibilidade temos:

**A última pergunta. Se você tivesse que se definir com uma palavra, só uma, qual seria?**

Nossa, isso é tão difícil. Acho que seria ansiosa, eu sou uma pessoa ansiosa.

**Ansiosa? Jura? Porque quando eu fiz essa pergunta para o grupo a palavra mais definida, para você, foi alegria.**

Nossa, sério? Isso me deixa emocionada.

A seguir, vamos ingressar no árduo trabalho de buscar compreender o que significa currículo em um discurso teórico, indo além daquele constituído no âmbito do senso-comum.

## **2.2 – O currículo em uma teorização tradicional**

O presente item tem por objetivo apresentar uma síntese sumária do que significa currículo em uma concepção tradicional de acordo com o trabalho de Silva (2009). Em função disso será feita uma síntese do capítulo em que expressa essa concepção e se intitula: Nascem os “estudos sobre currículo”: as teorias tradicionais. Outros autores, além de Silva (2009), também serão incorporados para explicitar melhor a compreensão do que significa currículo nessa concepção agora analisada.

Assim, parafraseando Silva (op. cit.), vimos que a palavra CURRÍCULO, etimologicamente, vem do latim e significa percurso, carreira, curso, ato de correr. Aplicada à educação, seu sentido original sofre adaptações no decorrer da história. Em alguns momentos, passa a significar certo número de conteúdos que devem ser ensinados no processo de escolarização. Em outros, abarca não só conteúdos, mas o modo e os recursos pelos quais os conteúdos devem ser ensinados. Nos dias mais atuais, o termo é quase tão amplo e complexo como o próprio processo de ensino-aprendizagem.

O currículo se configurou como campo de pesquisa no início do século XX, quando os Estados Nacionais fazem do desenvolvimento da educação escolar uma meta principal. Mas este fortalecimento do campo do currículo não foi resultado apenas de um esforço em se entender e buscar repostas intelectuais para a educação, mas um meio de tornar viável o trabalho da gestão pública administrativa e de tornar mais produtiva uma massa populacional até então rural. Por isso, o currículo escolar é alvo de grande interesse durante a Revolução Industrial, e sofre modificações com as descobertas

científicas do período, com o crescimento da população e, ainda, com a multiplicação dos meios de comunicação de massa.

Silva (op. cit.) sinaliza que a institucionalização do campo acadêmico do currículo se dá a partir do fortalecimento das questões da área, da criação de um campo específico e devido à recorrente necessidade de especialistas em um mundo cada vez mais especializado. Mas o autor ressalta que, mesmo antes da institucionalização do campo, ocorrida no século XX, os envolvidos na área educacional de diferentes épocas sempre estiveram de alguma maneira ligados ao currículo, mesmo ainda sem uma nomenclatura específica para o campo, na medida em que profissionais ligados à educação formal discutiam e mensuravam os conteúdos que deveriam ser ensinados nos processos educativos.

A origem do campo está conectada com a necessidade de se difundir a educação escolar em um período histórico específico, onde o motor de desenvolvimento era o modelo industrial. Era necessária a especialização do trabalhador, por conseguinte, da educação, em prol da garantia do processo industrial. Especialistas eram necessários para “fiscalizar” a aplicação do currículo previamente definido e garantir a obtenção de seus resultados. Para analisarem as transformações sociais e a consolidação do campo do currículo, os Estados Unidos conformam um cenário ideal.

A nova configuração produtiva necessitava de mão de obra capaz de atender às novas demandas sociais. Era de extrema importância um processo educacional que capacitasse à população e racionalizasse resultados a partir de fins especificados e medidos, baseados na especificação de objetivos comportamentais, que destacavam a importância de conteúdos formais de aprendizagem. Os Estados Unidos do início do século XX vivenciam um período de forte processo de industrialização e de entrada de uma grande massa de imigrantes. O currículo, então, começa a ser pensado de modo mais sistemático, com o intuito de atender aos interesses fabris. Deste modo, a escola é o braço do Estado que precisa formar mão de obra qualificada, e os estudantes produtos deste processo. A eles cabia o papel de receber informações previamente desenvolvidas por um determinado grupo de especialistas conectados a interesses muito específicos: a obtenção de lucros, maior consenso e construção de hegemonia. Podemos notar que a construção do campo como objeto de estudo está implicitamente ligado à questão do poder, manutenção do *status quo* e reprodução de ideologias.

Neste período inicial, é marcante a busca por respostas para entender qual seria a finalidade da escolarização de massas e quais os seus objetivos. O autor mais

representativo deste período, Bobbit (apud SILVA, op. cit.), por exemplo, discute em sua principal obra, *The Curriculum (1918)*, como o mesmo deve ser algo diretamente elaborado em função das necessidades do mundo do trabalho. Para ele, este processo deveria ser uma atividade especificamente técnica, desenvolvida considerando basicamente o perfil profissiográfico do aluno, como algo abstrato, sem considerar sua subjetividade singular. Na defesa deste ponto de vista, o autor percebe o currículo como funcional ao modo de produção capitalista, eliminando assim a possibilidade de ser um veículo de transformações sociais, negando as relações de poder presentes no processo de construção do campo curricular.

Como nos alerta Silva (op. cit.) a posição de Bobbit é apenas uma visão sobre os fatos, uma visão particular sobre o currículo, mas que foi a base para uma corrente de pensamento sobre as análises curriculares que foi forte por um longo período. A visão de Bobbit foi tomada como verdade absoluta e seguida por um grande número de pessoas relacionadas ao âmbito da educação e que defendiam o que chamamos hoje de visão tradicional do currículo. No entanto, esse autor, Bobbit, apesar de ser considerado um marco na construção do campo curricular, teve sua influência mais restrita aos Estados Unidos.

No Brasil, as primeiras décadas do século XX foram também marcantes para a instituição escolar. A educação deixa de ser doméstica, gerida no âmbito da vida cotidiana dos professores, para passar a ser vista como uma escola graduada e seriada, também voltada para a formação de massas. A essa escola cabia a função de organizar conteúdos, espaços, métodos e até mesmo professores. Tudo com propósitos definidos de cima para baixo para garantir a subalternidade dos sujeitos, seguindo a crescente preocupação na preparação de corpos para atender às novas demandas do desenvolvimento industrial e o trabalho nas fábricas, incidindo na criação de disciplinas no currículo, inculcando hábitos, valores e comportamentos a serem seguidos (OLIVEIRA, 2005)

O pensamento tradicional sobre o currículo é fortalecido por outros autores, notadamente Ralph Tyler (1949), que consolida o paradigma de Bobbit, apesar de incluir em seu livro, hoje considerado um clássico, aspectos ligados à filosofia e à sociedade. De modo diferente de Bobbit, a obra de Tyler teve grande inserção teórica na construção do campo curricular no Brasil. Para explicar o currículo, ele reafirma a necessidade de organização e desenvolvimento dos alunos, em uma visão também tecnicista. Mas, diferente de Bobbit, Tyler insere em suas análises fontes como a

psicologia e outras disciplinas acadêmicas para sustentar sua argumentação: os objetivos do currículo devem ser bem estabelecidos para obter os comportamentos desejáveis. Não deixava de ser uma visão tecnicista do currículo escolar, que transparecia uma determinada visão da sociedade. Como Forquin (1993) ressalta, o currículo se trata de:

“...uma abordagem global dos fenômenos educativos, uma maneira de pensar a educação que consiste em privilegiar a questão dos conteúdos e a forma como estes conteúdos se organizam nos cursos. Um currículo escolar é primeiramente, no vocabulário pedagógico anglo-saxão, um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem (learning experiences) às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal. (...) O currículo, escreve por seu lado P. W. Misgrave (1972), constitui na verdade 'um dos meios essenciais pelos quais se acham estabelecidos os traços dominantes do sistema cultural de uma sociedade', no mínimo pelo papel que ele desempenha na gestão do estoque de conhecimentos de que dispõe a sociedade, sua conservação, sua transmissão, sua distribuição, sua legitimação, sua avaliação" (FORQUIN, 1993, p.22).

A visão tradicional sobre o currículo se relacionava com um momento histórico de exaltação do modelo fabril e do estilo de gestão pública centralizada. Além disso, a preocupação central nesta concepção prioriza, segundo Silva (op. cit.) os conceitos de “ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização de conteúdos, planejamento, eficiência, objetivos” (SILVA, op, cit, p. 17). Os conceitos que serão trabalhados posteriormente pelas teorias críticas como ideologia, poder, reprodução cultural e social, classe social, resistência, currículo oculto não são trazidos por uma compreensão de currículo nesta concepção tradicional. Muito menos os de identidade e subjetividade que começam a ser discutidos apenas no amadurecimento teórico das teorias críticas em sua passagem para as pós-críticas.

Em suma, em uma visão tradicional de currículo o mesmo é concebido como sendo constituído por um conteúdo informativo a ser ensinado nas escolas, não analisando o potencial formativo deste conhecimento.

No âmbito das teorias críticas, apresentadas a seguir, ainda seguindo a orientação de Silva, o quadro no campo curricular torna-se mais complexo.

### **2.3- O currículo em uma teorização crítica**

A década de 1960 foi marcada por inúmeros movimentos contrários ao *status quo* realizados em diversos lugares do mundo. Foram manifestações contrárias aos



regimes ditatoriais, contra as guerras, as intolerâncias sexuais e religiosas, dentre outros movimentos importantes. É nesta época que começam a emergir discussões que colocariam em questionamento a teoria curricular tradicional, notadamente pelas suas implicações políticas conservadoras do “status quo”.

Nos Estados Unidos, esse movimento de repensar as teorias curriculares tradicionais foi chamado de “reconceptualização” e teve, segundo Silva (op cit.), William F. Pinar (apud SILVA) como seu maior expoente. Apesar de sua importância para a construção do campo curricular em uma perspectiva crítica, esse autor não teve muita divulgação inicialmente no Brasil talvez pelo fato de suas obras não estarem traduzidas. Atualmente, suas concepções começam a ser mais discutidas na academia brasileira. Já na Inglaterra, esse movimento foi denominado “nova sociologia da educação”, a partir dos trabalhos de Michael Young que, diferentemente do autor anterior, teve, desde o início de sua principal obra *Knowledge and Control* editada em 1971, grande influência na construção do campo curricular no Brasil, notadamente através dos trabalhos de Antonio Flávio Barbosa Moreira (1995). Também na França, uma produção crítica começa a se sistematizar e podemos destacar intelectuais como Althusser, (1983) e Bourdieu e Passeron, (1975) autores que não só modificam as concepções teóricas sobre currículo, mas também elaboram reflexões que incidem sobre suas práticas.

O Brasil, segundo Moreira (op. cit.) entra neste movimento alguns anos mais tarde, ao final do período ditatorial, quando também passa a produzir uma nova teoria e, por conseguinte, outra maneira de ver o papel do currículo no processo educativo, notadamente através dos trabalhos de Paulo Freire (1967) e sua pedagogia da libertação e Demerval Saviani (1983) com a sua proposta de uma Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. Vale ressaltar que esses dois teóricos nacionais citados, segundo Silva (op. cit), constroem o campo curricular crítico de uma maneira indireta, considerando que não escreveram obras específicas sobre currículo, mas obras que, ao refletirem sobre a educação de um modo crítico, influenciaram as teorias curriculares.

Em contraponto às concepções tradicionais, essas teorias com o chamado enfoque crítico, estavam preocupadas em realizar uma análise mais aprofundada sobre as relações entre o conhecimento escolar e as estruturas de poder e controle. Diferentemente das teorias tradicionais de bases tecnicistas, que reproduziam a lógica dominante por não estarem preocupadas com as questões políticas e verem no currículo um conhecimento neutro, esses autores estavam interessados em colocar em xeque o

próprio conhecimento escolar, analisando como o mesmo é construído em suas relações complexas, discutindo “para quem” e “para que” esse conhecimento é produzido, configurando assim uma segunda fase no processo de construção no campo no Brasil, coma anteriormente ressaltado. O primeiro, com as teorias tradicionais, estava preocupado com as questões relativas ao como planejar currículos sem problematizar de modo crítico este objeto.

Complementando a análise de Silva (op. cit.), Sacristan (2000) nos indica que mais importante do que mensurar quais conteúdos são mais ou menos válidos, por meio de escolhas tidas como cientificamente corretas, nesse novo momento histórico em que se constrói a concepção crítica passa a ser mais importante a realização de uma análise mais ampla, que leve em consideração todo o percurso educacional, todas as situações geradas na relação ensino-aprendizagem, partindo do pressuposto de que essa análise só pode ser feita considerando o modelo de sociedade na qual a escola e os seus currículos estão inseridos. Desse modo, a teoria crítica de currículo é sempre uma teoria que se fundamenta em uma crítica de nossa sociedade atual, que é capitalista e, portanto, está imbricada de modo complexo e relacional na lógica do próprio capitalismo, podendo tanto ter a função de estar ligada à reprodução quanto à transformação desse modo de produção. Os conteúdos deixam de ser vistos apenas como uma seleção neutra de dados que foram selecionados e convencionados para fins específicos: aptidões e habilidades.

Quando as discussões sobre o currículo se baseavam em uma teoria tradicional hegemônica, o campo educacional caiu em um jogo perigoso de perguntas e respostas que terminavam por direcionar como a realidade deve ser. Silva (op. cit.) sinaliza que mais importante do que mensurar o verdadeiro significado do currículo é entender como o currículo é construído sobre o entendimento daqueles que o estão produzindo. O currículo deve ser encarado como algo complexo, mudando no espaço e tempo, e que leva em consideração a cultura em que está inserido, não sendo algo fácil de compreender e nem tem uma função totalizadora.

Cunha (2006) nos alerta que apesar de na atualidade existir uma grande variedade de linhas de pesquisas no campo do currículo que discutem e investigam uma série de questões importantes com base em referenciais teóricos diversificados, tais pesquisas ainda não responderam a uma questão crucial para o campo, esta é: o que propriamente é currículo? Assim, as teorias tradicionais se preocupam em responder à questão: como planejar um currículo? Nessa questão não existem preocupações políticas e epistemológicas mais complexas porque o currículo é visto como algo técnico que

deve se basear em normas técnicas de planejamento. As teorias críticas avançam e tentam responder às questões: para que e para quem um currículo é planejado? Nessas questões aparece claramente a noção de que currículo não pode ser restringido à sua dimensão operacional, tendo implicações políticas e epistemológicas. No primeiro caso, porque o conhecimento escolar é visto no seu “para que” relacionado ao próprio processo de constituição da sociedade capitalista e, no segundo, porque o conhecimento escolar é selecionado para pessoas diferentes, de classes sociais distintas e dota as mesmas de diferentes poderes. Aparece, na teoria crítica, a relação conhecimento/poder que não estava destacada e muito menos analisada na teoria tradicional.

Para Cunha (2004) responder a essa questão não significa torná-la essencialista, determinando a partir da sua resposta o que seria o verdadeiro conceito de currículo, “descobrir” sua essência, mas assumir uma postura mais complexa e dialógica. A autora se debruça na análise de estudos de alguns autores do campo do currículo, encontrando dois grupos distintos. Para um determinado grupo de autores a definição do currículo não era um problema. Não havia maiores questões conceituais e o importante era apenas ensinar a planejá-lo. Neste mesmo grupo outros autores apresentavam uma série de definições sobre currículo e optavam por uma delas, mas sempre retomando a preocupação em como ensinar a planejá-lo, sem problematizar a definição assumida.

Cunha (2004) encontrou um segundo grupo de autores considerados clássicos por sua importância na construção do campo do currículo no Brasil e optou por analisar a obra principal de cada um de seus representantes: Ralph Tyler como paradigmático de uma teorização tradicional e Michael Apple como o de uma teorização crítica. Esses dois autores foram selecionados uma vez que foi observado que havia maior penetração de suas obras em determinadas universidades em um dado momento histórico no Brasil. Estes, por sua vez, não apresentaram em suas obras uma definição clara sobre o conceito de currículo. A autora, julgando que mesmo não havendo uma definição escrita sobre o conceito, determinados termos e palavras-chave dentro de um contexto discursivo, presente em suas obras, ajudaria a constituir o que seria currículo para esses autores.

Identificar os conceitos implícitos nas obras de Tyler e Apple não significa reduzi-los, pois cada conceito abarca uma série de múltiplos significados. Ao analisar o vocabulário dos autores citados, foi constatado que as palavras básicas de Apple não são as mesmas de Tyler e que o objetivo central de Apple não estava centrado no processo de

planejamento curricular. Tyler, de modo diferente de Apple, possuía uma visão tradicional do currículo, porque não explicita comprometimento político em sua obra, assumindo uma postura de neutralidade frente às questões sociais. Em nenhum momento na obra de Tyler ele questiona o fato do porquê e para quem o currículo é construído. Observa-se uma preocupação em sua obra em como planejar esse currículo, mas não há problematização sobre o que é esse objeto. Como exemplo, indica que em sua obra clássica Tyler não cita uma única vez a palavra poder. Já Apple está baseado em uma teoria crítica do currículo porque explicita que o conhecimento escolar sempre está relacionado às questões de relações de poder entre o mesmo e a sociedade, estando por isso sob controle político que pode implicar em estratégias de manutenção ou transformação dessa mesma sociedade.

Aprofundando as diferenças entre a teoria tradicional de currículo e a crítica, Cunha (1998) argumenta que Tyler, de modo diferente de Apple, identifica apenas o currículo manifesto, aquele programado pela escola. Apple sinaliza que o currículo manifesto e o currículo oculto, caminham juntos no tempo/espaço escolar. Isso significa que a escola, além de desenvolver o currículo explícito, que está formalizado no Projeto Político Pedagógico, em suas grades curriculares, em suma, aquele que é tido como oficial e desenvolve também o que podemos chamar de currículo oculto, referente à transmissão de valores, normas e comportamentos que são apreendidos pelos alunos a partir do modo como a escola constrói o próprio conhecimento escolar em sua prática concreta, histórica, situada e cotidiana. Enquanto o currículo explícito formaliza e hierarquiza os graus escolares e os critérios de avaliação por mérito ou prestígio, o oculto desenvolve nos alunos a aceitação da hierarquização e do privilégio, forjando suas identidades. Os comportamentos dos professores e demais membros da escola trazem esse currículo oculto, que alunos, em seus diferentes níveis de escolarização, vivenciam. O primeiro a usar este termo e utilizar a expressão “currículo oculto” foi Philip Jackson (1968), um educador americano. Segundo Silva (1999), Jackson em seu livro *Life in Classrooms*, apresenta características estruturais da sala de aula que contribuíam para o processo de socialização. A referência também foi utilizada por Bowles & Gintis (1976) e Apple (1982). Mas a origem da noção de currículo oculto é anterior, pois temos, em 1938, John Dewey referindo-se a uma “aprendizagem colateral” de atitudes que ocorre de modo simultâneo ao currículo explícito. Resumindo temos que a concepção crítica, ao invés da tradicional, incorpora ao conceito de currículo a noção de currículo oculto em que o mesmo pode ser entendido como sendo

constituído por todos “aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, op. cit.). Deste modo, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações, que ajudam a constituir nossa identidade.

Com base nessa compreensão que liga o conhecimento escolar não apenas aos aspectos informativos, mas também aos formativos de identidades, essa possibilidade do conhecimento escolar avança gradativamente da compreensão da identidade de classe social, já veiculada no campo, para uma análise centrada em outros aspectos culturais e não apenas econômicos desta construção. Autores como Stuart Hall (1998) que investigam as diferentes identidades começam a ser um referencial entre vários autores brasileiros, destacando-se as pesquisas de Moreira (2006 e 2008) que investiga sistematicamente como o currículo pode ser peça-chave na construção identitária de alunos que o vivenciam.

Por seu lado, Silva (op. cit), ao também investigar esta possibilidade escreve sua obra mais difundida, colocando que esta compreensão deste aspecto complexo do currículo não poderia ser bem compreendido dentro do quadro teórico das chamadas teorias críticas e propõe uma categorização para este enfoque teórico que denomina de pós-crítico. Tal enfoque será analisado sumariamente a seguir.

#### **2.4 – O currículo em uma teorização pós-crítica**

Tomando como referência a argumentação de Silva (op. cit) uma concepção pós-crítica de currículo seria aquela que perceberia o conhecimento escolar vinculado diretamente às questões de poder e controle, tal como preconizam as teorias críticas. No entanto, de modo distinto destas, a noção de poder sofre uma ampliação no sentido de perceber o conhecimento escolar como tendo não apenas o poder de controlar aspectos econômicos, relacionados à construção da identidade de sujeitos pertencendo ao “nós” de classes sociais. O poder do currículo não opera assim somente no sentido macro das relações econômicas, mas também nos micros-poderes expressos no fato de que os discursos expressos nos saberes curriculares, manifestos e ocultos, constituem também outras formas de nossas identidades tais como as de gênero, sexual, etnia, cultural etc.. Enfatizando essa argumentação termina sua obra colocando que currículo “é uma questão de poder, saber e identidade” (SILVA, 2009, p. 145).

Ao assumir tal postura sua obra realiza uma verdadeira revisão da literatura desenvolvida por teóricos do chamado pós-estruturalismo que compreende teóricos como Michael Foucault, Gilles Deleuze e Jacques Derrida. Também percorre estudos feministas, multiculturalistas, pós-colonialistas, assumindo claramente nestas análises uma defesa de posições pós-estruturalistas.

Ao trabalhar esta obra no ensino da disciplina Currículo em Cursos de Graduação, Cunha (2016 a-j) em suas investigações foi gradativamente construindo o argumento de que tal categorização não poderia continuar sendo aceita como hegemônica, havendo possibilidade de outras compreensões deste objeto. Deste modo, reconhecendo a importância do trabalho de Tomaz Tadeu da Silva, coloca que há uma necessidade de se estabelecer uma diferença conceitual mais apurada entre os conceitos de identidade e o de subjetividade porque isto tem sérias implicações epistemológicas e políticas na compreensão do objeto currículo. Deste modo constrói para o ensino da disciplina um livro didático já finalizado, mas a ser ainda publicado, argumentado que:

um livro didático deve ter critérios que possibilitem ao corpo discente ter: (1) acesso a um texto com uma linha de argumentação coerente, no sentido de articulação de suas partes, preservando a continuidade e integração do processo de ensino, ou seja, permitir aos graduandos de Pedagogia que leiam integralmente um livro com início, meio e fim; (2) ter um espaço, com embasamento teórico, para problematizar as questões levantadas na obra, enriquecendo a bibliografia básica, discutida em classe, com uma mais ampla, a ser lida ao longo da formação e que amplie a complexidade da discussão e desperte no discente “a vontade de ler”. E, finalmente, o critério de possibilitar ao corpo discente uma leitura diferenciada das teorias curriculares, na medida em que a obra não busca categorizar essas teorias, mas problematiza a categorização hegemônica existente, propondo outra e argumentando sobre várias possibilidades de compreensão teórica do objeto currículo, destacando que ao se assumir uma postura discursiva teórica, qualquer que seja, temos que estar conscientes de suas implicações epistemológicas e políticas. (CUNHA 2016.k, p.3).

Nesta obra, propõe um enfoque no qual a compreensão do objeto currículo passa a ser não mais vista como sendo tradicional, crítica e pós-crítica e sim em um quadro teórico que enfatiza a noção de discursos teóricos curriculares modernos e pós-modernos. Tal posição será sumariamente relatada a seguir.

## **2.5- O discurso teórico curricular em uma categorização moderna e pós-moderna**

Considerando a dificuldade que é, para mim, entrar em uma discussão que ainda está se construindo, optei neste item em não parafrasear tanto o autor, como fiz em relação ao pensamento de Silva (op. cit.), apresentando uma sumária síntese de aspectos de sua obra considerados por mim relevantes. Achei, no caso atual, mais seguro, dar voz direta a uma síntese que Cunha (2016k) apresentou para sua proposta, mesmo que isto

tenha como consequência um texto com citação maior que as habituais. Deste modo, ao apresentar, na voz da autora, o modo como o livro está organizado, podemos ter uma visão sumária da especificidade de seu pensamento em relação ao de Silva (op. cit.) e de como esta linha de argumentação foi por mim apropriada para conduzir minha monografia, enfatizando a questão de perceber o currículo como o conhecimento escolar que, entre outros elementos, atuou na formação tanto de minha identidade, notadamente a profissional quanto na de sujeito singular. Nas palavras da autora:

Considerando o caráter didático da obra, a mesma foi construída buscando atender aos critérios anteriormente explicitados, sendo organizada de modo a poder ser integralmente lida e trabalhada no tempo de integralização da disciplina. Está organizada em três unidades e doze capítulos.

A organização em três unidades partiu da constatação que o corpo discente precisava de um momento inicial em que os conteúdos a serem abordados deveriam ter uma relação direta com a sua prática cotidiana concreta explicitando o que entendiam nesse momento histórico de sua formação por currículo. Desse modo, o primeiro capítulo que tem como título “O discurso curricular do senso comum” procura identificar o que a classe compreende por currículo, argumentando que esse saber é válido, localizando-o no âmbito do senso comum. A seguir, essa concepção de currículo é problematizada no segundo capítulo, intitulado “Desconstruindo o discurso curricular do senso comum” em que se procura analisar como a concepção do senso comum, construída em um discurso que tem sua própria validade, precisa ser desconstruído por não conseguir proporcionar uma base analítica para enfrentar uma gama de questões curriculares que somente uma concepção mais ampla e relacional teria poder heurístico para tal. Em um terceiro capítulo, intitulado: “O discurso curricular do senso comum reconstruído” há um retorno ao conceito do senso comum, que percebe currículo como o conjunto de disciplinas ou matérias de um curso, problematizando os conceitos de disciplina e matéria com base na legislação brasileira específica do campo de currículo, analisando pareceres e resoluções do antigo Conselho Federal de Educação, assim como leis federais como as Leis Orgânicas Capanema, a 4024/61 e a 5692/71 para situar o corpo discente em um processo histórico ancorado na construção do campo curricular no Brasil, através da análise desses instrumentos legais. Para a compreensão concreta do momento histórico atual, o capítulo também analisa o modo de organização curricular por disciplinas, destacando conceitos como grade curricular, fluxograma, carga horária, crédito, ementa, integralização e requisitos curriculares. Deste modo a primeira unidade busca partir da realidade do corpo discente, compreendê-la e tentar ir além, propondo uma nova forma de saber o que é currículo.

A segunda unidade tem por objetivo construir uma discussão sobre o que significa o saber teórico para, posteriormente, na terceira e última unidade abordar especificamente as teorias curriculares que foram categorizadas no livro não mais como tradicionais, críticas e pós-críticas, como tem sido hegemônico no campo até o momento atual, construindo a noção de discursos teóricos curriculares modernos e pós – modernos. Vale ressaltar que esse é o título da obra.

A firme e difícil opção por incluir no livro uma longa unidade inteira destinada à compreensão do que significa a compreensão de um objeto tendo por base o saber teórico, surgiu da constatação, ao longo da docência da disciplina, de que o corpo discente, de um modo geral, tinha dificuldade em construir um saber relacional entre o que aprendiam em Filosofia, Sociologia e História da Educação, inclusive não conseguindo rastrear e problematizar os próprios conceitos de teoria tradicional e crítica localizando-os no surgimento histórico dos mesmos no âmbito da Escola de Frankfurt.

Desse modo, a segunda unidade intitulada “A complexidade epistemológica e política da construção histórica de teorias” está organizada em cinco capítulos, cujos títulos podem dar uma dimensão do que tratam: (4) A complexidade epistemológica e política do discurso curricular no estilo “Era uma Vez”; (5) O discurso teórico da antiguidade até o início da modernidade: decodificando a estória sobre a complexidade epistemológica e política do conceito de currículo no estilo “Era uma Vez” até Rousseau e Kant; (6) O discurso teórico da modernidade contemporânea, século XVIII, até a Escola de Frankfurt, século XX. Continuando a decodificar a estória sobre a complexidade epistemológica e política do conceito de currículo no estilo “Era uma Vez”; (7) O discurso teórico moderno da Escola de Frankfurt, século XX, até a pós-modernidade. Continuando a decodificar a estória sobre a complexidade epistemológica e política do conceito de currículo no estilo “Era uma Vez”; (8) Relatos de uma Morte Anunciada, em que se discute a “morte do sujeito” na pós-modernidade e se busca uma saída para esse impasse, tentando reconstruir o conceito de sujeito após a chamada guinada linguística, analisada em suas diferentes vertentes.

Os capítulos da segunda unidade têm no subtítulo as palavras “Era uma vez” porque o texto, para tentar enfrentar a aridez do tema, foi construído tendo por base uma estória criada para servir como fio condutor da narrativa e vai sendo decodificada na medida em que os capítulos avançam. Também, compondo a narrativa textual, existe a explicitação da história de formação de uma subjetividade, relacionando essa formação ao currículo vivenciado ao longo dessa trajetória de vida. Tal estratégia foi adotada porque a tese desenvolvida ao longo do livro é a de que o currículo é o conhecimento escolar formador, além de identidades, de subjetividade propondo para estes dois conceitos (identidade e subjetividade) concepções distintas e analisando o conceito de subjetividade à luz de um quadro teórico que incorpora as contribuições da chamada guinada linguística em suas diferentes acepções discursivas, sem privilegiar a pós-estruturalista que tem sido hegemônica no campo.

Finalmente, a terceira unidade, intitulada “Discursos curriculares modernos e pós-modernos”, tenta responder à questão central da obra: “o que é currículo?” argumentando que, no discurso teórico, não existe uma única resposta. Em suma, dependendo do modo como o sujeito epistêmico busca compreender o objeto currículo a resposta será diferente, porque existem implicações epistemológicas e políticas nesta construção. Assim, o discurso teórico curricular moderno possui respostas baseadas em uma teorização tradicional e em uma teorização crítica. Já o discurso curricular pós - moderno, incorporando a chamada guinada linguística, pode ter respostas a essa questão que também serão diferentes a depender do modo como a linguagem está sendo considerada, rastreando as possibilidades baseadas na linguística de Saussure que deram base a uma concepção pós-estruturalista e outra vertente, baseada em Mikhail Bakhtin, que apresenta uma riqueza de possibilidades que, pela sua base marxista, não mata o sujeito da História e permite continuar percebendo o conhecimento escolar como um dos referentes para a manutenção da categoria política da emancipação tão cara a teóricos como Adorno, Habermas e Boaventura de Sousa Santos. Em suma, o livro argumenta que ao se planejar o currículo devemos compreender este objeto e que esta compreensão é complexa não havendo uma única resposta, mas que da mesma depende o fato de termos pedagogos cientes do compromisso político que possuem ao estarem construindo, no âmbito de cada escola, o currículo da mesma e que este está, além de estar informando conteúdos que foram selecionados do universo cultural, também está formando identidades e subjetividades. (CUNHA, 2016 f.p. 6-7).

Assim, como relatado anteriormente, ao perceber que poderia construir minha monografia tendo um quadro teórico em construção para me apoiar não tive dúvidas de que este seria, no meu caso, o melhor caminho a seguir. Esta pode ser, em suma, a justificativa do presente trabalho.

Ao escolher dois autores para ter como quadro teórico básico para a compreensão do problema levantado, eu pude perceber semelhanças e diferenças entre ambos e isto deve ficar registrado no último item deste capítulo.

## **2.6 – Currículo: uma questão de saberes, poderes, identidades e subjetividade**

Creio não ser gratuito o fato de o último capítulo do livro de Silva (op. cit.) ter como título: *Currículo: uma questão de saber, poder e identidade* e o último capítulo do livro, ainda não publicado, de Cunha (op. cit.) ter como título, também no último capítulo, as palavras: *Currículo: uma questão de saberes, poderes, identidades e subjetividade*.

Em uma sessão de orientação de pesquisa perguntei a razão disto. Sua resposta foi a que relato a seguir: *relembre sua formação escolar desde o infantil, que você*



*declarou ter cursado na entrevista até o que vivenciou nas diferentes escolas particulares e públicas pelas quais passou em sua formação básica; investigue aquilo que vivenciou no currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e veja isso com os seus próprios olhos e com os de outros próximos a você, como ocorreu com o grupo focal. Talvez, comece a descobrir como esta trajetória foi, além de informativa, principalmente formativa, tanto de sua identidade profissional, quanto daquelas ligadas ao modo como você se situa como mulher, branca, classe média. Veja que não aprendeu apenas o saber manifesto e sim saberes, muitos ocultos; perceba que esteve envolvida em relações de poderes não apenas macros, mas também micros; analise como sua identidade é complexa, possuindo várias identidades, mas, acima de tudo, tente compreender que em relação à subjetividade, todos estes plurais se transformam em singular, um ser único: você. Em suma, vá se caçar!*

Seguindo este conselho, no próximo capítulo será apresentado um relato sumário de como ocorreu parte desta “caça”, relatando aspectos de minha formação identitária profissional como Pedagoga, nas Práticas de Ensino vivenciadas no currículo do Curso de Pedagogia.

### **3- Capítulo II – O currículo como conhecimento escolar formador de identidades e de subjetividade.**

O objetivo do presente capítulo é de apresentar um relato sumário das atividades desenvolvidas nas Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado propostas pelo atual currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, colocadas no Projeto Político Pedagógico do Curso como sendo o locus privilegiado, porém não único, da formação profissional do Pedagogo. A situação destas Práticas, em termos de carga horária, creditação e períodos sugeridos para serem vivenciados podem ser visualizados no fluxograma em anexo. A base dos relatos agora apresentados foram os relatórios de Estágio apresentados e avaliados pelos professores responsáveis pelas Práticas. A ordem de apresentação não será a proposta no fluxograma, mas a que foi efetivamente vivenciada por mim.

#### **3.1 – O currículo como formador da identidade profissional**

O presente item tem por objetivo apresentar os relatos de minhas experiências vivenciadas durante o período da Graduação, de acordo com a exigência do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Os relatórios estão dispostos conforme vivenciei e eles trazem, além de uma síntese do que vivenciei nessas Práticas, minhas reflexões e visões como futura Pedagoga que serei.

### **3.1.1 – Análise da Formação na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio**

Era meu primeiro estágio no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ. Estava ansiosa por esse momento já que, finalmente, depois de tantos teóricos estudados, eu iria ter contato com tudo aquilo que li nos livros e, quem sabe, colocar em prática o que tinha aprendido, até o momento, na Faculdade.

Durante o recesso da Faculdade de Educação, no início de março do ano de 2013, tivemos uma reunião com as Professoras da Disciplina de Prática de Ensino, as quais nos orientaram para que pudéssemos dar os primeiros passos rumo à Prática. Foram entregues documentos, cartas de apresentação e o contato das Escolas para que pudéssemos providenciar, de acordo com a disponibilidade de cada Escola, o nosso período de Estágio.

Em função da localização geográfica das Escolas apresentadas, fui, rapidamente, tentar uma vaga em um Colégio Estadual que se localiza no centro da cidade do Rio de Janeiro. Chegando lá, fui atendida pela coordenadora que, mesmo diante das divergências nos horários das aulas, consegui me alocar com uma professora para que, uma vez por semana, eu pudesse realizar minha Prática de Ensino nas turmas.

Assim sendo, durante o primeiro semestre do ano de 2013, realizei minha Prática de Ensino Normal nesse Colégio. Tive a oportunidade de acompanhar uma Professora que regia a matéria “Conhecimento Didático Pedagógico do Ensino Fundamental” em duas turmas de 3º ano, durante 15 semanas.

Meu primeiro dia de Estágio foi no início de Abril. Cheguei à escola, me apresentei para a Coordenadora que, em seguida, me apresentou para a professora regente, a qual eu iria acompanhar. Conversamos um pouco, na sala dos professores, e fomos para a sala de aula. Meu primeiro dia de Estágio coincidiu com o dia de prova bimestral na escola. As salas estavam repletas de alunos ansiosos e inseguros com

aquele exame. A pedido da Professora, ao chegar na sala de aula, me apresentei para a turma e notei, desde então, muita euforia por parte dos alunos. Era uma turma muito feliz e inquieta. Ajudei a Professora a aplicar a prova e auxiliiei aos alunos no que foi preciso. Na hora do intervalo, corrigi questões objetivas, juntamente com a professora, e conversamos mais um pouco sobre a dinâmica das aulas e das turmas. Percebi que não seria fácil, mas que, de fato, aprenderia muito naquele lugar. Após o intervalo, fomos para a segunda turma, onde exerci o mesmo papel.

Os dias foram passando e fui aprendendo a compreender aqueles jovens. Turmas cheias de adolescentes com realidades muito distintas e algumas bastante sofridas. Fui realizando atividades junto com eles, auxiliando a professora em todo o seu planejamento, ajudando os alunos naquilo que eles e a professora me solicitava. Gostei de cumprir tarefas que, desde a minha infância, quando eu brincava de ser professora, sonhava em fazer: realizar a chamada de classe, completar o diário escolar, colocar a matéria no quadro, planejar atividades, corrigir exercícios e provas.

Na maior parte das minhas horas do dia de estágio eu ficava sentada, ao fundo da sala, observando a dinâmica da aula e o comportamento dos alunos. Não poderia deixar de notar também o da professora diante de alguns atos dos próprios estudantes, muitas vezes, desonrosos. As conversas paralelas, brincadeiras sem filtro, palavras agressivas e ofensivas, pareciam ser rotinas comuns daquele ambiente. A professora, para minha surpresa, se mantinha indiferente diante de toda aquela confusão. Algumas vezes ela gritava o nome de um, ameaçava tirar ponto de outro, mas no fim, ela não conseguia conter a turma e, mesmo assim, seguia com o planejamento, muitas vezes, falando “para o nada” o conteúdo que precisava ser dado naquele dia.

Refleti, durante muitos dias, sobre aquela postura da professora. Ela estaria certa? O que seria o mais adequado para aquele momento? Talvez, se ela fosse repreender a turma, gastaria todo o seu tempo de aula, a sua voz e não iria obter grandes resultados. Ou, quem sabe, ela conseguiria ter uma postura mais respeitosa e, a partir dali, prosseguir com sua matéria. Não sei qual seria, de fato, o resultado final de algum posicionamento da professora com os alunos diante desse contexto, mas consegui pensar e projetar todas essas questões para saber como eu poderei agir em minha futura carreira.

Durante o período em que estive na escola, presenciei muitos acontecimentos na rotina escolar. Eu costumava ficar, na hora do recreio, no pátio, observando os alunos: grupos de amigos conversando, rindo, brincando, outros jogando bola, alguns

namorando no corredor. Mas, em um dia, fiquei bastante assustada com uma situação que ocorreu: duas meninas começaram a discutir – confesso que não sei qual foi o motivo do início da discussão, pois só percebi que tinha algo errado quando ouvi a gritaria – no meio do pátio, durante o recreio. Aproximei-me, então, do grupo de alunos que já havia formado em volta das meninas e escutei xingamentos e vi alguns jovens tentando afasta-las. Uma das meninas começou a chorar dizendo que a outra menina nunca entenderia a vida dela, pois seu pai estava na cadeia porque tinha matado sua irmã. A outra, nesse momento, retrucou dizendo que seu pai a tinha estuprado, quando jovem, e estava foragido desde então. Nesse instante, fiquei bastante chocada com a situação e não sabia qual deveria ser minha postura, mas para aqueles alunos que estavam ali, observando e tentando conter a situação, aquelas palavras pareceram soar como normais, como se não fosse novidade nada daquilo que elas estavam gritando, a todo o instante. Depois de um tempo, veio a coordenadora da escola e levou as meninas para a coordenação, onde lhes deu a punição. Fiquei refletindo, durante muitos dias, sobre o ocorrido, não somente sobre a briga no meio do pátio da escola, mas principalmente, sobre a vida sofrida daquelas meninas e, com certeza, de tantos outros alunos daquela escola. Em minha vida profissional, é provável que enfrentarei situações parecidas e terei que saber como lidar, mantendo-me calma e racional para tomar as decisões cabíveis.

De acordo com o calendário da escola, iria acontecer o Conselho de Classe. Pedi autorização à coordenadora e, dessa forma, pude participar deste momento. Fiquei muito contente. Na verdade, acho que o sonho de qualquer estudante é ver o que acontece, nos bastidores da sala de aula, principalmente, quando todos os professores se reúnem para discutir sobre eles. Meu sonho não era diferente e, neste dia, pude realizá-lo.

A pedido da coordenadora, eu fiquei em um canto da sala, onde não pudesse ser notada e, sem falar, observei todo aquele movimento. Professores chegavam atrasados, com seus diários de classe sem estar preenchidos e sem ânimo algum. Notei que os alunos representantes das turmas também estavam presentes na sala e isso me chamou a atenção, já que eu, enquanto estudante, nunca havia participado de um Conselho de Classe.

Iniciou-se, então, em um horário um pouco atrasado, o Conselho de Classe. A diretora fez uma breve leitura de um texto, em minha opinião, um tanto quanto encorajador para a profissão docente, como se fosse uma dose de motivação para eles

enfrentarem, não só o Conselho de Classe, mas a rotina de sala de aula. Logo após, os professores debateram rapidamente sobre suas dificuldades como educadores. E, interrompendo esse momento de troca entre os professores que, em minha opinião, é de grande importância, a diretora disse que eles teriam que focar nos principais pontos da reunião.

Neste momento, a coordenadora pediu que os alunos representantes, que ali estavam, falassem sobre o desempenho das suas respectivas turmas e os pontos positivos e negativos da estrutura da escola. O objetivo era ver o que a coordenação poderia fazer para dar melhorias aos alunos, em questões físicas. Ela deixou bem claro que o momento seria para tratar de questões práticas da logística da escola e, caso eles quisessem falar de algum professor especificamente, que fizesse isso em outro dia, em outro momento, para que não houvesse exposição, nem do aluno, muito menos do docente.

Os alunos seguiram as regras e fizeram tudo o que lhes foi solicitado. Quando o último estava falando e expondo a dificuldade que a turma tinha em administrar o tempo com os inúmeros trabalhos que, muitas vezes, os professores cobravam para mesma semana, todos foram surpreendidos com uma interrupção. Uma professora, com uma voz elevada, repreendeu o aluno, comentando rispidamente, sobre seu comportamento em sala de aula.

O espanto foi geral. Aquela regra, antes ditada aos alunos, não serviria para os professores? A discussão, entre eles, começou. A coordenadora tentou acalmar, mas não conseguiu. Por fim, o aluno, em minha opinião, deu o exemplo e se dispôs a parar de falar sobre aquilo, pois não era o momento e, em seguida, a professora saiu da sala dizendo que não conseguiria continuar ali. Assustei-me ao ver como um professor pode se portar diante de uma situação, caso ele não consiga administrá-la bem.

Após essa discussão e a saída dos alunos da sala, os professores começaram a falar de seus “casos especiais”, ou seja, mais conhecido como seus “alunos problema”. Ouvi xingamentos dos próprios professores quando se referiam a alguns alunos, reclamações de comportamentos vulgares de alunas específicas e, claro, presenciei a discussão sobre os “pontos extras” que são dados, pelos professores, no Conselho de Classe para que os alunos não fiquem em recuperação. Esses pontos, na maioria das vezes, foram dados após muita pressão por parte da coordenação e da direção da escola que, segundo elas, não poderiam ter muitos alunos em recuperação, por conta da “meta” da metropolitana.

Ao final desta longa tarde de estágio, fui para a casa refletindo sobre o que eu havia vivenciado. Foi assustador, para mim, já que eu nunca havia tido um contato tão pessoal e aberto nessas circunstâncias. A maioria dos discursos contradizem tudo aquilo que eu vejo nas minhas aulas, na Faculdade de Educação, que é o lugar onde, a maior parte dos professores que ali estavam, estudou. Aprendo, na faculdade, que o Conselho de Classe é o local para dividir as dificuldades, também, mas principalmente, para debater alguns pontos que podem melhorar e criar estratégias para que isso aconteça.

As semanas foram passando e aquela rotina escolar estava me fazendo muito bem. Eu, verdadeiramente, gostava muito de ir para o estágio. Eu acho que, de alguma forma, mesmo que distante dos alunos, eu acabei criando vínculos com eles; eu sabia exatamente seus nomes, seus grupos de amizades e, também, o que faziam nos seus intervalos.

Uma tarde, cheguei ao Colégio, e fui direcionada pela professora para o Ginásio. Estava acontecendo um grande evento, planejado por uma professora juntamente com as turmas, com alunos da Educação Especial de outras escolas. A cena era linda e muito emocionante. Todos os alunos do Curso Normal, daquela escola, estavam empenhados em propor e realizar atividades juntamente com esses alunos de variadas deficiências. Caminhei por todo o Ginásio, vi e participei, junto com os alunos especiais, de cada atividade: bambolê, amarelinha, pescaria, pintura, desenho, dança da cadeira, enfim, atividades que envolviam todos que ali estavam. Neste dia, tive a felicidade em ver como o Pedagogo é compensado de diversas formas, pois além dos alunos, todos os professores da escola estavam muito envolvidos com aquele evento e, aparentemente, bastante felizes e satisfeitos.

O estágio, infelizmente, estava chegando ao final. As últimas semanas foram corridas e, além de acompanhar os alunos na sala de aula, fiz minha primeira regência, apliquei prova em algumas turmas e fiquei, em alguns momentos, na coordenação, dando um suporte à coordenadora. A sensação de dar aula é de muita responsabilidade e exige um preparo enorme. Gostei muito de estar à frente dos alunos e vendo que muitos se interessavam pelo o que eu estava falando. Comparei esse momento com aqueles que eu havia ficado na coordenação e, apesar de gostar do trabalho, vi que nada substitui a sala de aula.

Último dia de estágio. Coração apertado por ter que deixar aquele ambiente tão rico, mas eu estava com a sensação de dever cumprido. Impressionante o tanto que aprendi em 15 semanas. Nesse dia, o professor de Filosofia perguntou se eu poderia

ajuda-lo em uma Aula Passeio. A partir da permissão e liberação da coordenadora e da professora, fui ao Centro Cultural Banco do Brasil com ele e com as duas turmas do terceiro ano. Experiência válida e muito importante para minha vida profissional. Sair da escola com mais de 60 alunos, menores de idade e voltar com todos, sem que tenha acontecido qualquer problema, é uma responsabilidade muito grande e exige um cuidado e uma atenção especial. Ajudei o professor e conseguimos. Tudo deu certo. Meu estágio finalmente havia encerrado.

### **3.1.2 – Análise da Formação na Prática e Estágio Supervisionado em Gestão de Processos Educacionais**

Iniciando o segundo semestre do ano de 2013, conforme previsto na grade do curso, fui cursar a minha segunda prática que era Prática em Política e Administração Educacional. Eu sabia que o estágio era destinado a gestão escolar, mas não sabia quais seriam as minhas atribuições na escola.

Em meu primeiro dia de aula de prática, na Faculdade de Educação, percebi que a turma também estava com muitas dúvidas. A professora, então, nos orientou como de costume, sobre documentações e explicou que, no decorrer da disciplina, iríamos aprender e entender o objetivo da prática, bem como, suas atribuições.

Em função da localização geográfica e da possibilidade em estagiar no horário noturno, escolhi uma escola estadual situada no centro da cidade do Rio de Janeiro. A escola possui apenas educação de jovens e adultos e funciona nos três períodos (manhã, tarde e noite), segundo a minha professora, a modalidade da escola não influenciaria o estágio, visto que o envolvimento seria, em sua maioria, com a coordenação escolar.

Assim que cheguei à escola, me apresentei para a coordenadora que, logo em meu primeiro dia de estágio, pediu que eu ficasse na portaria observando os alunos chegarem para suas aulas. Por ser uma educação de jovens e adultos, vi que a maioria dos alunos que chegavam eram idosos, alguns adultos e poucos jovens. Todos vinham de seus trabalhos e, apesar de rostos cansados, vi feições alegres e satisfeitas. Percebi, então, que essa escola possui um ambiente muito agradável, que se preocupa com seus alunos e procura proporcionar, a todos, relacionamentos saudáveis para que haja um bom relacionamento entre os estudantes e professores.

Terminada o momento da hora da entrada do colégio, fiquei sentada na recepção da escola atendendo ao telefone e à portaria, não para solucionar problemas, mas como

se eu fosse a recepcionista da escola. A princípio, essas atribuições me incomodaram muito, já que isso me fazia pensar se, como Pedagoga, eu atuaria daquela forma na gestão escolar.

Como estava incomodada em relação às tarefas que estavam sendo solicitadas a mim, aproveitei as aulas, na Faculdade de Educação, para debater com meus colegas se estava correto o que eu estava fazendo na escola. Como já desconfiava, a professora explicou que, infelizmente, muitas escolas veem os estagiários como pessoas que podem “suprir” suas carências ainda que isso não tenha relação com as ações que eles deveriam desempenhar. Minha professora, então, me sugeriu que eu conversasse, em um momento oportuno, com a coordenadora e pedisse tarefas que fossem próximas à realidade da gestão escolar, que era o objetivo de minha prática.

Os dias foram passando e, sempre que eu pedia um tempo com a coordenadora, para conversarmos, ela dizia que não podia porque estava muito ocupada. Então, aproveitando meu tempo na escola, decidi conversar com os funcionários, – desde o pessoal da limpeza até a diretora – com os professores e, na hora do recreio, com os alunos. Essa minha atitude foi muito positiva para minha observação, enquanto aluna estagiária, e, também, para meu futuro, como Pedagoga, porque pude ouvir e perceber as diferentes visões de todos os membros da escola.

Certa vez, conversando com um dos funcionários, fiquei sabendo que, há algum tempo, uma forte chuva alagou a escola, acarretando na perda de alguns documentos, como históricos escolares e documentos de registro dos alunos. Refleti, naquele instante, sobre como a gestão escolar poderia ou deveria atuar nessas circunstâncias que não são previstas, mas que, por acidente, podem vir a acontecer. Busquei, então, falar com a coordenadora para saber sobre esse caso, mas a mesma se demonstrou incomodada em eu ter tocado no assunto e disse que preferia não falar sobre o fato. Nesse momento, então, aproveitei o tempo com ela e pedi que fossem me dadas tarefas para que eu pudesse ficar mais próxima à realidade da minha prática, já que minhas ações não condiziam com as atribuições de uma futura Pedagoga.

Fui orientada, então, a acompanhar o trabalho da secretária escolar que me passaria atividades relativas com o que eu deveria aprender. Certo dia me foi pedido que eu acompanhasse o número de matriculados e fizesse uma análise com o número de evadidos, investigando as causas e propondo possíveis soluções. Fiquei muito feliz e empolgada com a tarefa e iniciei a minha pesquisa com base nos dados da escola.



Realizando minha pesquisa e coletando dados e informações, vi que a escola possui cerca de 400 alunos matriculados, tendo uma grande rotatividade já que, ao mesmo tempo em que há grande evasão, há grande procura. A evasão se dá pelo fato de que muitos destes alunos necessitam trabalhar para ajudar em casa ou são os únicos provedores da casa, e quando não dá para conciliar o trabalho com a escola, acabam optando pelo trabalho e abandonam a escola. Com o objetivo de conter a evasão, esta escola já possui um núcleo de apoio aos estudantes, onde a diretora, a coordenadora e todos os funcionários procuram ajudá-los a conciliar o emprego com os estudos, mostrando a importância dos estudos e trocando o horário sempre que necessário para que não haja abandono.

Depois de coletados os dados e com algumas propostas, pude debater com a coordenadora e com a diretora da escola que ficaram muito satisfeitas com a conclusão da minha tarefa. Após a nossa conversa, fiquei pensando sobre como todas essas circunstâncias influenciam no processo de ensino aprendizagem dos alunos e, principalmente, em como os fatores externos implicam nesse processo.

As aulas, na Faculdade de Educação, eram sempre relacionadas com o que estávamos vivendo em nossa prática na escola e isso muito contribuiu e facilitou, em minha opinião, para que tivéssemos uma vivência mais proveitosa. Em uma das aulas, a partir de alguns teóricos que líamos e estudávamos, a professora solicitou que observássemos e pesquisássemos sobre qual administração era utilizada em nossa escola de estágio.

Com a tarefa proposta, fui para a escola pensando que seria fácil, já que a diretora ou a coordenadora saberiam me responder a essa questão. No entanto, para minha surpresa, quando eu as questioneei sobre qual era a administração utilizada na gestão escolar, ninguém soube responder. Sendo assim, a partir da minha prática, dentro da escola, e com base em meus estudos, na Faculdade de Educação, percebi que a administração utilizada era a voltada para administração escolar e não uma cópia da administração empresarial, pois essa instituição de ensino se preocupa que o aluno esteja integrado à escola, orientando-o e estando sempre disponível ao diálogo. Um reflexo disso é o fato dos alunos gostarem muito de estudar nesta instituição, sentindo-se parte desta.

A escola possui um espaço muito bem dividido e, recentemente, foram feitas algumas reformas com a finalidade de ampliar as salas de aula. Percebi que os ambientes são muito bem divididos e com instalações novas, o que permite que os

alunos se sintam mais a vontade para estudar. Infelizmente, nem tudo que a escola oferece – como a sala de leitura, sala de vídeo e o pátio – é inteiramente desfrutado pelos estudantes depois do seu horário de aula, pois eles vão trabalhar e não utilizam esses ambientes. Em minha opinião, o professor deveria realizar atividades, durante o tempo de aula, nesses espaços para que os estudantes pudessem usufruir de diferentes recursos que a escola oferece.

No decorrer dos meus dias de estágio, observei que os relacionamentos, dentro da instituição, são um dos melhores que presenciei até agora, pois alunos, professores e funcionários se tratam com respeito. No entanto a escola se difere das outras já que, como nessa escola a maioria dos alunos são maiores de 18 anos, não há presença de responsáveis na escola. Tenho notado, também, que quanto ao fluxo de pessoas, todas se identificam ao entrar, exceto os alunos uniformizados que vão para as suas respectivas salas de aulas, mas as outras pessoas são identificadas e encaminhadas para a secretária, caso estejam à procura de mais informações ou à sala da coordenação.

Certa vez, enquanto levava uns documentos da sala da coordenação para a sala de arquivo da escola, vi uma aluna idosa caída na escada e, questionando-a sobre o que havia acontecido, a mesma me disse que escorregou no degrau e caiu. Apesar dos corrimãos, a escada é um local muito perigoso, pois há um grande número de idosos na escola que podem cair a qualquer momento. Assim sendo, a meu ver, deveria existir, além do elevador de deficientes, um elevador para os alunos, pois a escola possui quatro andares e não são todos que conseguem subir tantos degraus com facilidade.

Observando o interior da escola, percebi que seus corredores são cheios de murais, que tem como objetivo fazer com que as informações circulem. Sempre que há algum evento, são feitos cartazes com o objetivo de chamar os alunos para tais eventos e informá-los do que vai acontecer na instituição. Caso os alunos ainda tenham dúvidas, os funcionários da secretaria estão sempre prontos a ajudar esclarecendo qualquer dúvida.

A coordenadora da escola me chamou para a reunião que acontece, semanalmente, entre os membros da direção e coordenação. Essa reunião tem a participação de alguns professores e alunos representantes que debatem sobre diversos assuntos. Nesta reunião, o assunto em pauta era sobre a exposição cultural que os alunos queriam realizar por conta do Dia da Consciência Negra.

Nesta reunião, fiquei sabendo que muitas atividades de confraternização são feitas na escola. Durante todo o ano há atividades culturais e organização de oficinas,

assim como festividades em datas comemorativas e na formatura das turmas. Foi-me pedido, então, que eu acompanhasse os alunos e os ajudasse no que fosse preciso na elaboração da exposição. Fiquei muito feliz e empolgada com a atribuição e, desde aquele dia, ajudei em tudo o que foi necessário, até o dia da apresentação.

Na escola são promovidas diversas palestras, oficinas e projetos, que são destinados para toda a família e não só para os estudantes. Contudo é um pouco difícil ter a presença de todos os familiares na instituição, pelo fato dos alunos estudarem e depois se dirigirem a seus respectivos empregos.

Com o passar dos dias, chegando cada vez mais ao término do meu estágio, notei que o objetivo da instituição é educar cada vez mais e melhor todos – professores, alunos, familiares – independente do público. Dando valor às reflexões e experiências que estes trazem da vida, ajudando-os a adquirir novas experiências que possam ser lembradas no decorrer da vida de cada um. Vivenciei a exposição de temas atrativos, de forma que os alunos se expressassem, conseguindo sua autonomia e perdendo a vergonha de falar em público. Em minha opinião, há uma grande confiabilidade entre os alunos e os professores, que possuem uma boa integração.

A escola é um lugar onde se deve haver certo grau de submissão e disciplina, mas cada escola possui as suas particularidades. Nessa instituição, em todo início de bimestre há uma aula inaugural com os alunos, tendo à finalidade de esclarecer qual a rotina escolar, o projeto em que irão trabalhar naquele período, o programa, as normas da escola e as suas dinâmicas.

Observando o perfil dos funcionários da escola, descobri que a média de tempo deles é de cerca de cinco anos, tendo, é claro, alguns que entraram mais recentemente na instituição. Com isso, pude concluir que a experiência conta muito, pois gera um trabalho mais elaborado, que se reflete nos bons resultados em sala de aula. Em relação aos profissionais que entraram recentemente na escola, noto que eles possuem muita força de vontade, mergulhando fundo na proposta de trabalho desenvolvida pela escola.

Percebo que os professores são pontuais, mas caso falem, a estrutura da escola ajuda, pois as salas não são lotadas e é possível juntar duas turmas. Essa estrutura, em minha opinião, é uma boa estratégia já que facilita o desenvolvimento da escola. Os demais profissionais da escola, pelo o que tenho observado, também não costumam faltar e, caso seja necessário, geralmente avisam com antecedência, como em caso de consultas médicas.

Em meu último dia de aula, pedi à coordenadora que pudesse acompanhar uma turma para ver qual era a rotina escolar. Esta me concedeu a permissão e foi uma grande experiência. Ao início da aula, o professor procurou saber quais eram os conhecimentos prévios dos alunos, a fim de saber se os conteúdos dados na última aula foram bem compreendidos, incentivou os alunos a tirarem toda e qualquer dúvida, frisando a importância da compreensão da matéria. O que me marcou, nessa aula, foi em como o professor, a todo o instante, procurava motivar os alunos de diferentes maneiras e o quanto bem eles o correspondiam.

Após o meu período de estágio, depois de todas as minhas vivências e práticas, posso concluir que essa é uma escola modelo, estando de acordo com o objetivo de sua criação. Ainda existem alguns pontos no que melhorar, assim como qualquer lugar, mas no geral é um local que cumpre seu papel.

Como futura Pedagoga, afirmo que essa minha prática foi diferente já que não tive a vivência de dentro da sala de aula. No entanto, não deixei de conviver com os alunos e me inteirar com eles, sempre que possível. A Prática em Política e Administração Educacional é voltada para a parte burocrática da escola, envolvendo documentos e registros, mas também, planejamentos e estrutura. Como estudante de Pedagogia, posso dizer que essa escola é o lugar onde todos sonham em trabalhar, já que a coordenação, em todo o tempo, incentiva os professores, proporcionando bons relacionamentos interpessoais e, conseqüentemente, um bom ambiente de trabalho.

### **3.1.3 – Análise da Formação na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Infantil**

Seguindo minhas Práticas de Ensino, em 2014, cursei a Prática de Ensino na Educação Infantil. Após todas as questões burocráticas, escolhi uma creche municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro por conta da proximidade com meu trabalho.

Posso afirmar que meu estágio na Educação Infantil foi de grande valia, visto que tive um ótimo relacionamento com as crianças e suas atividades e que tive total apoio e ensinamento com a professora da turma que acompanhei. Ela, em todos os momentos, me incluía nas atividades e se empenhava para trabalhar da melhor maneira possível o pedagógico, pensando nas crianças.

A professora sempre se preocupava em pensar e refletir sua prática para que as necessidades da turma fossem supridas. A relação da professora com a turma era ótima

e muito afetuosa. Além disso, ela se preocupava muito com eles, procurava dar atenção a todos e na medida do possível dava atenção para as peculiaridades de cada um e pensava estratégias para lidar com isso e, inclusive, me dava dicas em como lidar com alguns comportamentos e reações de algumas crianças.

Algo que muito me chamou atenção foi o fato da professora sempre se referir a ela pelo nome e não permitir que as crianças a chamassem de tia, além de tratar as outras professoras, também, pelo nome. Quando alguma criança a chamava de tia, ela sempre a corrigia e, um dia, uma criança a chamou de tia e a outra criança a corrigiu dizendo, prontamente: *“O nome dela não é tia”*.

Além da professora, havia na sala de aula uma agente escolar (o que é normal nas creches do município do Rio de Janeiro) e eu tive uma relação ótima, tanto com a professora como com a agente da turma em que fiquei. Tive mais oportunidade de conversar mais, durante meu estágio, com a professora e via que ela tinha a preocupação de dar àquelas crianças uma educação escolar digna e de qualidade.

Em muitos momentos, durante a minha Prática de Ensino na Educação Infantil, senti falta do “brincar” nas crianças. A professora, por mais que os motivasse e desenvolvesse o cognitivo, continha muito os alunos para mantê-los quietos e em silêncio, fazendo com que eles ficassem estáticos em muitos momentos, até mesmo quando ela não continha. Como futura Pedagoga, entendo que o professor deve ter suas estratégias para manter os alunos quietos em alguns momentos, mas levando em consideração que são crianças e que o brincar faz parte do seu principal processo de ensino aprendizagem, acredito que conter os alunos faz com que eles, mais pra frente, tornem-se “robôs”.

Dessa forma, tomando como base todos os momentos que vivenciei na creche, posso afirmar que essa vivência muito contribuiu para meu desenvolvimento como futura Pedagoga e, quem sabe, professora de Educação Infantil. Gostei muito do estágio na creche, primeiramente, por causa da excelente recepção e acolhimento que tive e, também, pela relação de afetividade que construí com as crianças.

### **3.1.4 – Análise da Formação na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos**

Muito resistente, no ano de 2015, fiz a Prática de Ensino em Educação de Jovens e Adultos e, mais uma vez levando em consideração a minha proximidade com meu

trabalho, escolhi uma Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro. Iniciei a Prática de Ensino resistente porque tinha um sentimento de muita pena em relação à Educação de Jovens e Adultos por conta de ser um público, majoritariamente, idoso que não teve oportunidade de estudo na vida.

Certa vez, conversando com uma senhora da turma que eu acompanhava, descobri que ela resolveu voltar a estudar porque o marido dela havia falecido há dois anos e ela não queria “ficar em casa pensando besteira”. Eu a questionei sobre o motivo dela ter parado os estudos, quando era mais nova, e ela logo me respondeu: “ah, minha filha, naquela época eu precisava ajudar a minha mãe nas tarefas de casa e eu precisava aprender a fazer os trabalhos domésticos porque eu já estava prometida em casamento” e, antes que eu perguntasse qualquer outra coisa, ela já disse “mas eu não me arrependo não, eu fui muito feliz a minha vida toda com o meu marido, criando e cuidando da minha família mas, agora que ele morreu, eu só quero me sentir útil novamente e por isso que eu vim pra escola porque eu quero ajudar meus netos no dever de casa e eu quero poder escrever cartões de aniversário e de natal pra eles guardarem e sempre se lembrarem de mim”. Em nossa conversa, ainda, descobri que essa aluna tem uma vida financeira muito confortável, já que seu marido era militar e, ao falecer, deixou uma pensão grandiosa para ela, além do apartamento que eles moraram durante grande parte de suas vidas, na praia, com vista para o mar. Assim que ela me confessou sua história, ela me pediu segredo e disse que só a professora e a diretoria sabiam disso. Quando eu a questionei sobre o “porque” de eu guardar segredo, ela me disse “porque aqui todo mundo é igual, todo mundo mora no morro, todo mundo vem de ônibus, todo mundo conta as moedinhas pra gente comprar um presente pra professora e eu também quero fazer parte desse todo mundo porque eu não sou pior e nem melhor do que ninguém”.

As conversas que tive com essa senhora ficaram ecoando em minha cabeça e, conversando com outros alunos da turma, ouvi relatos parecidos onde muitos largaram seus estudos para ajudar seus familiares e, inclusive, de mulheres que preferiram se dedicar aos trabalhos domésticos para formar suas famílias e tomar conta de suas casas, além disso, eu percebia nesses discursos a grande necessidade desses alunos da EJA de se sentirem parte de um grupo, seja dentro da escola, ou da sociedade que vivemos.

Outra situação muito interessante que vivenciei no estágio foi em uma aula de Matemática que a professora havia planejado, mas que precisou ser alterada no momento em que estava acontecendo. A aula era sobre soma e subtração e ela havia levado alguns problemas matemáticos, como por exemplo, “Joãozinho tinha 5 laranjas e

comeu 2, com quantas ele ficou?'. Ao ver que a turma não estava correspondendo aos problemas que ela havia levado, ela começou a questioná-los sobre suas relações com o dinheiro e ficou instigando-os com questões sobre seus salários, como pagavam suas contas, como sabiam se o que recebiam ia dar até receberam seu próximo pagamento e, assim por diante. Nesse momento, percebi uma mudança na turma, eles começaram a se interessar porque a maioria dizia que queria entender mais como que eles podiam planejar seu mês com aquilo que recebia.

A partir desse despertar de interesses, a professora começou um trabalho com eles onde envolvia contas matemáticas, raciocínio lógico, planejamento, dentre outros conteúdos. Isso me fez refletir em como é necessário dar autonomia aos alunos, afim de que eles possam trazer suas experiências e suas visões de mundo e, com isso, contribuir para os conteúdos que devem ser apreendidos em sala de aula. Dessa forma, além de terem seus interesses despertados com aquilo que é útil para suas vidas, eles criam maior independência, pois, a partir do ensino desses conteúdos, os alunos tornam-se homens e mulheres capazes de tomar suas próprias decisões embasadas.

O contato que tive com todo o universo escolar com a turma da EJA que acompanhei me fez refletir sobre a situação política e desvalorização em que a EJA se encontra e, em contra partida, sobre o que aquelas pessoas enfrentam, todos os dias, para estarem ali, o quanto elas se esforçam para ficarem, até tarde na escola e com tanta sede de conhecimento.

As experiências e trocas que tive com a professora que acompanhei foram enriquecedoras, além das minhas observações das aulas que ela planejava e dava. A professora regente foi muito atenciosa e, sempre que conseguíamos, conversávamos sobre as dificuldades da profissão e, ao mesmo tempo, sobre a alegria que os alunos nos proporcionam quando conquistam e vencem dificuldades que ajudamos a enfrentar.

Minhas conversas e trocas com os alunos, fossem em momentos antes da aula, na hora da janta ou, até mesmo, quando eu os ajudava nas atividades em sala de aula, me causaram admiração por suas forças de vontade e superações diárias, dentro e fora do ambiente escolar.

Dessa forma, ao final dessa Prática de Ensino, depois de todas essas experiências, posso afirmar que em todo o tempo que estive na escola, durante o meu período de estágio, tive a oportunidade de vivenciar situações que muito contribuíram para minha formação como ser humano e que levarei para muito além desse relatório e do meu diploma.

### **3.1.5 – Análise da Formação na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Séries Iniciais do Ensino Fundamental**

Este é o último estágio que faço na Faculdade de Educação: Prática de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Já não o início da mesma forma como no primeiro estágio, agora tudo é muito diferente. Lembro-me que, em minha primeira Prática de Ensino, cheguei à escola com algumas das teorias aprendidas na Faculdade de Educação achando que veria acontecê-las exatamente daquela forma, desde a estrutura, coordenação, até os professores e alunos. Com o passar do tempo e, claro, de cada Prática, aprendo que, muitas vezes, a teoria é muito distante da prática, mas que é possível aproximá-la, dependendo da forma como cada participante da comunidade escolar desempenhe seu papel.

Em meu primeiro dia de aula, chego à escola e vejo os alunos formados no pátio, todas as turmas, esperando para cantar o hino nacional brasileiro. Logo após a execução, as professoras pegam suas respectivas turmas e vão para suas salas de aula. Neste momento, me encaminho para a coordenação onde entrego toda a documentação necessária para iniciar o estágio e sou encaminhada para a sala de aula.

Vou para uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental e lá sou recepcionada pela professora que logo me orienta a ficar no fundo da sala, observando a turma. Sento-me, então, na última cadeira e começam os questionamentos para a professora: “tia, quem é?”; “quem é essa menina, tia?” e a professora responde: “é só a estagiária”. Sinto-me um pouco desvalorizada, mesmo sabendo que, naquele momento, de fato, eu sou “somente a estagiária”.

Após colocar a turma inteira sentada com gritos, ela pediu que abrissem a apostila e fizessem a atividade que não tinham terminado no dia anterior. A seguir, ela foi até o fundo da sala e veio falar comigo, se justificando, dizendo que era tradicionalista e que, por esse motivo, a sala estava arrumada em fileiras com carteiras individuais. A professora, durante todo tempo em sala de aula, a cada atividade passada para a turma, vinha em minha direção para explicar o motivo dela estar passando cada tarefa, como se houvesse a necessidade de se defender a cada passo que ela dava com a turma.

Os dias de estágio foram passando e eu sempre observava o mesmo comportamento da professora, ela sempre fazia as mesmas atividades baseadas na



apostila do município, mas eu sentia um pouco de dificuldade na leitura e escrita dos alunos. Um dia, eu perguntei a ela o que ela achava sobre isso e ela respondeu que não tinha culpa deles terem tido uma professora de alfabetização ruim. Fiquei triste com a resposta e, sempre que podia, eu tentava ajuda-las com as atividades das apostilas, tentando fazê-las ler e escrever, mostrando a elas o quão prazeroso poderia ser.

Em um dos dias de estágio, próxima a hora do recreio, as crianças tiveram aula de música com outra professora. A princípio, achei que as crianças iriam para outra sala, quem sabe, uma sala própria para aula de música com instrumentos e sem carteiras, para que elas pudessem se expressar corporalmente, mas não foi isso que aconteceu, a aula de música aconteceu na sala de aula e a professora de música chegou carregando um carrinho de supermercado com uma caixa de som e um violão. A professora perdeu uns dez minutos montando sua “estrutura” e, finalmente, iniciou sua aula. Ela mostrou um livro para a turma e exigiu silêncio absoluto para que todos prestassem muita atenção na história. O livro só continha figuras e, logo na primeira página, a reação das crianças foi única: falar o que a figura estava mostrando. A professora de música, para minha surpresa, repreendeu os alunos com um grito mandando que ficassem quietos. Com a turma em silêncio, ela terminou a história e pegou o violão para cantar uma música que, prontamente, mobilizou a turma que, nesse momento, cantava com toda a força e alegria que podiam. Ao final da aula de música, a professora da turma retornou à sala e os liberou para o momento mais esperado do dia: a hora do recreio.

No pátio, as crianças eram felizes: riam, brincavam, corriam, elas eram, de fato, crianças. Terminada a hora do recreio, todos voltaram para a sala de aula naturalmente agitados. Para que todos se acalmassem, a professora apagou as luzes, pediu que todos abaixassem a cabeça e colocou uma música calma para o “momento do relaxamento”, como ela denominou. Passado esse momento, os alunos terminaram de fazer as atividades, guardaram seus materiais e foram embora.

Muitas experiências vividas me marcaram, mas uma, em especial, impressionou-me bastante. A professora, como de costume estava recolhendo as agendas, passando de mesa em mesa, e percebeu que a sala estava cheia de papel picado no chão, pois não tinha sido varrida. No mesmo instante, para minha surpresa e espanto, ela saiu de sala, voltou com uma vassoura e uma pá de lixo e começou a varrer toda a sala. Antes que eu perguntasse qualquer coisa, a mesma veio me explicar que o município não estava pagando os funcionários da limpeza e, por esse motivo, a escola não estava sendo limpa e ela ainda complementou dizendo que, na semana anterior, a diretora lavou todos os

banheiros da escola com produtos de limpeza de sua casa. Nesse momento, eu não consegui pensar em nada. Eu não conseguia refletir sobre minhas teorias, sobre aquilo a profissional que estava me tornando sobre as práticas que tinha realizado e, principalmente, sobre qual seria minha postura se eu estivesse no lugar daquela professora naquelas condições.

Ao final desse dia, a professora conversou comigo e achou melhor que eu tivesse uma interação maior com as crianças, sugerindo que, na próxima semana, eu escolhesse um livro e fizesse uma roda com contação de histórias e alguma atividade que tivesse relação com a história. Fiquei muito feliz e animada, já que, até então, minha relação com elas era mínima e isso me ajudaria quando eu fosse realizar minha regência de aula.

Observando a turma, vi que grande parte era muito carente, apesar de a escola se localizar no Centro do Rio de Janeiro. Muitos vinham com o uniforme velho, às vezes sujo, com o sapato antigo, às vezes furado, enfim. E, quando acontecia do município não entregar uniformes e materiais, eles ficavam sem porque, de fato, não tinham condições de comprar.

Em outro dia, o pátio não estava tão cheio como de costume e, quando chegamos à sala de aula, percebi que a turma estava apenas com menos da metade dos alunos. A baixa de alunos, não só na turma, mas na escola como um todo, me causou estranhamento e, conversando com a professora sobre isso, a mesma me explicou que, na noite anterior, houve confronto entre policiais e bandidos em uma comunidade próxima a escola o que pode ter sido a causa de muitos alunos não irem ao colégio no dia seguinte. Nesse momento, pensei o quanto esses fatores externos ao ambiente escolar influenciam diretamente, não só na escola, mas principalmente no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Em dia de planejamento, as crianças ficavam muito empolgadas no pátio que nem dava para perceber a fila formada. A professora da turma não ficava com elas o dia inteiro, mas sim, os professores de educação física, sala de leitura, música e inglês.

Nesse dia, observei o quanto os alunos estavam cansados e felizes. Todas essas atividades e aulas são concentradas em um dia só, acredito que seja por uma questão de logística e necessidade de distribuição de horário, mas em minha opinião, poderiam ser distribuídas diariamente, para que as crianças pudessem aproveitar mais e desenvolver, a cada dia, sua criatividade e motivação intrínseca em querer aprender, descobrir, criar e recriar. Com tamanha felicidade que pude perceber no rosto de todos, noto que, às

vezes, falta a iniciativa da inclusão de atividades, como estas, em sala de aula, que possam ser atreladas às obrigações e conteúdos que precisam ser realizados.

Os dias de estágio estavam terminando e era uma pena porque eu estava gostando bastante de toda aquela rotina. Era o dia que eu tinha combinado em fazer a roda de leitura e a atividade com as crianças e eu tinha planejado algo bem bacana que eu achava que eles iriam gostar bastante. Apesar de a turma ser muito agitada, eles ficaram quietinhos durante a contação da história, participaram bastante e amaram a atividade que elaborei para eles. Fiquei feliz com o resultado e a professora ficou surpresa deles corresponderem tão bem ao que eu havia planejado para a turma.

Certo dia, as crianças chegaram mais agitadas que nos outros e, a professora, mais cansada que o normal também. Fomos para a sala de aula e as crianças não paravam de correr, gritar, brincar, conversar, mas depois de uns berros da professora, todos sentaram em seus lugares ainda um pouco agitados.

Os alunos não paravam por um segundo, até que a professora anunciou: “hoje é dia de ditado!”. Essas palavras soaram como um castigo imenso e, imediatamente, todos se colocaram eretos em suas cadeiras, a postos, com o caderno e lápis na mão. A cada palavra ditada, as crianças estremeciam com medo de errar e, então, lembrei-me do dia que a turma teve aula de inglês e, apesar de ser uma língua diferente, os alunos não tinham medo de errar, muito menos, de arriscar, ainda que isso lhes rendesse boas risadas da professora de inglês e de todos os seus colegas. O que será que tinha mudado? Seria somente o conteúdo, a matéria, ou a própria metodologia, forma de ensinar, ou quem sabe, a ideia de “avaliação” que o ditado transmitia a eles? Eles terminaram e foram para a hora do recreio, um pouco tristes e desanimados, mas não durou muito tempo até que a “magia” da hora do recreio despertasse toda a euforia deles.

Um pouco antes da minha regência conversei sobre o perfil da turma, bem como, suas peculiaridades, pontos fortes e pontos a desenvolver, já que era meu desejo construir um plano de aula que despertasse o interesse da turma e, ao mesmo tempo, desenvolvesse a criatividade e a escrita, já que é um dos pontos que precisam de mais atenção. Falando sobre isso com a professora, ela me lembrou do quanto eles gostam de histórias infantis e contos, do quanto as crianças sempre ficam atentas quando contamos histórias para elas e de como elas ficaram felizes com a contação da história.

A partir disso dessa nossa conversa, construí um rascunho e comecei a pensar em temas que pudessem interessa-las e pesquisar livros que fossem intrigantes, que

trouxessem ilustrações grandes e deslumbrantes, afim de que toda a turma, até a criança sentada na última cadeira, pudesse enxergar e, dessa forma, participar mais ativamente da aula.

No dia seguinte, a rotina da turma seguia como o de costume, mas confesso, hoje tive um olhar diferenciado. Após ter iniciado a elaboração do meu Plano de Aula, comecei a olhar para as crianças e imaginar o quanto elas iriam ficar inteiradas durante minha aula, se elas iam gostar ou não, se iam corresponder às minhas expectativas ou se iriam supera-las, enfim, meu olhar para com elas mudou diante de tamanha expectativa que criei.

Observando as atividades propostas, pela professora, notei a deficiência das crianças no que diz respeito à leitura e a escrita. A grande maioria da turma ainda não consegue ler e escrever com autonomia, aliás, poucos são os que leem e escrevem. Na verdade, observo que isso é um fardo quando, ao contrário, eu acredito que ler e escrever devem ser processos naturais e agradáveis para todos os alunos.

Considerando estes fatos, comecei a pensar sobre a atividade que gostaria de desenvolver em minha regência. Ainda não tenho nada definido, mas pretendo elaborar algo que seja prazeroso, que incite a criatividade das crianças, e ao mesmo tempo, diante dessa dificuldade da turma que observei, quero algo que desenvolva a escrita e a leitura das crianças.

Ao final do dia, conversei com a professora sobre os meus objetivos e sobre aquilo que gostaria que os alunos desenvolvessem com a atividade proposta em minha regência e ela me deu a ideia de solicitar a eles que criassem, por meio de desenhos e frases, um final para a história que eu. Achei muito interessante a percepção da professora, diante de tudo o que relatei para ela, e aceitei a sua sugestão.

Os dias, rapidamente, foram passando e, finalmente, chegou o grande dia da minha regência que, por acaso, coincidiu com meu último dia de estágio. Para a elaboração da minha aula, levei em consideração toda a vivência que tive com a turma, procurei fazer tudo de acordo com o perfil da turma, ressaltando seus pontos fortes e buscando desenvolver os pontos que ainda não estão adequados.

Assim que cheguei à escola, fui para a sala de aula e comecei a preparar o material que havia levado. Conforme as crianças foram entrando em sala, a professora da turma foi realizando a rotina normal e eu, nesse momento, já fui levando os recursos que precisaria para realizar minha regência.

As crianças já estavam acomodadas em suas cadeiras e, tão logo minha professora da faculdade chegou, eu comecei minha regência. Tudo correu como eu havia pensado e planejado, na verdade, superou todas as minhas expectativas. As crianças ficaram muito atentas à história, participando quando solicitadas e até cantaram junto comigo. A reação delas foi admirável.

Quando propus a atividade, todos participaram e até foram além do que foi solicitado e, ao final, quando pedi que cada um explicasse o que tinha feito, todos me surpreenderam com suas explicações por serem originais e únicos. Apesar de suas dificuldades com a escrita, todos realizaram com êxito o que eu havia planejado e alcançaram os objetivos propostos.

Minha regência foi um sucesso e, depois, conversei com a professora da turma que me deu um retorno muito importante sobre a visão dela. A professora achou muito interessante a forma como a turma reagiu e até disse que iria fazer mais vezes esse tipo de atividade que desenvolve a criatividade e a escrita dos alunos.

Na hora do recreio, fui até a coordenação para comunicar que era meu último dia e concluir toda a parte burocrática que era necessária. Para minha surpresa e alegria, a coordenadora me elogiou, dizendo que a professora falou muito bem de mim e, até mesmo, alguns pais foram falar com ela porque as crianças contaram sobre mim em suas casas. Esse retorno me deixou muito contente, visto que isso significou o meu bom desempenho durante o tempo em que estive na escola e, principalmente, o quão boa foi a minha formação na Faculdade de Pedagogia.

Retornando para a sala de aula, conversei com a professora da turma lembrando a ela que seria meu último dia na escola. No decorrer da nossa conversa, fui muito elogiada e recebi críticas bastante construtivas para meu aperfeiçoamento como futura Pedagoga. Ao final, a professora me agradeceu e disse que meu carinho, atenção, e cuidado com a turma a fizeram enxergar a profissão de uma forma diferente do que ela via, fazendo com que ela mudasse alguns pontos em seu modo de trabalhar e lidar com as crianças.

Nós, estudantes de Pedagogia, quando realizamos uma prática nas escolas, levamos muitas teorias e “achismos” de como agir em diversas situações e apesar de, desde o início, por ser minha última Prática de Ensino e já ter passado por muitas experiências, eu tentar ser uma pessoa neutra, livre de qualquer pré-conceito, confesso que algumas posturas da professora me incomodaram, principalmente, em relação aos alunos e que, por essa razão, foi muito difícil, para mim, manter essa postura neutra.

As crianças criam suas próprias estratégias para resolverem aquilo que precisam e nós, educadores que somos, precisamos estar atentos a tudo o que o aluno nos traz para criar novos meios que permitam essa criatividade da criança e, ao mesmo tempo, estimule o desenvolvimento de cada um. Precisamos ser mediadores dessas estratégias e eu senti muita falta disso em minha Prática de Ensino.

Essa prática de Séries Iniciais, sendo particularmente a minha última Prática na Faculdade de Educação, foi onde mais refleti, a partir das vivências que tive em sala de aula, sobre os conhecimentos que aprendi, durante a graduação, e onde tive o maior retorno (críticas e elogios) de todos os lados da escola (coordenação, pais – de forma indireta –, alunos e professora) que me constituirão, como profissional e como pessoa também.

### **3.2- O currículo como formador de subjetividade**

Embora tenha argumentado, ao longo do presente estudo, que apoiada em Cunha (2016k), estou assumindo que deve ficar mais claro que o campo do currículo deve desenvolver uma discussão teórica mais sistemática sobre as diferenças entre os conceitos de identidade e o de subjetividade, talvez um exemplo citado em uma reunião de orientação sirva para simplificar de modo mais simples o que estou querendo dizer.

O exemplo apresentado foi o seguinte. Por ocasião de eleições presidenciais nos Estados Unidos, em 2008, inicialmente três candidatos estavam concorrendo. Pelo Partido Democrata, uma mulher: Hillary Clinton e um negro: Barack Obama. Para o Partido Republicano o candidato era John Mc Cain, um idoso com 72 anos. Neste momento em que os candidatos oficiais de cada partido estavam em definição, a situação do eleitor, considerando o conceito de identidade seria relativamente simples. Assim, as mulheres que se identificassem com o “nós” feminino, votariam em Hillary; os negros que se identificassem com o “nós” racial, votariam em Obama; e o grupo dos idosos, conscientes de suas identidades etárias, votariam em Mc Cain. Parece simples, mas como ficaria a cabeça de um eleitor que fosse simultaneamente um complexo de todas estas identidades sendo mulher, negra e idosa? Votaria em quem, considerando apenas os aspectos identitários? Poderia até ocorrer que esta suposta eleitora, em sua subjetividade singular, não se identificasse com nenhum dos três e tivesse saudades de Bush: homem, branco e jovem.

Este exemplo está chamando a atenção para o fato de que a identidade é múltipla, complexa, relacional e em constante processo de formação, mas a mesma está ligada à formação da noção de um pertencimento grupal que está relacionado ao pronome nós. Assim, nós, as mulheres, os brancos, os negros, os homossexuais, os baixinhos etc. Por outro lado, a subjetividade, tendo as mesmas características gerais da identidade e sendo também complexa, relacional e em constante processo de formação, está ligada ao pronome EU e se refere a um sentido de singularidade, de unicidade do sujeito que foi tão bem compreendido por Rousseau que, ao escrever uma obra sobre a Educação como um processo formativo, escreveu no título um nome próprio: Emílio.

Deste modo, no presente estudo, ao mesmo tempo em que procurei relatar a trajetória da formação de minha identidade profissional como Pedagoga o que estava como pano-de-fundo era o fato de, ao construir este aspecto identitário, estar principalmente me formando como o sujeito que sou: Julia John Coelho.

#### **IV- Considerações Finais**

O presente estudo procurou compreender o seguinte problema: poderia o currículo, por mim vivenciado, ser compreendido teoricamente como o conhecimento escolar formador de subjetividade? Com base neste problema, as seguintes questões foram articuladas: Como podemos compreender currículo no quadro teórico disponível atualmente no campo? O que seria currículo em uma teorização tradicional, crítica e pós crítica, que é o que está proposto na ementa da disciplina ainda em vigência em 2016 no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro? Essa categorização proposta na ementa permite a compreensão relacional do problema equacionado no presente estudo? Seria possível uma nova compreensão do objeto currículo que permitisse compreendê-lo como o conhecimento curricular formador de subjetividades, sem deixar de lado os avanços do campo até o momento? Como evidenciar essa nova possibilidade através do relato de uma trajetória pessoal de formação curricular?

Após a análise dos dados realizada, podemos agora apresentar uma síntese dos resultados encontrados. Deste modo, consideramos que o quadro teórico hegemônico disponível no atual campo do currículo é vasto, complexo e está em constante crescimento, formulando para a compreensão do objeto uma expressiva produção teórica. No entanto, quando fazemos um recorte para uma produção didática a ser utilizada por alunos de graduação nos Cursos de Pedagogia, observamos que existe uma concepção hegemônica da categorização das teorias de currículo apresentando as mesmas como sendo tradicionais, críticas e pós-críticas. O estudo evidenciou que esta é inclusive a proposta da ementa da disciplina no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ. Também foi possível, com base no pensamento de Tomaz Tadeu da Silva, compreender o que seria currículo nas concepções tradicionais, críticas e pós-críticas. No primeiro caso o currículo é percebido como principalmente um documento escrito em que são estabelecidos os conteúdos a serem desenvolvidos nos diferentes níveis da escolarização. Esta concepção considera apenas os conteúdos manifestos, que são selecionados tendo como base objetivos previamente especificados, organizados dentro de uma racionalidade apoiada nos princípios de Ralph Tyler, de base tecnicista, enfatizando critérios de eficácia. Na concepção crítica o currículo é percebido como o conhecimento escolar que além de possuir conteúdos manifestos que são ensinados sistematicamente aos alunos, também possui o chamado currículo oculto em que ao aprender também papéis sócias o aluno que vivencia este conhecimento, além de



adquirir conteúdos e forma sua identidade. No entanto, esta identidade na concepção crítica é vista como sendo a do trabalhador, enfatizando as questões econômicas das classes sociais. Na visão pós-crítica esta visão da identidade é ampliada para a formação não apenas em sua vertente econômica, mas em suas implicações culturais, percebendo o processo de formação de um modo bem mais complexo, no sentido de análise das formações relacionadas às questões de gênero, sexualidade, etnia e raça, entre outras. Em suma, a categorização hegemônica permite uma compreensão complexa do conceito de identidade.

No entanto, nessa categorização não existe ainda uma maior clareza das diferenças entre os conceitos de identidade e subjetividade, o que é proposto nos estudos de Cunha (op. cit.) e que tem em minha investigação um relato de experiência para começar a corroborar esta tese. Neste sentido os dados apresentados, na análise documental, na entrevista e no grupo focal representam, em sua análise diluída ao longo da narrativa, uma tentativa de evidenciar como uma trajetória de construção de uma subjetividade foi, em parte, mediada pelo currículo escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_, **Currículo e Poder**. Educação e Realidade, 14(2) 1989, p. 46-57.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado. 1988.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/Constituicao/Constituicao.htm).

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 dez. 1996. **Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/L9394.htm).

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. Estabelece a Matrícula Compulsória na Educação Básica para o Corte Etário de 4 a 17 anos,

Disponível em [http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/Constituicao/Constituicao.htm).

CUNHA, Regina Céli Oliveira.. **Tudo o que é sólido se desfaz no ar: a concepção tradicional de currículo também?** Revista da Faeeba, no 09, 1998. UNEB\_

Faculdade de Educação.

\_\_\_\_\_. **Roubando um conceito de currículo**. Rio de Janeiro: II Colóquio Luso-Brasileiro, 2004.

\_\_\_\_\_. **Uma Análise de Conteúdo sobre a obra de Ralph Tyler: implicações na Política de Reorientação Curricular de Escolas de Nível Médio do Estado do Rio de Janeiro**. VII Colóquio sobre Questões Curriculares-III Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares -Portugal- Braga- Universidade do Minho - fevereiro de 2006

\_\_\_\_\_. **O Discurso Curricular do Senso Comum**. Rio de Janeiro: UFRJ, texto não publicado, acessível em [cunhafm@terra.com.br](mailto:cunhafm@terra.com.br). 2016 a.

\_\_\_\_\_ **Desconstruindo o Discurso Curricular do Senso Comum** Rio de Janeiro: UFRJ, texto não publicado, acessível em [cunhafm@terra.com.br](mailto:cunhafm@terra.com.br). 2016 b.

\_\_\_\_\_ **O Discurso Curricular do Senso Comum Reconstruído** Rio de Janeiro: UFRJ, texto não publicado, acessível em [cunhafm@terra.com.br](mailto:cunhafm@terra.com.br). 2016 c.

\_\_\_\_\_ **A complexidade epistemológica e política do discurso curricular no estilo “Era uma Vez”** Rio de Janeiro: UFRJ, texto não publicado, acessível em [cunhafm@terra.com.br](mailto:cunhafm@terra.com.br). 2016 d.

\_\_\_\_\_ **O discurso teórico até o “fim” da modernidade: decodificando a estória sobre a complexidade epistemológica e política no estilo “Era uma Vez”** Rio de Janeiro: UFRJ, texto não publicado, acessível em [cunhafm@terra.com.br](mailto:cunhafm@terra.com.br). 2016 e.

\_\_\_\_\_ **O discurso teórico da modernidade contemporânea, século XVIII, até a Escola de Frankfurt, século XX. Continuando a decodificar a estória sobre a complexidade epistemológica e política do conceito de currículo no estilo “Era uma Vez”.** Rio de Janeiro: UFRJ, texto não publicado, acessível em [cunhafm@terra.com.br](mailto:cunhafm@terra.com.br). 2016 f.

\_\_\_\_\_ **O discurso teórico moderno da Escola de Frankfurt, século XX, até a Pós-modernidade. Continuando a decodificar a estória sobre a complexidade epistemológica e política do conceito de currículo no estilo “Era uma Vez”.** Rio de Janeiro: UFRJ, texto não publicado, acessível em [cunhafm@terra.com.br](mailto:cunhafm@terra.com.br). 2016 g.

\_\_\_\_\_ **Relatos de uma Morte Anunciada.** Rio de Janeiro: UFRJ, texto não publicado, acessível em [cunhafm@terra.com.br](mailto:cunhafm@terra.com.br). 2016 h.

\_\_\_\_\_ **Os Discursos Curriculares Modernos. Relato dois: o labirinto e a história.”** Rio de Janeiro: UFRJ, texto não publicado, acessível em [cunhafm@terra.com.br](mailto:cunhafm@terra.com.br). 2016 i.

\_\_\_\_\_ **Currículo: uma questão de poderes, saberes, identidades e subjetividade** Rio de Janeiro: UFRJ, texto não publicado, acessível em [cunhafm@terra.com.br](mailto:cunhafm@terra.com.br). 2016 j.

\_\_\_\_\_. **O processo de construção de um livro didático para a disciplina Currículo.** XII Colóquio sobre questões curriculares. VII Colóquio luso-brasileiro de Currículo. II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. Recife: UFPE; 2016 k.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: ARTMED, 1993.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DPA, 1998.

IVENICKI, Ana & CANEN, Alberto. **Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares.** Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil.** Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa:** Rio de Janeiro/Currículo sem fronteiras, v. 1, n.1, pp.35-49, jan/jun, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa & CUNHA, Regina Céli O. **Identidades em Construção: o processo de uma escola de ensino fundamental do Rio de Janeiro - II Simpósio Nacional - Discurso Identidade e Sociedade,** Rio de Janeiro: PUC- setembro de 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa & CUNHA, Regina Céli O. **A discussão da Identidade na Formação Docente-** Revista Contemporânea de Educação. Publicação Online do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ, ISSN 1809-5747, Jan, jun. 2008, nº 5.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio de Taborda. **Escolarização e Educação do Corpo: História do Currículo da Instrução Pública Primária no Paraná (1982-1926).** GT: História da Educação/n.02

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno e Gómez, A. I. Perez. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p.119-148.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. In: **Um Discurso sobre as Ciências**. 8. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1996, p. 55-58.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica; 3. ed. 2009.

TYLER, Ralph. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974

## LISTA DE APÊNDICES

### APÊNDICE 1- Roteiro das Questões do Grupo Focal

1-Fale um pouco sobre cada uma de vocês: escola (s) em que realizou o ensino básico, idade, situação acadêmica em relação ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ.

2-Considerando que estamos investigando o currículo como o conhecimento escolar que tem o poder de formar identidades e subjetividade, iremos discutir inicialmente como o currículo do Curso de Pedagogia da FE da UFRJ está relacionado ao processo de escolha de suas identidades profissionais. Nesse sentido, discutam o seguinte tema:

. Por que cada uma de vocês escolheu o Curso de Pedagogia e de modo mais específico o da UFRJ?

. O currículo desse Curso de Pedagogia foi importante na formação de suas identidades profissionais?

. Das possibilidades profissionais de formação desse currículo ( professora da Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Magistério das Disciplinas Pedagógicas e Gestão Escolar ) com a qual cada uma de vocês mais se identifica?

. Na percepção de cada uma de vocês por que a aluna destacada para a análise de formação de sua identidade profissional escolheu o Curso?

. Com qual ênfase de formação (professora da Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Magistério das Disciplinas Pedagógicas e Gestão Escolar) X se identifica na opinião do grupo?

3- Que saberes escolares (disciplinas, atividades como monitoria, participação em grupo de pesquisa, bolsas de iniciação científica) vocês consideram:

- que foram mais importantes na formação de suas identidades profissionais?

- que não contribuíram ou contribuíram pouco para as suas formações profissionais?

-em relação a X, como vocês a percebem em relação a esses saberes?

4-Que saber ou prática curricular afetou de modo mais negativo a formação de cada uma de vocês? E em relação a X, o que no currículo a deixava mais pessimista?

5-Em que aspectos vocês julgam que o currículo vivenciado no Curso de Pedagogia contribuiu para vocês se tornarem o que são atualmente?

.Como percebem isso em relação a X?

6-Caso vocês tivessem que se definir em uma palavra vocês diria qual? E para X, qual seria a palavra que melhor a definiria? O currículo permitiu que essa palavra fosse construída?

## **APÊNDICE 2- Roteiro da Entrevista Semiestruturada**

1-Fale um pouco sobre você: escola (s) em que realizou o ensino básico, idade, situação acadêmica em relação ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ.

2-Considerando que estamos investigando o currículo como o conhecimento escolar que tem o poder de formar identidades e subjetividade, iremos discutir inicialmente como o currículo do Curso de Pedagogia da FE da UFRJ está relacionado ao processo de escolha de suas identidades profissionais. Nesse sentido, gostaria que você me respondesse:

. Por que você escolheu o Curso de Pedagogia e de modo mais específico o da UFRJ?

. O currículo desse Curso de Pedagogia foi importante na formação de sua identidade profissional?

. Das possibilidades profissionais de formação desse currículo (professora da Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Magistério das Disciplinas Pedagógicas e Gestão Escolar) com a qual você mais se identifica?

3- Que saberes escolares (disciplinas, atividades como monitoria, participação em grupo de pesquisa, bolsas de iniciação científica) você considera:

- que foi mais importante na formação de sua identidade profissional?

- que não contribuiu ou contribuiu pouco para a sua formação profissional?

4-Que saber ou prática curricular afetou de modo mais negativo a sua formação?

5-Em que aspectos você julga que o currículo vivenciado no Curso de Pedagogia contribuiu para você se tornar o que é atualmente?

6-Caso você tivesse que se definir em uma palavra você diria qual? O currículo permitiu que essa palavra fosse construída?



## LISTA DE ANEXOS

## Anexo 1 – Fluxograma do Currículo de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Coordenação do Curso de Pedagogia

## FLUXOGRAMA DO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

IMPLANTAÇÃO: 2007/1 - Turno Vespertino

*Docência: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Gestão de Processos Educacionais*

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período	9º Período
Filosofia da Educação no Mundo Ocidental EDF120 (60 - 4)	Filosofia da Educação Contemporânea EDF231 (60 - 4)	Linguagem Corporal na Educação EDD647 (45- 2)	Didática EDD241 (60 -4)	Metodologia da Pesquisa em Educação EDF244 (60 - 4)	Didática das Ciências da Natureza EDD176 (60-4)	Pesquisa em Educação EDF608 (60 -4)	Políticas Públicas em Educação EDA604 (60 -4)	Educação Comparada EDA480 (60 -4)
Fundamentos Sociológicos da Educação EDF240 (60 - 4)	Sociologia da Educação Brasileira EDF364 (60 -4)	Educação e Comunicação I EDD235 (45- 3)	Currículo EDD243(60 - 4)	Planejamento de Currículo e Ensino EDD646 (60- 4)	Planejamento e Avaliação de Sistemas Educacionais EDA612 (60 -4)	Didática da Língua Portuguesa EDD361(60 - 4)	Monografia EDWK01(60 -2)	Educação e Trabalho EDF419 (60 -4)
Psicologia do Desenvolvimento e Educação EDF122 (60 - 4)	Psicologia da Aprendizagem e Educação EDF232 (60 -4)	Bases Biológicas da Aprendizagem EDF233 (60 -4)	Fundamentos da Educação Especial EDF607 (60 -4)	Avaliação no Processo Ensino-Aprendizagem EDD172 (60 - 4)	Didática da Matemática EDD362(60 - 4)	Didática das Ciências Sociais EDD175 (60 -4)	Abordagens Didáticas em Educação de Jovens e Adultos EDD648 (60 -4)	Educação e Comunicação II (Libras) EDD 636 (60 - 3)
História da Educação no Mundo Ocidental EDF113 (60 - 4)	História da Educação Brasileira EDF121 (60 -4)	Educação Brasileira EDA234 (60 -4)	Questões Atuais da Educação Brasileira EDA351 (60 -4)	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio EDWU21 (180 - 4-4)	Prática e Estágio Supervisionado em Gestão de Processos Educacionais EDWU24 (180 -4-4)	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Infantil EDWU11 (180 -4 -4)	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Séries Iniciais do Ensino Fundamental EDWU01 (180 -4-4)	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos EDWU25 (180- 4-4)
Introdução ao Pensamento Científico em Educação EDF417 (60- 4)	Antropologia na Educação EDF418 (60- 4)	Concepções e Práticas da Educação Infantil EDF351 (60 -4)	Alfabetização e Letramento EDD350(60 -4))	Arte e Educação EDD478 (45 - 2)	Psicopedagogia e Educação EDF363 (60 - 4)	Educação Popular e Movimentos Sociais EDF609 (60-4)	Organização do Trabalho Pedagógico EDA242(45 - 2)	Seminários de Integração de Monografias EDW K02 (30 -1)
Atividade Acadêmica Optativa I (45 - 3)	Atividade Acadêmica Optativa II (45 - 3)	Atividade Acadêmica Optativa III (45 - 3)					Atividades Acadêmicas Integradoras de Livre Escolha I (45-1-1)	Atividades Acadêmicas Integradoras de Livre Escolha II (45 - 1-1)
345 horas	345 horas	315horas	300 horas	405 horas	420 horas	420 horas	450 horas	435horas
23 (23 -0)	23 (23 -0)	20 (19 -1)	20 (20 -0)	22 (17 -5)	24 (20 -4)	24(20-4)	22 (14 -8)	22(15 -7)

Carga Horária:

Disciplinas Obrigatórias: 3180 horas

Disciplinas Optativas: 135 horas

Disciplinas Integradoras Livre Escolha:120 horas

**Total Geral: 3435 horas**

Créditos Teóricos : 160 créditos obrigatórios ( 2400 h) + 09 Optativos (135 h) + 02 Livre Escolha (30 h) = 171 créditos (2565 h)

Créditos Práticos: 26 créditos obrigatórios (780h)

+ 03 Livre Escolha ( 90h) = 29 créditos ( 870 h)

Observação: Fonte Azul =RCS

**Total Geral: 200 créditos (171-29)**

**Anexo 2 – Ementa da Disciplina “Currículo” expressa no formulário CEG**

<b>UFRJ</b> <b>SR-1 CEG</b>	<b>FORMULÁRIO CEG / 03 – D</b> Registro de Disciplina		CENTRO : CFCH UNIDADE : Faculdade de Educação DEPARTAMENTO: Didática - EDD		Folha nº
	1. CENTRO / UNIDADE / DEPARTAMENTO : 33040700			2. ANO E PERÍODO DA OPERAÇÃO : 2007 / 1	
3. CÓDIGO DA DISCIPLINA : EDD 243		4. NOME : Currículo			
5. CARGA HORÁRIA POR PERÍODO : 60 teórica    0 prática			6. CRÉDITOS : 4		
7. REQUISITOS : Não há.					
8. CARACTERÍSTICAS DAS AULAS PRÁTICAS: Não há.					
9. CURSOS / HABILITAÇÕES PARA OS QUAIS É OFERECIDA : Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, Política e Administração Educacional e Educação de Jovens e Adultos.					
10. CÓDIGO DA OPERAÇÃO	3 - Alteração de código	6 - Alteração de requisitos	9 - Desativação	4 - Alteração de ementa	
1 - Implantação de disciplina ou RCS	4 - Alteração de ementa	7 - Acerto de dados incorretos	10 - Ativação		
2 - Alteração de carga horária	5 - Alteração de nome	8 - Exclusão			
11. ALTERAÇÃO DO CÓDIGO DA DISCIPLINA : código antigo = _____ código novo = _____					
12. EMENTA (máximo de 500 caracteres) História do pensamento curricular: concepções tradicionais, críticas e pós-críticas. Discussão e análise das principais questões relativas à seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar. Políticas de currículo.					
13. BIBLIOGRAFIA BÁSICA ALVES, Nilda. <b>O sentido da escola</b> . Rio de Janeiro, DP&A, 1999. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). <b>Currículo: debates contemporâneos</b> . São Paulo, Cortez, 2002. MOREIRA, Antonio Flavio. <b>Currículo: questões atuais</b> . Campinas, Papyrus, 1999. MOREIRA, Antonio Flavio. <b>Currículos e programas no Brasil</b> . Campinas, Papyrus, 1990. SILVA, Tomaz Tadeu da. <b>Documentos de Identidade</b> . Belo Horizonte, Autêntica, 1999.					

### **Anexo 3 – Transcrição do Grupo Focal**

Os nomes dos participantes do grupo focal foram alterados por nomes fictícios para preservar a identidade dos mesmos.

**Mediador – Nome, sexo não precisa que é óbvio [feminino] e o que eu estou pedindo aqui é escola em que realizou o ensino básico e como que vocês estão atualmente no curso de Pedagogia.**

Iris – Meu nome é Iris, tenho 31 anos e meu Ensino Básico foi numa única escola. Eu entrei sem cursar o CA porque já sabia ler, comecei a ler com 4 anos de idade e fui direto para a 1ª série com 6 anos e só sai de lá com 13 para 14 anos, então foi todo em uma única escola no Deputado Correia, ali no Centro do Rio. O Médio eu fiz Técnico em Administração no Amaro Cavalcanti no Largo do Machado. A minha situação no curso de Pedagogia, eu estou no 11º período e falta uma disciplina que é a Prática de Magistério, que na época eu não consegui pegar porque já trabalhava e não tinha como fazer, e mais uma eletiva e uma de livre escolha de didática que eu peguei no IFCS pra ficar mais prático pra eu fazer.

Fernanda – Meu nome é Fernanda, eu tenho 25 anos e estudei a vida inteira, da primeira série até o ensino médio em uma única escola só que eu morava em Petrópolis, Instituto Social São José em Petrópolis, particular, mas antes disso eu fiz creche e pré, todo aquele negócio. No curso de Pedagogia eu hoje estou no último, não tenho mais disciplina pra fazer, só a monografia que eu estou nesse dilema se muda ou não muda de tema, mas vai sair.

Larissa – Meu nome é Larissa, tenho 33 anos, eu estudei até a primeira série, na época, em escola particular, depois em estudei da 2ª série até a 8ª série em uma escola municipal do Rio, Escola Municipal Ceará. Depois eu fiz um Ensino Médio Técnico em Administração no SENAC. Eu estou no 11º período, esse semestre farei duas disciplinas obrigatórias Abordagens de Didática em EJA e Didática das Ciências da Natureza e duas eletivas, Tópicos em Piaget e Educação em Marx.

**Mediador – Então foram dois Ensinos Médios Técnicos e um normal.**

Juliana – Meu nome é Juliana, eu tenho 22 anos, quase 23 e eu me formei hoje, acabei a faculdade, depois de quase um parto a monografia, mas saiu. A minha trajetória escolar foi toda em escola particular, basicamente em quatro escolas, mas todas de bairro. Eu fiz meu pré escolar em uma escola perto de casa, eu morava na Praça Seca, aí depois eu fui pra outra escola que era perto, mas foi todo assim e o meu Ensino Médio foi normal, não normal de normalista, mas normal, também em escola particular.

**Mediador – Então, o primeiro momento seria esse de vocês se situarem. Então, a questão 2: considerando que estamos investigando o currículo como conhecimento escolar, que tem o poder de formar identidades e subjetividade, iremos discutir, inicialmente, como o currículo do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFRJ, está relacionado no processo de escolha de suas identidades profissionais. Nesse sentido, discutam o seguinte tema: por que, cada uma de vocês, escolheu o curso de Pedagogia e, de modo mais específico, o da UFRJ?**

Fernanda – As pessoas fazem essa pergunta todo o período e a gente ainda trava na hora de responder.

Juliana – Bom, eu posso responder. Na verdade, eu não escolhi a Pedagogia, não foi a minha primeira opção. Quando, na época que eu fiz vestibular, eu fiz pra Psicologia e aí eu não passei e no ENEM, que a minha nota não foi grandes coisas, e então eu me inscrevi em outro curso, mas com o objetivo de transferência e aí eu pensei em me inscrever pra Pedagogia porque eu pensei que seria mais fácil depois pra transferir. Foi isso. Mas o engraçado é que, desde criança, não sei se por influência dos meus professores que eu gostava, mas eu sempre falava que eu queria ser professora, as vezes eu estudava e fingia que era professora, comigo mesma.

**Mediador – Então, Juliana, em função disso, ao longo do curso você desistiu de pedir a transferência do curso de Pedagogia para a Psicologia.**

Juliana – É, foi isso. Na verdade, eu vi que teria que ficar quase que metade da faculdade pra pedir a transferência porque a Psicologia da Universidade não abre esse processo.

**Mediador – E por que você escolheu a UFRJ? Foi a sua primeira escolha a UFRJ?**

Juliana – Não, no ENEM eu coloquei Pedagogia na UNIRIO e na UFRJ.

**Mediador – Então, vamos lá. Quem quer falar agora?**

Fernanda – Eu posso falar. Então, eu escolhi a UFRJ porque eu queria sair de Petrópolis, foi a primeira coisa que eu queria fazer era sair de Petrópolis e vir pro Rio porque lá não tinha campo de trabalho de nenhuma área que eu tinha interesse. Minha família é toda de Petrópolis e aqui eu moro sozinha, já morei em república, tive toda uma trajetória de moradia, mas hoje moro sozinha. Antes de vir pro Rio, eu já tinha passado um ano em São Paulo, estudando Psicologia numa particular em São Paulo, eu gostava, mas ainda não era aquilo, eu sempre gostei muito de criança, parece clichê eu falar isso mas eu sempre quis trabalhar com crianças especiais, eu fiquei interessada em fazer Psicopedagogia e aí eu descobri que eu poderia fazer a pós em Psicopedagogia, tanto pela Psicologia, quanto pela Pedagogia. E aí, fazendo o ENEM de novo, eu optei pela Pedagogia porque eu imaginei que me daria mais base pra, no futuro, trabalhar diretamente com crianças e aí, dentro da Pedagogia, eu ainda pensei algumas vezes em mudar pra Psicologia, mas com um tempo eu fui vendo que a Pedagogia, no âmbito de ensinar, de passar os conhecimentos era mais completa.

**Mediador – Então, quer dizer que, tanto você quanto a Juliana são bastante propensas para, terminando a faculdade de Pedagogia, serem Psicopedagogas.**

Fernanda – É, acho que sim.

Iris – Então, a Pedagogia foi a minha primeira opção quando, realmente, eu vi a necessidade de fazer uma faculdade. Eu já estava no meu segundo filho e a minha coordenadora, um pouco antes de eu engravidar da Madalena que é a minha segunda filha, falou pra mim que eu precisava entrar na faculdade, fazer alguma coisa porque ela tinha que justificar, em algum momento, se ela quisesse me promover, eu estou na mesma empresa há 8 anos.

**Mediador – Então você trabalha em empresa? Ligada a escola?**

Iris – Trabalho em empresa, não, trabalho em uma empresa de Gás. E, quando eu me dediquei mesmo pra passar, pra ter uma boa nota, eu vi a Pedagogia como primeira opção, como a opção que dava pra eu entrar.

**Mediador – Mas você escolheu a Pedagogia porque dava pra entrar ou você escolheu porque você realmente queria?**

Iris – Porque dava pra entrar e porque eu ia ter um diploma.

**Mediador – E por que a UFRJ?**

Iris – Meu pai trabalhou na UFRJ, ele era vião lá dentro, digamos assim, e eu lembro muito bem dos alunos, quando eu era criança eu ia lá fazer tratamento bucal no Fundão, e então eu sempre quis fazer alguma coisa que me ligasse a UFRJ. Então, eu passei tanto no SISU, que foi pelo ENEM, quanto pelo vestibular da própria UFRJ, eu fiz os dois, foi até o último ano de vestibular da UFRJ.

**Mediador – Então todas vocês aqui passaram pelo último ano de vestibular da UFRJ?**

Fernanda – Eu fiz só SISU.

Juliana – Eu também porque no vestibular da UFRJ específico eu coloquei Psicologia.

Iris – Então quando eu passei pra faculdade e vi a possibilidade de estar em uma Universidade Pública, Federal, sou uma pessoa onde os meus valores são fundados no estudo, eu morei no Morro da Providência desde que eu nasci e a minha mãe sempre me apresentou o mundo através do estudo, ela falava que a gente não ia sair dali, se a gente quisesse uma vida melhor do que aquela, a gente tinha que se dedicar ao estudo e quando eu passei, pra mim, foi maravilhoso e desde então eu entrei porque eu sabia que ia passar. Porém, depois que eu entrei tudo mudou de figura porque você começa a ter outras realidades, outras visões, outras vidas que te impactam também e aí eu cheguei a tentar transferência pra Administração porque, para minha carreira, na empresa onde eu trabalho, seria muito mais fácil eu ser promovida se eu tivesse fazendo a Administração ao invés da Pedagogia porque, a partir do momento que eu falo que faço Pedagogia, por mais que seja na UFRJ, as pessoas olham com outros olhos. Só que agora, do meio do ano passado pra cá, o fato de eu estar fazendo Pedagogia mudou totalmente a minha vida, eu fui promovida, passei por um processo seletivo dentro da própria empresa e só passei porque eu fazia Pedagogia.

**Mediador – A Pedagogia está se tornando muito valorizada.**

Larissa – Então, a minha trajetória foi muito parecida com a da Iris também. Eu queria fazer uma Graduação, mas eu escolhi um outro caminho: casei, tive filhos. Mas essa questão de fazer uma faculdade, ainda mais Pública e Federal, estava bem latente em mim, eu queria fazer. Mas várias dificuldades, enfim, me separei e me tornei mãe solteira, já que o pai não assumiu nenhuma responsabilidade e nisso, uma amiga minha que trabalhava comigo, fazia letras na UFRJ e eu falei que queria fazer uma faculdade, penso em fazer Pedagogia e aí ela falou que eu ia fazer o vestibular naquele ano e eu fui contra, falei que não estudava, que não tinha capacidade e ela insistiu e falou que se eu não fizesse minha inscrição no vestibular ela ia parar de falar comigo. E aí eu fiz a minha inscrição, fiz a prova, mas totalmente descrente e passei. E aí eu comecei e eu, realmente, não trabalho na área de Pedagogia, não tem nenhuma ligação, eu presto serviços

para o DETRAN, não tem nenhuma ligação com a Pedagogia e assim foi. Eu tenho uma ligação com a Pedagogia porque, de certa forma, foi isso que a Iris falou também, minha família me incentivava, mostrava que o caminho seria a educação, o meu pai, mesmo sem o Ensino Fundamental completo, vivia lendo dentro de casa, com jornais, o tempo todo, então assim, foi montando essa trajetória, mas ela não foi planejada pra isso.

**Mediador – Das quatro, quem está trabalhando? Em que campos?**

Iris – Eu sou Analista Junior de Instalações Industriais.

**Mediador – Sim, mas é em uma empresa, né?**

Iris – Isso, numa empresa.

Fernanda – Eu sou suplente de Fundamental.

**Mediador – Então você está em uma escola.**

Larissa – Sou prestadora de serviços do DETRAN.

Juliana – Desempregada.

**Mediador – Pelo o que estou observando aqui, porque o curso de Pedagogia é um curso que tem por objetivo formar educadores e, na formação de educadores, há uma vertente muito forte para a formação de professores, vendo o professor como educador, tanto que o curso é de licenciatura. Então, vamos dizer assim, a identidade do profissional do curso de Pedagogia está muito ligada a questão da formação do professor. Então a pergunta que eu vou fazer agora é em relação a identidade profissional de cada uma de vocês. O currículo, do curso de Pedagogia, foi importante na formação de suas identidades profissionais? Vocês se percebem como professores? O curso despertou em vocês, ou ajudou vocês a construir uma identidade profissional?**

Larissa – A mim, sim.

Iris – A mim também. E a principal delas é perceber que o indivíduo que tá ali, recebendo o meu conhecimento, onde eu estou passando o meu conhecimento, transformou totalmente porque eu não penso mais somente que ele é uma pessoa que tá na empresa há quase 20 anos e tem algum tipo de dificuldade com o sistema, eu penso que ele tem uma bagagem muito maior do que eu posso imaginar, que ele tem uma trajetória onde talvez eu nem venha a saber e que eu tenho que passar o conhecimento pra ele como se ele tivesse chegando hoje na empresa.

**Mediador – Então o que você aprendeu no curso de Pedagogia mudou o modo como você vê o outro na sua formação profissional?**

Iris – Sim, totalmente.

Juliana – Para mim também. Eu entrei nessa confusão de pedir transferência e ao longo do curso eu fui vendo quão prazerosa, quão gratificante é a profissão do pedagogo, e mais direcionado ao professor porque lá na faculdade, apesar deles também quererem formar pesquisadores, eu não sei, na nossa formação eu vi muito a formação do professor e praticamente todas as disciplinas reduziam a Pedagogia à sala de aula,

apesar de ter outros campos.

**Mediador – E como é que vocês veem isso que ela tá comentando? Do curso de Pedagogia, praticamente, focar mais na formação do professor.**

Larissa – Eu acho que essa colocação da Juliana, não sei, talvez seja específico da UFRJ. Não sei se outras instituições agem dessa forma porque eu trabalho com mais dois pedagogos e eu vejo que a postura e o posicionamento deles são bem diferentes, são duas pessoas que estudam em instituições privadas e eu vejo que o pensamento, a análise que a gente faz é bem distinto uma da outra, eu não sei se é a minha formação humana, a minha relação com os meus amigos influencia, enfim, mas eu acho que tem a ver com o currículo da UFRJ sim.

**Mediador – Então vocês acham que o currículo ajudou a formar essa identidade profissional?**

Todos – Sim. Concordo.

Fernanda – Eu acho que, a gente discute muito isso, o nosso currículo, esse é um assunto que está sempre em pauta. Mas as meninas são exemplos claros porque elas não estão dentro de sala de aula e em toda disciplina que você faz os exemplos são sempre relacionados à dentro da sala de aula, quando você for professor, e mesmo elas não estando em sala, elas conseguem transmitir o que a gente aprende para o ambiente que elas estão. Então, eu acho que o nosso currículo ele dá um espaço pra gente ter essa outra visão, apesar de focar pra sala de aula, ele dá uma visão maior da educação.

**Mediador – O currículo do curso de Pedagogia ele é bem abrangente porque ele quer formar um educador e, ao formar um educador, dentro da formação do educador, ele também está formando, como vocês já colocaram, o professor e, ao formar o professor, ele está formando o professor da Educação Infantil, pras Séries Iniciais, pra EJA, pra Magistério e, além disso, formando também um gestor, não é isso? Tem também a questão da pesquisa pra formar aquela pessoa que pode investigar o fenômeno da educação em qualquer plano. De todas essas possibilidades de trabalho, porque a gente tem várias possibilidades de trabalho aí, com qual vocês se identificam mais? Vocês se veem fazendo o que, ao terminar o curso de Pedagogia? Trabalho com Educação Infantil, Séries Iniciais, Jovens e Adultos, com Gestão?**

Fernanda – Eu trabalhava com Educação Infantil até o ano passado e agora eu estou no Fundamental, mas como eu já falei, eu tenho uma queda muito grande pela EJA e aí, por isso, eu tenho muita dificuldade em compreender o que eu quero fazer quando acabar a faculdade, acho que isso é um entrave muito grande, tanto que eu não consigo pensar na minha monografia sem ter um projeto de vida, digamos, porque eu não consigo sentar pra escrever a minha monografia sem saber o que eu quero e aí eu estou nesse processo de tentar me entender. Eu até brinquei com a Larissa falando que eu gostaria muito que tivesse uma escola que eu pudesse trabalhar com o Fundamental de manhã, depois a tarde eu trabalhava com Educação Infantil e aí a noite tinha a EJA, porque aí eu acho que isso seria uma realização. Óbvio que isso seria impossível, pensando em carga horária. Mas, enfim, eu ainda não sei.

Larissa – Então, eu gosto muito de Fundamental. Eu não sei se foi pela experiência que eu tive na prática que foi no CAP e, quando eu fui pra lá, foi bem interessante porque é uma realidade bem diferente de uma escola municipal, que a gente costuma ver dentro da prática.

**Mediador – Então você se identifica mais com Séries Iniciais.**

Larissa – É, mas a minha monografia tem a ver com Gestão. Mas eu acho que isso está bem misturado porque o conhecimento em Gestão te ajuda a trabalhar em qualquer nível.

Iris – É, por opção, se eu tivesse que optar por um dos ensinamentos obrigatoriamente, pra mim seria EJA. Eu acho que, o adulto quando chega na Educação de Jovens e Adultos, ele já traz um significado na educação que os mais novos não tem. Então, não que seja mais fácil, não é, mas o comprometimento deles é maior, eu acho que até a parte mais difícil com eles é quando você introduz algum tipo de brincadeira que foge a parte da escrita e da leitura, que é o que eles querem o quanto antes, tanto que, no estágio de EJA, eles tinham a aula de música e eles quase não iam e eu falei até que o ensino da música era tão essencial quanto a água pra sede deles e quando eles me questionaram o porquê, eu expliquei que o cérebro tem um entendimento melhor quando está escutando uma música e aí eles entenderam o motivo. Então eu acho que, pra mim, seria mais a EJA e eu gosto muito de Gestão também.

**Mediador – Ok, EJA e Gestão. E você, Juliana?**

Juliana – Eu trabalhei dois anos com Educação Infantil, gostei muito, mas eu também gosto muito de Fundamental. Eu fiz um estágio na Escola Sá Pereira e eu fiquei completamente encantada com o Fundamental. Então, eu tenderia pra essas duas áreas.

**Mediador – Então, porque uma das críticas que fazem ao currículo, é que na medida que ele tem essas cinco ênfases, porque não são habilitações se fosse vocês poderiam escolher, mas vocês são obrigadas a fazer as cinco. Então, uma das críticas que existe é que, como vocês ficam tendo que dar conta de cinco ênfases, vocês não se aprofundam muito bem em nenhuma. Mas, pelo o que eu estou percebendo, a experiência foi válida no sentido de você vivenciar uma, depois vivencia outra e depois outra, então vocês podem ter mais clareza daquilo com que vocês vão se identificar é isso?**

Juliana – Sim, mas eu acho que aí entra uma questão que, pra mim, faz muita diferença, não queria usar essa palavra, mas a “qualidade” do estágio que você faz, a turma que você se insere, como você é recebido pelo professor e pela escola. Eu sempre ouvi falar muito bem de EJA só que eu não me senti bem no meu estágio de EJA, não pela professora e pelos alunos porque eles me receberam super bem, mas o ambiente da escola eu não me senti à vontade. Então, eu acho que, de alguma maneira, faz diferença porque eu nunca tinha trabalho com Fundamental, Séries Iniciais e quando eu fiz o estágio eu fiquei completamente encantada.

**Mediador – Então, de um modo geral, é válido passar por todos esses planos pra conhecer?**

Fernanda – Eu acredito que sim.

Juliana – Eu acho que sim.

Iris – Eu discordo. Eu ainda não vi, eu vou fazer agora Magistério, mas eu ainda não consegui trazer pra



mim, com significância, o estágio em Magistério.

**Mediador – Mas você também ainda não vivenciou.**

Iris – Ainda não, mas do que eu vi e vejo das meninas que já fizeram e pra mim mesmo, do que eu conheço do Magistério, eu não consigo trazer, dentro do que a gente trabalha, enfim, eu não concordo.

**Mediador – Eu estou vendo a identidade profissional de vocês, mas agora vamos nos focar na pessoa analisada, que será chamada de “X”. Na percepção de cada uma de vocês, porque, a aluna destacada para análise, escolheu esse curso? Por que vocês acham que ela escolheu esse curso, pelo o que vocês conhecem dela?**

Larissa – Eu acho que teve um incentivo, não sei, uma motivação familiar. Eu acho que “X” já até comentou sobre isso, eu lembro dela falando de uma tia, não sei.

Fernanda – A tia dela é professora na escola onde eu trabalho. Eu acho que é o primeiro ponto, talvez o ver que, dentro da Pedagogia ela poderia trabalhar em empresa, que é o que ela já fazia antes como Jovem Aprendiz, acho que é isso. Acho que nota pra passar também pode ter influenciado.

**Mediador – É o que se pensa, né? Agora, não sei se vocês sabiam, os últimos dados pro curso de Pedagogia está mais concorrido que o curso de Medicina. Na época de vocês, era um dos cursos mais fáceis de entrar, atualmente, com essa expansão do mercado de trabalho, entrar em Pedagogia, tá difícil.**

Juliana – Mas será que é por isso? Não sei, eu fico pensando que tem o histórico de ser fácil de entrar e, talvez, as pessoas tenham o mesmo pensamento que eu de escolher a Pedagogia pra ingressar na universidade e depois pedir transferência para um curso que queira, não sei, ou se realmente tem essa questão de ter um mercado que está expandindo que está atraindo as pessoas.

**Mediador – Agora, voltando pra “X”, você acha que foi uma motivação familiar ou não?**

Juliana – Não, eu concordo com as meninas, podem ser as duas coisas.

**Mediador – Então são essas duas coisas, a familiar e a possibilidade de ingresso no curso, não é? Concordam? Ou alguém discorda?**

Fernanda – Eu acho que tem um ponto também que, dentro da Pedagogia, é possível trabalhar em empresa porque ela sempre deixou muito claro que ela não queria ser professora, pelo menos pra mim.

Juliana – É verdade, pra mim também.

Iris – Ela sempre buscou o lado empresarial tanto é que a gente partilhava muito, nesse sentido, quando a gente falava alguma coisa de empresa, do crescimento, das promoções, não só o lado salarial, porque, por exemplo, lá na empresa eu tenho pedagogos que tem cargo de coordenador e ganha 8 mil reais por mês, não só por esse lado, mas o reconhecimento, por mais que seja mínimo dentro da empresa, ele também te leva a querer, a galgar outros locais.

Juliana – É, eu também acho que tem essa identificação com a empresa.

**Mediador – Na opinião de vocês, com qual dessas ênfases de formação do curso ela mais se identifica?**

### **Educação Infantil, Séries Iniciais, EJA, Gestão, Magistério?**

Iris – Ela fica falando Magistério, mas eu acho que não é não.

Fernanda – Eu diria que é, pelo o que eu conheço dela, no meu ponto de vista, eu diria que é pela facilidade da proximidade com os alunos do Magistério por serem de Ensino Médio e mais maduros, eu acredito por esse ponto.

**Mediador – Tá vendo, Iris? Você disse que não vê Magistério e ela fala que Magistério é a primeira opção de “X”.**

Iris – Pode ser, mas eu acho que o Ensino Fundamental também ela teria um certo prazer, dependendo da série.

**Mediador – Se ela tem esse perfil de gestora, ela não se identificaria com gestão?**

Larissa – Era isso que eu ia falar agora. Eu acho que as meninas estão levantando essas questões, mas acho que tem a ver com aquilo que a Juliana falou, o clima organizacional, como ela foi recebida, as relações que ela acabou criando na escola. Se, de repente, ela tivesse feito a Prática de Gestão, por exemplo, em um ambiente que ela tivesse se identificado, de repente teria sido mais forte.

Fernanda – Ela fez onde?

Larissa – CREJA

Fernanda – Talvez se ela tivesse feito o que eu fiz no CAP, ela teria se identificado mais. Eu não sei se “X”, pensando em clima organizacional, estando no lugar de coordenadora, gestora, eu não sei se ela saberia o lidar com os pais, o lidar com os problemas que surgiriam em cima disso. Seriam, talvez, questões que precisassem ser trabalhadas para se lidar com isso.

Juliana – Eu acho que eu concordo com as meninas. Levando em consideração a vontade maior dela de trabalhar em empresa, desde o início da faculdade, eu acho que pensar a parte de Gestão, estaria mais ligado.

**Mediador – Se ela resolvesse ser professora, seria de qual área?**

Larissa – Não vejo, não a vejo como professora não.

Juliana – Eu também não.

**Mediador – Vou perguntar a ela se ela se vê como professora. Observem bem, vocês fizeram um curso de Pedagogia e passaram por várias disciplinas, várias práticas, monitoria, bolsas de iniciação científica, participação de grupos de pesquisa, mas primeiro vamos lá, quem só fez disciplina no curso?**

Iris – Eu

Fernanda – Eu

**Mediador – Só disciplina?**

Larissa – Eu fui monitora e já participei de grupo de pesquisa.

Juliana – Eu só participei de grupo de pesquisa.

**Mediador – Então, vocês duas, só fizeram disciplinas, nunca participaram de grupos de pesquisa.**

Iris – Infelizmente, não.

Larissa – Eu participei do grupo de pesquisa do professor de História da Educação e monitora de Planejamento.

Juliana – O meu só o grupo de pesquisa de Psicologia.

**Mediador – Ok, então nós temos aqui duas que só fizeram disciplinas e duas que vivenciaram outras atividades, mas todas disciplinas, obviamente. Considerando que o currículo do curso de Pedagogia, esse conhecimento escolar, deve dar a vocês identidade profissional, entre os saberes do curso de Pedagogia, vamos focar nas disciplinas, quais que vocês acharam mais válidas, mais importantes, que mais ajudaram a dar essa identidade profissional?**

Fernanda – Acho que isso vai ser bem pessoal porque aí passa por uma questão de identidade e do que cada uma tá escolhendo, né?

**Mediador – Claro, mas observem bem, o currículo, no fundo, é esse conhecimento escolar que vai bater em cada um de vocês e aí vai bater essa questão da subjetividade. Como aquela oferta de disciplinas bateu em cada uma de vocês, o que foi mais relevante para a identidade profissional de cada uma de vocês?**

Larissa – Eu acho isso complexo, sabe por que? Isso não é só a disciplina em si, mas é como o professor, também, conduz essa disciplina, como seus pares, em sala de aula, compartilham isso com você.

**Mediador – Entendi. Não é só a disciplina em si, não é?**

Larissa – Exatamente.

Iris – Eu opto por Psicologia. Todas as disciplinas voltadas para a Psicologia tem um embasamento enorme no dia a dia dentro do meu trabalho, com quem eu convivo, meus filhos, minha mãe, com a televisão que eu estou assistindo.

**Mediador – Então, Psicologia. E você?**

Fernanda – Eu diria Psicologia, mas eu no começo da graduação eu reprovei em Sociologia, mas agora no final eu fui refazer a disciplina e mais madura, depois de várias disciplinas eu consegui ver a Sociologia e esse espaço de conhecimento de uma outra forma, então, eu não acho que nosso currículo seja bom porque dá muito cedo mas como eu fiz depois, pra mim, a Sociologia bateu de uma forma diferente. Nunca pensei que eu fosse dizer isso, mas eu estou dizendo. Principalmente depois de você entrar em escola, eu fiz intercâmbio, depois de várias situações, eu consigo ver a Sociologia com um papel fundamental na educação.

**Mediador – Quem mais aí?**

Larissa – Então, enquanto isso eu pensava. Pensei em Psicologia, por mais que eu não goste de Psicologia porque eu não goste, mas eu acho fundamental, penso em Sociologia e, pra mim, contribui muito Didática também, como você lida com o outro, como você fala com o outro, o que você vai falar com o outro, porque é importante o outro saber daquilo, enfim, Didática também.

Fernanda – Você acha que as nossas Didáticas, as específicas, por exemplo, Matemática, Língua Portuguesa, elas contribuíram para alguma coisa?

Larissa – Não. Mas aí foi o que eu falei, não sei se foi por causa do professor, a minha aula de Didática foi com uma professora maravilhosa.

**Mediador – Entendi. Foi mais por causa do professor do que do conteúdo em si da disciplina.**

Juliana – É, pra mim, Psicologia também. Eu consigo associar mais no dia a dia, no contexto familiar, na sala de aula, em todas as relações e, também, me ajudou muito a pensar a escola de uma outra maneira porque quando eu estudava eu não pensava a escola de uma maneira reflexiva e eu acho que, ao longo da minha formação, eu pude pensar as intenções, os objetivos e, também, pensar porque a escola está assim, de onde surgiu tudo isso.

**Mediador – Agora eu fiquei intrigada com umas coisas, foi quase uma unanimidade Sociologia e Psicologia que consideram como disciplinas de fundamento, né. E Filosofia?**

Larissa – É isso que eu estou falando, não sei se foi a experiência com o professor. Nós fizemos essas disciplinas na parte da manhã, a outra turma que fez a tarde fez Filosofia com outro professor e amou a disciplina, nós não.

Iris – Com certeza. E nem nos pergunte nada sobre Antropologia.

Fernanda – Ah não, mas aí eu tenho uma experiência diferente porque eu peguei outro professor.

**Mediador – Então, pelo o que eu estou percebendo, a identidade profissional de vocês não depende apenas do conteúdo, mas do modo como é ensinado, do professor.**

Fernanda – Sim, com certeza. Por exemplo, as meninas que fizeram Currículo com uma professora tiveram uma experiência de outro mundo, já eu com outra professora, nem me pergunte nada porque foi um fiasco.

**Mediador – Então, me deixa ver se há um consenso nisso: existem certos saberes que são básicos, mas vocês não podem desvincular isso dos professores que trabalham esses saberes com vocês. Eu pensei que vocês fossem colocar que a Prática tenha sido a principal e eu fiquei surpresa de vocês enfatizarem a Psicologia, a Sociologia. Como vocês enxergam as Práticas?**

Fernanda – Eu vi a Prática com preconceito, tanto que eu relutei e agora no final e eu tive que correr atrás e fazer várias Práticas juntas para terminar, mas hoje eu vejo a importância dessas Práticas na nossa formação.

Iris – Eu acho que depois que você faz a primeira você começa a ver com outros olhos porque, realmente, a resistência de começar a fazer é muito grande porque você tem aquele pensamento de que tem que fazer aquela disciplina apenas para cumprir uma carga horária.

Larissa – Bom, quando a primeira Prática não é de Magistério porque, em minha opinião, a Prática em Magistério é irrelevante. Eu não vejo necessidade alguma.

Iris – Realmente, eu também não vejo, tanto que eu comecei as minhas Práticas com a Prática de Ensino em Educação Infantil.

Juliana – Pois é, até porque, está tendo uma discussão muito atual de que, talvez, essa modalidade de ensino

acabe então, realmente, não é muito relevante.

**Mediador – Bom, então, até agora nós estávamos discutindo as disciplinas. Agora, nós vamos discutir essas outras atividades: grupo de pesquisa, monitoria, PIBIC. Como vocês veem isso? Quem vivenciou, foi válido ou não foi válido?**

Larissa – Então, pra mim foi muito válido.

**Mediador – Mais válido que as disciplinas?**

Larissa – Não. Uma completa a outra. Você não tem como participar de um grupo de pesquisa sem ter feito uma disciplina ou ser monitor sem ter feito a disciplina. Elas se completam.

**Mediador – Então você acha que todo mundo deveria passar por essa experiência que você passou?**

Larissa – Acho, mas o curso não dá oportunidade pra isso. Justamente por conta dessas Práticas. Por exemplo, a Prática de Magistério, se naquele período ao invés de fazer a Prática o aluno participasse de uma monitoria ou de um grupo de pesquisa, acho que seria mais válido. A experiência que eu tive de monitora eu me vi numa posição que não foi nem de aluna e nem de professora, eu vi de um outro ângulo, então, eu pude aprender bastante ali. E, no grupo de pesquisa, eu me aproximei do professor que não é o professor de sala de aula, mas é aquele professor pesquisador, então, o que ele fala, como ele se posiciona, o conhecimento que ele tem e que não é transmitido em sala de aula foi muito interessante pra mim.

**Mediador – E a formação de vocês pra pesquisa? Como vocês veem isso no currículo, na identidade profissional? Porque eu parto do pressuposto que, todo o Pedagogo, pelo fato da Pedagogia ter um objeto que é a Educação, vocês tem que ser pesquisadores da Educação. Como é que vocês viram a formação de vocês como pesquisadores no curso? Vocês tiveram uma disciplina, no primeiro período, que foi Introdução ao Pensamento Científico, Metodologia da Pesquisa em Educação, depois Monografia e, depois, Orientação. Vocês não se sentem como pesquisadores?**

Juliana – Então, eu sou suspeita a falar não sei se porque a minha monografia foi muito recente e por conta da dificuldade que tive em produzir, enfim, e eu ainda estou pensando muito se eu vou emendar mestrado se eu vou fazer ou não porque eu tive uma relação não muito boa. Eu gosto do estudo, da leitura, da pesquisa em si, mas me incomoda eu ter que produzir, eu ter que sentar e escrever sobre aquilo, eu sei que é necessário, mas eu confesso que eu tenho essa dificuldade.

**Mediador – Mas você acha que é importante ter essa formação?**

Juliana – Acho que é importante porque, foi um pouco do que a gente já falou aqui, a sala de aula é um eterno campo de pesquisa, então eu acho importante, mas voltando ao que a Larissa falou em relação ao professor, eu fui começar a entender de fato os trâmites do que era pesquisa, o que era pesquisar e afins, no sétimo período quando a gente fez Pesquisa em Educação. Então, em resumo, foi praticamente no final da faculdade que eu fui entender sobre o que era pesquisa.

Fernanda – Isso e é um processo que, por a gente já estar no final da faculdade, no sétimo período, já se começa a falar sobre monografia, precisamos escrever, já não é uma questão de pensamento científico, mas

de uma necessidade do tipo “vamos aprender a escrever uma monografia”.

**Mediador – E aquela aula de monografia, daquele jeito, ajudou vocês?**

Iris – Muito.

Juliana – A mim, muito.

Larissa – Sim, acho que principalmente a introdução explicando, no início da disciplina, como é a pesquisa. Muitas coisas a gente aprende ali, no oitavo ou nono período, que a gente deveria ter visto bem antes.

**Mediador – Vamos ver se o consenso é esse: vocês consideram que é importante, mas que nem sempre a experiência com os professores nos semestres iniciais foram frutíferas.**

Iris – Eu, por exemplo, fiquei reprovada logo no primeiro período uma disciplina e fiz de novo agora e foi bem importante. Algumas pessoas, por estar no início da faculdade, não conseguem ter a noção do porquê daquilo ali e, agora no final, eu consegui entender coisas que no início eu não conseguia.

**Mediador – Então quer dizer que, ao longo do curso, há um processo de amadurecimento porque no primeiro período você não achava tão importante e aí, agora, quando torna a fazer enxerga de uma maneira diferente.**

Iris – Muito. A obrigatoriedade de ser tão denso e tão teórico os dois primeiros períodos é de surtar porque, depois, é que você consegue assimilar melhor as coisas que você estudou lá no início que, por exemplo, se a gente tivesse no quarto período já fazia uma diferença muito grande.

Juliana – Talvez se fosse mais mesclado algumas disciplinas menos teóricas com umas mais teóricas.

Iris – Eu acho que até se a gente pegasse a Prática mais cedo. Em minha opinião, facilmente no segundo período a gente pode pegar uma Prática de Educação Infantil.

**Mediador – Então o curso deveria ser mais mesclado nesse sentido com mais práticas e teorias. Agora voltando para “X”, na opinião de vocês, qual saber ela mais se identificava? Qual disciplina ela mais gostava de estudar?**

Juliana – Psicologia.

Fernanda – Psicologia.

Larissa – Psicologia.

Iris – Psicologia.

**Bom, então é unanimidade. Vamos ver qual será a resposta dela quando eu fizer essa pergunta para ela. Por que vocês acham isso? Ela declarava ou ela demonstrava algum interesse pela disciplina?**

Iris – Por causa da interação dela com a professora, não só dela, mas a turma inteira, tinha um entrosamento muito grande entre professor e aluno.

**Mediador – Todas vocês foram alunas da mesma professora de Psicologia?**

Larissa – Sim.

Iris – Então, a professora faz a gente se apaixonar no início, ela mostra a importância e uma relevância muito grande no saber dela e em tudo o que ela traz pra gente que faz com que a gente se apaixone pela

disciplina.

**Mediador – Mas vocês tiveram mais de uma Psicologia.**

Iris – Foram as duas com ela. Na verdade, tivemos Psicopedagogia também com ela, então foram três.

**Mediador – Então juntou a importância do conteúdo com a dinâmica do professor. Dessas disciplinas, do currículo, qual que não contribuiu ou que contribuiu muito pouco para a formação de vocês?**

Larissa – Acho que a gente pode falar de Antropologia, né.

Juliana – Com certeza, Antropologia.

Iris – Eu não posso falar de Antropologia porque eu nem sei o que é Antropologia.

Larissa – O meu irmão é Antropólogo e ele me perguntou como foi a disciplina pra mim na faculdade e eu disse que não tive, ele não entendeu muito bem, mas eu tive que explicar. O professor, quando ia, falava umas coisas que não faziam sentido algum.

Iris – Então eu não posso dizer que não faz sentido porque eu não tive porque a única coisa que ele pediu para terminar o período foi que fizéssemos uma pesquisa de campo com trabalhadores, alguma coisa do âmbito.

**Mediador – Vocês tinham textos?**

Juliana – Não. Nada. Não houve texto, não houve aula, não houve nada.

Iris – Pois é, exatamente por isso que eu estou falando pra você que eu não posso falar pra você que foi ruim porque eu não tive, na verdade, não foi nada.

**Mediador – Tudo bem. Mas aí é a questão do saber ou do professor?**

Iris – Do professor porque ele não passou nem textos que trouxessem algum tipo de significação pra gente porque se ele desse e a gente lesse, talvez, a gente teria alguma base, mas nem isso a gente teve.

Juliana – Pois é, ele chegava lá, passava a mão na careca, ficava falando que tinha saído de Guaratiba que era onde ele morava e que tinha pegado trânsito e bla bla bla. No final, a gente não entendia nada porque ele falava várias coisas e não falava nada ao mesmo tempo.

**Mediador – Ele não deu um plano de curso?**

Juliana – Nada. Tinha dias que ele chegava na faculdade 9h da manhã para uma aula que começava às 7:30 com um livrinho embaixo do braço.

**Mediador – E a avaliação dele?**

Iris – Um trabalho só que eu lembro que tinha que ter a educação vinculada a esse tipo de pesquisa com trabalhadores. Eu lembro bem que eu falei sobre os trabalhadores da plataforma lá da empresa onde eu trabalho e falando dessa relação porque eles tiveram poucas oportunidades de estudo e que não tinham nem o ensino fundamental todo e que, por essa razão, a educação tinha sido falha, foi isso.

**Mediador – E as notas foram boas?**

Juliana – Ah, acho que eu fiquei com 7.

Iris – É, eu fiquei com 8, eu acho.

Larissa – Mas isso não é só dele não, muitos professores são assim na faculdade.

Juliana – É verdade. Existem muitos professores que você está na elaboração do trabalho que ele pediu pra você e, do nada, a sua nota surge no sistema.

Larissa – Existe uma professora que é muito querida na faculdade mas, particularmente, eu não gosto dela. Eu fiz a disciplina com ela e fui reprovada, não só eu, mas outras pessoas também. A gente está buscando que ela lance a nota no sistema, isso foi em 2013, mas ela não lança, então eu resolvi fazer a disciplina de novo porque eu achei mais rápido do que abrir o processo com ela de novo porque só ela dá essa disciplina na faculdade e eu já estou até pensando em fazer na UNIRIO se eu tiver que fazer essa disciplina de novo porque já vai ser a terceira vez. Fiz o trabalho, enviei o trabalho pra ela, é sempre o mesmo trabalho em todos os semestres, ela não muda, ela não entrega ementa da disciplina, textos, eu acho que é tudo muito superficial, enfim, eu enviei o trabalho pra ela e ela ficou de me enviar um parecer de como ampliar o texto. Eu fiquei esperando e nada, eu sei que vai chegar o dia de lançar a nota e ela não vai lançar, mais uma vez, e nem vai me enviar o parecer e eu mandava o e-mail, reencaminhava em cima do que eu já tinha enviado para ela e sempre em anexo o trabalho. Por fim, consegui o telefone dela e mandei por whatsapp e ela me respondeu dizendo que ia ler e ia me mandar. Ela me enviou um e-mail com um parecer de manhã para eu enviar no mesmo dia porque era o dia que ela tinha que lançar a nota naquele dia. Eu trabalho, eu tenho filho, minha mãe está doente, enfim, mil coisas e aí eu disse que ia trabalhar e que na volta enviaria pra ela, ela deu o ok e até hoje ela não lançou a nota.

Fernanda – Com ela eu não tive problema, mas são muitos relatos em relação a isso. Bom, mas eu tenho uma outra opinião. Eu não fiz essa disciplina de Antropologia com elas, mas eu acho que para “X”, talvez, as nossas eletivas tenham sido, algumas, irrelevantes.

Iris – As que eu fiz com ela, com certeza.

Fernanda – Porque, o que acontece, a gente trabalha e as eletivas não tem horários muito flexíveis então, às vezes, pra se formar ou pra você cumprir o que o currículo pede a gente acaba encaixando aquilo que cabe no nosso horário e não, necessariamente, aquilo que você tem interesse, então, eu acho que, talvez, para “X”, isso tenha sido um fator importante.

**Mediador – Mas vocês acham que “X” concordaria com vocês em relação à Antropologia?**

Iris – Acho isso, inclusive, acho que ela pode falar da mesma forma que eu.

**Mediador – Ok, vou perguntar para ela.**

Iris – Porque, de fato, ela não fez.

Juliana – É, mas de resto, tirando Antropologia, não sei.

Iris – Acho que Filosofia, Educação e Comunicação.

Larissa – Essa eu não sei porque eu não fiz com vocês.

Juliana – Pois é, mas se for pensar as matérias que eu peguei que eu não fui e que eu estou aprovada, Educação Popular e Movimentos Sociais, eu nem faço ideia do que é isso.



Larissa – Ah, é verdade.

Fernanda – Eu também. Essa é um outro ponto da Faculdade de Educação.

**Mediador – Como assim vocês não fizeram a disciplina e estão aprovadas?**

Fernanda – A gente ia e a professora não ia.

Juliana – A minha aula era sexta-feira a tarde, toda quinta-feira ela mandava um e-mail dizendo que estava muito doente e que não iria poder comparecer à faculdade. Eu fui a duas aulas aí ela passou uns textos pra gente ler em casa, fazer umas resenhas e lançou a nota.

**Mediador – Bom, ok.**

Fernanda – Eu encontrei a professora uma vez na faculdade. Ela só falou sobre as avaliações que a gente ia fazer sínteses e um seminário, então ela passou, basicamente, umas duas horas de aula falando sobre isso, ela dividiu os temas do seminário dessa aula só que nunca mais teve aula.

**Mediador – E como foi a apresentação dos seminários?**

Fernanda – Não houve apresentação, não houve mais seminário.

**Mediador – E como apareceu a nota?**

Fernanda – Então, o que eu fiz, como eu já estava pesquisando sobre o tema do suposto seminário, eu enviei minha pesquisa para o e-mail dela e aí ela me respondeu me dizendo que não era exatamente isso que ela queria porque ela queria sínteses de textos mas disse que, mesmo assim, me daria uma nota em cima daquilo que eu tinha feito e aí a nota apareceu no sistema. Na verdade, no final das contas, eu nem sei se ela leu o meu trabalho.

**Mediador – Bom, vamos lá. Tirando as disciplinas e essas outras atividades de monitoria e grupos de pesquisa, existe a cultura escolar que vocês vivenciaram lá na faculdade e, obviamente, que vocês não vivenciaram, como vocês falaram, essas experiências entre vocês e os professores. O que mais abalou vocês na formação da subjetividade de cada uma? Qual foi a experiência mais negativa que vocês tiveram no currículo como um todo na faculdade que abalaram a identidade profissional de vocês no sentido de balançar? Houve alguma coisa nesse sentido ou não?**

Juliana – Difícil.

Fernanda – Ah, eu vou ser bem sincera. Eu sempre fui muito apaixonada pela área de Educação Especial, eu e a Juliana fizemos um estágio que foi excepcional em relação a isso e aí a gente chega lá, no nosso quarto período, pra ter a disciplina de Educação Especial. Eu não estou falando que a professora seja ruim, não é porque eu aprendi bastante coisa com ela, mas deixou muito a desejar porque ela é especialista em surdez e ela fala sobre os outros assuntos só que de uma forma muito superficial, eu sei que surdez é o objeto de pesquisa dela, eu não julgo isso, mas pelo menos pra mim que tinha uma alta expectativa em relação àquela disciplina em particular, foi uma decepção.

**Mediador – Por causa da expectativa que você gerou, né, entendi. O que mais abalou vocês? Vamos lá.**

Larissa – Então, essa semana eu fiquei muito abalada pela questão da avaliação da professora, eu envio

mensagem e ela não responde, eu envio e-mail e ela me ignora e isso me deixa irada porque eu corro o risco de perder a graduação toda por causa dela.

**Mediador – Então o que abala é a questão da avaliação, a questão da disciplina não corresponder às expectativas. O que mais te chocou? Fala, Juliana.**

Iris – História, com certeza.

Juliana – É verdade, História.

**Mediador – Por que História? O que foi? Que História?**

Juliana – História da Educação Ocidental, no primeiro período. Vou dizer, agora que eu acabei e que eu tive a oportunidade de fazer a História da Educação Brasileira com outro professor, eu não posso dizer que ele foi um professor ruim, pelo contrário, ele é um professor bom, traz muito conhecimento, mas eu tive um impacto muito grande porque eu tinha acabado de sair do Ensino Médio e entrei na Faculdade e aí ele chegava na sala e falava de 7:30 até 11:00 sem parar, quando escrevia, colocava meia dúzia de palavras soltas no quadro e eu tentava copiar porque eu preciso ter alguma coisa escrita pra depois ter um registro e aí quando eu pegava pra estudar eu não conseguia fazer nenhum tipo de link com aquilo que ele falava e aquilo que eu anotava e aí eu ficava desesperada.

**Mediador – E ele não passava texto de apoio?**

Juliana – Ele passava os textos, mas na hora da aula, na hora de debater, eu não conseguia pegar o raciocínio lógico e passar pro papel e aí eu fiquei desesperada, foi minha pior nota.

**Mediador – Então, a sua pior experiência foi você não conseguir se adaptar a metodologia de um professor, a sua avaliação e a disciplina não atender a expectativa.**

Juliana – E aí, por conta disso, eu deixei para fazer a História do segundo período, porque eu tinha certeza que eu não tinha maturidade pra fazer, deixei pra fazer depois e fui puxando outras disciplinas e acabei deixando pra fazer agora em meu último período da faculdade e fiz com outro professor e foi outra experiência, mas eu me senti mais preparada.

Fernanda – Foi a minha situação com Sociologia.

**Mediador – Você acha, Juliana, que se, agora, você estivesse assistindo aquelas aulas, que você assistiu no primeiro período, você teria uma outra visão?**

Juliana – Com certeza. É engraçado que, comigo, já aconteceu várias vezes de, durante o semestre, eu achar a aula chata, o texto sem noção, o professor que só fala coisa nada a ver e aí, no último dia de aula, parece que tudo aquilo, de alguma forma, faz sentido pra mim e até me arrependo um pouco porque eu acho que podia ter aproveitado aquela disciplina muito mais do que aproveitei.

**Mediador – Então, essas experiências negativas você pode atribuir a uma falta sua de maturidade em seu processo curricular e se você voltasse a essa experiência, talvez, não seria tão negativa como foi antes.**

Juliana – Com certeza.

**Mediador – Já no caso da Fernanda não, né, com a disciplina de Educação Especial.**

Fernanda – No meu caso, com certeza, não. Mas eu passei exatamente por isso em Sociologia.

**Mediador – E você, Iris, teve alguma experiência ruim?**

Iris – Então, eu estou aqui procurando. Alguns momentos eu tive alguns professores que me decepcionaram, por exemplo, o professor de Didática de Ciências da Natureza foi uma loucura e a minha vontade era de enforcar aquele homem que eu nem lembro qual era o nome dele, ele era químico.

**Mediador – Mas, então, qual foi a experiência desagradável pra você em relação a ele?**

Iris – Ele não deu nada de Didática de Ciências da Natureza.

**Mediador – Você vê como negativo o fato de o professor não atender às expectativas da disciplina.**

Iris – Sim. E, para “X”, eu acho que foi essa e Didática da Língua Portuguesa que eu não fiz com elas, mas eu sei que foi bem marcante para todas elas, principalmente, para “X” porque ela dava visto no caderno a cada aula.

Juliana – Eu fiz com ela e o que incomodava muito era a relação que ela criava com os alunos da Universidade, ela tratava como se fossem crianças, ela sempre falava que a gente tinha “trabalhinho para casa”, além de pedir pra gente fazer anotações da aula e todo início de aula ela dava visto no caderno pra ter certeza se a gente tinha feito as anotações que a ela tinha mandado e sem falar que, depois de umas três ou quatro aulas, ela percebeu que ela levaria muito tempo dando vistos no caderno e parou, mas ela tinha uma prepotência e uma arrogância com a forma com que ela lidava com os alunos e a infantilização que ela fazia com a gente também. Ela tinha uma postura muito dominadora e arrogante com toda a turma.

**Mediador – Sei, ok. Então, vamos ver se é isso então, Juliana. O que incomodou você foi o modo como o professor se relacionou com o aluno, de modo autoritário, de modo infantilizado.**

Iris – Eu poderia até dizer que é porque ela é pesquisadora, mas isso não justifica.

Juliana – Ela era muito debochada.

Iris – Mas a gente tem lá dentro pessoas que trabalham com pesquisa também, eu adorei fazer Educação e Trabalho porque fez total sentido tudo o que a professora me falou até mesmo pra eu aplicar no meu trabalho.

**Mediador – E em relação a “X”, o que mais a incomodou no currículo?**

Juliana – A falta de compromisso dos professores.

Iris – As exigências dos professores.

Fernanda – Quando se tem uma cobrança que não é recíproca, o professor cobra a gente, mas na hora de passar não é a mesma coisa. Por exemplo, no caso do professor que pede compromisso, mas na hora de responder a avaliação, não responde.

**Mediador – Cada uma de vocês, atualmente, é alguém, vocês são sujeitos, tanto que falam “eu”. Vocês acham que, esse período que vocês viveram na faculdade, o currículo contribuiu na formação dessa subjetividade?**

Juliana – Sim.

Iris – Com certeza. Eu acho que ajudou a confirmar também porque eu desde minha trajetória do Ensino Fundamental e do Ensino Médio eu gostei muito de História, por exemplo, e chegar aqui e ter essa disciplina, eu amava as aulas, eu ficava encantada.

Larissa – Eu também.

**Mediador – Isso no primeiro período?**

Iris – Isso. No primeiro período.

**Mediador – Então quer dizer que, para a Juliana, essa disciplina a deixava louca e, pra Iris, a deixava encantada. O currículo bate, em cada um, de um jeito diferente.**

Iris – Tem uma fala dele que é de “possibilidades, necessidades e exigências” que, até hoje, realmente, você se pauta nisso. Então, pra mim, História foi maravilhoso.

**Mediador – Interessante isso, né?**

Larissa – Essa fala, eu uso, até hoje, em alguns trabalhos de outras disciplinas, as possibilidades, necessidades e exigências de sujeitos em seu tempo histórico.

Iris – Com certeza, isso faz total sentido.

**Mediador – Então vocês concordam com essa tese de que o conhecimento escolar forma a subjetividade de cada uma de vocês, né?**

Iris – Sem dúvida.

**Mediador – O que, nesse currículo, mais contribuiu para isso? Acho que você falou sobre isso. Se vocês concordam que o currículo contribuiu para a formação da subjetividade, o que foi, no currículo, que mais contribuiu para isso?**

Iris – Eu acho que, pelo menos pra mim, tudo. Na verdade, tudo o que me trouxe significado, tudo aquilo que fazia sentido.

**Mediador – Entendi, aquilo que faz sentido. Ou seja, aquilo que ajudava você a ter um norte, que te dava mais segurança.**

Fernanda – Eu acho que a cada período a gente também vê significados em coisas diferentes, pode ser que, no começo da graduação, aquilo não fizesse muito sentido e aí você vai vivendo, alguns com os filhos, outros com seus pais, irmãos, dentro das escolas ou empresas que a gente trabalha e outras coisas vão batendo de formas diferentes, então eu acho que isso influencia bastante também no nosso currículo.

**Mediador – E você, Larissa? O que, para a Larissa, fez com que você se constituísse como você?**

Larissa – As minhas relações. As relações que eu construí com as pessoas, com o conhecimento.

**Mediador – E com os professores?**

Larissa – Também.

**Mediador – E você, Juliana?**

Juliana – Eu trago um pouco de cada fala das meninas. O que, de alguma maneira, fez sentido, teve um

significado, que, de fato, eu passei a ver o mundo e as relações de uma outra maneira, com um outro olhar e, claro, as relações que eu acho que são muito importantes nesse processo, tanto amigos como professores, o próprio conhecimento também.

**Mediador – E pra “X”? O que teria sido, na opinião de vocês, o que mais marcou para ela ser ela? Eu pergunto como ela, não como profissional, não como mulher, mas “X” como ela mesmo. O que vocês acham que foi mais marcante para “X” se tornar “X”. É claro que é tudo um processo, mas digo atualmente, ela atualmente, o que vocês acham, na opinião de vocês, que mais contribuiu?**

Iris – Só com relação a faculdade?

**Mediador – Sim, eu estou vendo o currículo. O currículo como formador das subjetividades. Foi a relação, foi o saber, foi a relação com os colegas?**

Juliana – Eu acho que a relação com as pessoas foi a base e, claro, teve influência dos conhecimentos, das disciplinas que ela mais se identificava.

**Mediador – Então seria, mais ou menos, isso, o relacionamento com vocês, com os colegas, com o conhecimento e o relacionamento com os professores. Ok, agora essa é a última questão que eu vou perguntar para vocês e será uma brincadeirinha bem cruel e vocês vão escolher apenas uma palavrinha para se definir. Eu sou...?**

Iris – Intensa.

**Mediador – E “X”? Se vocês tivessem que definir “X” com uma palavra? “X” é...?**

Fernanda – Alegria.

Larissa – Eu também pensei em alegria, alegria e sorriso.

Iris – Ela é otimista também.

Juliana – Tem que pensar em outra, Larissa.

Larissa – Ah, eu acho que também acho “X” intensa.

Juliana – Ah, eu defino como amiga.

Fernanda – Eu acho ela muito companheira.

Iris – Ela é cúmplice demais, gente.

**Mediador – Ok, vocês estão fugindo da raia. E vocês?**

Larissa – Isso é muito difícil. Pula!

**Mediador – Não pulo não. Por exemplo, se eu tivesse que me definir com uma palavra, eu acho que eu colocaria “prazer do conhecimento”, mas com relação no prazer do conhecimento com o outro. Eu não me vejo sem esse prazer, sem estar lendo e entrar em sala de aula e discutindo esse conhecimento.**

Larissa – Eu não sei se as meninas vão concordar, mas eu penso em mim como emoção.

**Mediador – E você Juliana?**

Juliana – Tá muito difícil.

Iris – Eu acho a Juliana muito leal.

Fernanda – Eu acho que a Iris se definiu tão bem que ela pode definir todas.

Juliana – É, eu gostei de lealdade.

Iris – Então, eu acho a Juliana leal, não só às pessoas, mas aos princípios dela.

**Mediador – E “X”?**

Iris – Também, ela tem uma certa lealdade, mas ela tem um misto de outras coisas que não dá pra você definir em uma única palavra. Eu a vejo como uma pessoa cúmplice quando ela tem que ser, responsável quando ela tem que ser, alegre quando ela tem que ser.

**Mediador – Então alegria é um marco dela, né?**

Iris – Sim, com certeza. E no positivismo dela, ela é uma pessoa muito positiva, tem uma visão muito positiva das coisas, da vida, muito otimista.

**Mediador – E como vocês veem a Fernanda?**

Iris – A Fernanda ela é meio incógnita né. Ela é meio tímida, eu acho.

**Mediador – Você se vê tímida, Fernanda?**

Fernanda – Em algumas situações, sim. Dentro de sala eu sou muito tímida, mas por exemplo, quando eu me coloco na posição de professor eu não tenho essa característica.

**Mediador – Que ótimo, temos muitas coisas por aqui. Vamos lá, como você veria a Larissa, Juliana? Estamos fazendo quase que uma sessão coletiva de psicanálise.**

Juliana – Olha, eu tenho muita dificuldade de ver as coisas, de me definir, definir o outro.

**Mediador – Engraçado, Larissa, eu sinto o seu “fogo”.**

Fernanda – Eu daria pra Larissa a palavra “garra”.

Juliana – Eu acho que a Larissa é “carinho”, ela demonstra carinho pra mim.

Larissa – Gente, eu vou chorar.

Juliana – Eu fico pensando que quando ela gosta ela demonstra muito carinho, tanto pelas pessoas, quanto pelos atos dela, se ela tiver com vontade de embarcar naquilo, ela vai ter um carinho enorme em tudo o que ela for fazer.

Iris – Eu acho que a Larissa ela gosta de pessoas.

**Mediador – Agora, uma coisa que me intriga muito: por que será que todo mundo confunde a Juliana com a “X”, inclusive eu?**

Iris – Eu acho que é porque elas são uma antítese.

Fernanda – É como se uma completasse a outra.

**Mediador – Às vezes eu troco, mas até hoje eu tenho dificuldade, e eu não sei explicar isso e eu fiquei mais intrigada quando vocês falaram que isso acontece com frequência. Então vocês explicam isso por que.**

Iris – Elas são muito diferentes uma da outra e essa diferença faz com que uma complete a outra, em tudo.

Fernanda – E é impressionante.

Larissa – A Juliana foi o juízo de “X” em algumas situações.

Iris – Em várias situações. E “X” foi a falta do juízo da Juliana que ela precisava, mostrando que ela não precisava fazer tudo certo sempre.

Larissa – A Juliana é o lado racional e “X” vinha justamente falar pra ela que não precisava ser racional o tempo todo.

**Mediador – Em resumo, um é Dionísio e o outro é Apolo.**

Iris – Exatamente, acho que é mais ou menos por aí.

**Mediador – Então, acho que nessa relação, a Juliana é racional, Apolínea, e “X” é o Dionísio, a alegria. Então, “X” é a alegria e você é o Apolo. Interessante essa relação.**

Fernanda – E é impressionante essa relação porque vocês são tão diferentes e ficaram a faculdade inteira muito próximas.

Iris – É verdade, porque a gente, o grupo, foi se achegando depois, mas a Juliana e “X”, eu lembro que desde o primeiro dia de aula, elas já sentaram lá na frente e ficaram juntas até o final.

**Mediador – E vocês não se conheciam antes da faculdade?**

Juliana – Não. Mas o engraçado é que, no início da faculdade, eu conversava muito com o meu namorado sobre a faculdade e falava que eu ficava com tanta raiva de “X” por causa de uns comentários desnecessários e aí, quando eu vi, a gente já estava fazendo todos os trabalhos juntas, estágios, e conversávamos sobre todo, sobre faculdade, namorado, família, vida, enfim.

**Mediador – E isso se manteve em todos os períodos?**

Juliana – Sim, em todos os períodos.

Iris – Por mais que, no fim, a Juliana tenha pegado mais matérias a tarde por conta do trabalho, e “X” de manhã, mas mesmo assim, a relação continuou sendo muito próxima.

**Mediador – Pois é, existem coisas que a gente não explica. Bom, as perguntas estão esgotadas.**

#### **Anexo 4 – Transcrição da entrevista**

Alguns nomes foram alterados para preservar a identidade dos sujeitos.

**Fale um pouco sobre você: escola em que realizou o Ensino Básico desde o início até o Ensino Médio, idade e situação acadêmica em relação ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ.**

Bom, eu a minha Educação Infantil foi em uma escola particular de bairro que foi escolhida, apenas, por ser perto de casa. Quando chegou a época do CA, que hoje em dia é o primeiro ano do Ensino Fundamental, os meus pais escolheram me colocar em uma escola pública, a Escola Municipal Londres, que também ficava perto de casa, mas eles não escolheram porque não tinham condições de continuar pagando uma escola particular, mas porque, na época, essa escola pública era referência, principalmente, em alfabetização e aí eu fui pra essa escola e lá fiquei até a quarta série porque era até onde ela ia. Depois disso, eu fui para outra escola do município, mas não me adaptei por conta dos alunos e dos professores também e aí meus pais correram atrás de uma bolsa de estudos para mim e eu estudei, por dois anos, em um colégio particular perto de casa por dois anos. Depois desses dois anos, eu fiz um concurso para Fundação Osório que é um Colégio Militar Federal e passei e lá eu fiquei até o final do meu Ensino Médio.

**Entendi. Então, podemos dizer que sua educação foi bastante mista: escola particular, pública, depois particular de novo e, por fim, pública, né. E como foi esse Ensino Médio? Era normal ou profissionalizante?**

O meu Ensino Médio foi com Técnico em Administração concomitante. Nessa escola, eu não tinha como escolher, na verdade, essa era a única opção.

**Ah, sim. E, atualmente, qual sua situação acadêmica na Faculdade de Educação?**

Bom, estou escrevendo a monografia e, em relação às disciplinas, eu já terminei todas e só estou esperando o lançamento das notas, pra mim, esse é o momento mais tenso.

**Ah, que isso, isso é o de menos. E a monografia já está bem encaminhada.**

Ah, isso é verdade.

**Bom, vamos lá, considerando que estamos investigando o currículo como conhecimento escolar que tem o poder de formar identidades e subjetividade, iremos discutir inicialmente como o currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ está relacionado ao processo de escolha de sua identidade profissional. Nesse sentido, eu gostaria de saber por que você escolheu o curso de Pedagogia e, de modo mais específico, o da UFRJ?**

Pois é, essa é uma pergunta interessante. Eu, até o meu terceiro ano do Ensino Médio, não sabia direito o que eu ia fazer, eu gosto muito de alguns trabalhos burocráticos, mas também gosto de trabalhos criativos, enfim, eu não sabia. Minha mãe, desde sempre, falava pra eu fazer Pedagogia e eu, de uma forma preconceituosa, falava que nunca ia fazer Pedagogia porque eu não queria ser, de forma alguma, professorinha de criança e aí, um dia, conversando com um professor meu, do Ensino Médio, ele tinha me



dito que era formado e, às vezes até atuava, na área do Direito e que o maior retorno que ele tinha, tanto financeiramente quanto em termos de prazer no trabalho era na área de Educação, eu até o questionei falando que eu não me enxergava em sala de aula, mas ele ficou horas conversando comigo e me mostrando o tanto que eu podia fazer sendo Pedagoga, que eu poderia trabalhar em escolas, empresas, hospitais, presídios, enfim, em qualquer lugar e aí eu acabei escolhendo a Pedagogia por conta disso.

**É verdade, a maioria das pessoas pensa que Pedagogia é apenas para ser professor de séries iniciais, mas, principalmente hoje em dia, o Pedagogo tem tomado espaços em muitos meios de trabalho. Mas, sabe o que é engraçado, as suas colegas disseram que, talvez, você tivesse escolhido o curso por conta da sua tia, eu acho, que é professora de Educação Infantil.**

Sim, ela é professora, uma das melhores que eu conheço, mas não foi por causa dela que eu escolhi não.

**Mas, em relação à UFRJ, por que você escolheu ela e não as outras? Foi a sua primeira opção?**

Olha, sinceramente, eu gostaria muito de ter passado pra UERJ por uma questão geográfica porque é bem mais perto da minha casa, mas eu não passei pra lá. A princípio, eu fiquei muito triste, mas em compensação, eu passei pra UFRJ, UNIRIO, UFF e, aí sim, a UFRJ foi a minha escolha e, sinceramente, hoje eu vejo que é a Universidade onde tem os melhores professores, eu vejo isso porque a gente acaba conhecendo alunos de outras Universidades, né, e a UFRJ é muito rica em relação ao corpo docente.

**E você acha que o currículo desse curso de Pedagogia da UFRJ foi importante na formação de sua identidade profissional?**

Com certeza. Assim, o curso foca muito na sala de aula, eu trabalho em empresa, então, na maioria das vezes, eu não consigo aproveitar exatamente aquilo que o professor passa em sala de aula pra gente, mas eu acho que o currículo conseguiu me fazer enxergar o outro de uma forma diferente, com outros olhos. Em minha opinião, o curso de Pedagogia da UFRJ me deu uma visão humanizada de tudo porque quando a gente aprende o funcionamento psicológico de uma criança, por exemplo, dos interesses dela, do crescimento dela, sei lá, é incrível, a gente consegue transpor isso pra vida de um adulto e, automaticamente, na minha opinião, a gente pode usar isso em qualquer meio de trabalho, seja em sala de aula ou não, como é o meu caso.

**É interessante isso que você está trazendo porque isso demonstra que o currículo tem diversas interpretações e que, de fato, ele cai pra cada um de um jeito diferente.**

É, com certeza. Eu acho que, pra quem trabalha em sala de aula, com crianças, os ensinamentos foram muito utilizados, exatamente, como foram passados, já no meu caso, foi um pouco diferente.

**É, isso é muito interessante. Bom, você já disse um pouco disso aqui, mas das possibilidades de formação desse currículo, como por exemplo: professora de Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Magistério das Disciplinas Pedagógicas e Gestão Escolar, com qual você mais se identifica?**

Olha, se eu for levar em consideração a minha área de trabalho que é a área empresarial, eu poderia falar que

eu escolheria Gestão Escolar, mas como a minha experiência na Prática de Gestão Escolar não foi como eu esperava acho que essa não seria minha resposta. Sinceramente, eu não sei. Pensando por minhas Práticas, eu falaria Magistério das Disciplinas Pedagógicas.

**É mesmo? Mas por que?**

Eu acho que por causa da proximidade de idade e de realidade, não sei. Eu tive uma relação muito boa com os alunos nesse estágio, pra mim, eles me viam como o futuro deles, sabe, eles estavam ali fazendo o Curso Normal e eu era uma graduanda de Pedagogia, sei lá. Mas eu digo isso como uma experiência de estagiária, não sei se como professora eu gostaria de atuar nessa área porque a adolescência é uma fase complicada de lidar. Sei lá, pensar em sala de aula é uma coisa muito difícil pra mim.

**Pois é, eu entendo. Engraçado, as meninas também falaram que essa foi a Prática que você mais se identificou, algumas nem souberam explicar o porquê, outras falaram que foi exatamente por isso, porque você se identificou com os alunos, isso é muito interessante.**

**Agora eu queria saber em relação às disciplinas do curso, qual ou quais foram mais importantes na formação de sua identidade profissional?**

Sem dúvidas, todas as que eu fiz de Psicologia.

**É mesmo? Por quê?**

Porque me fez ver o outro de uma maneira diferente, tudo o que eu aprendia na disciplina tinha um significado muito grande para mim, eu conseguia ver sentido nas crianças que eu tinha contato e até mesmo nos adultos do meu trabalho, as aulas eram sempre incríveis, as avaliações eram sempre criativas e as próprias avaliações faziam com que a gente aprendesse, enfim, com certeza foram as disciplinas que mais contribuíram para a formação da minha identidade profissional.

**E você fez todas essas com a mesma professora?**

As obrigatórias sim, mas agora no finalzinho da faculdade, eu fiz uma eletiva que era de Psicanálise com outra que também foi sensacional. A disciplina foi toda baseada em estudos de caso do Freud, enfim, muito bom.

**Olha, eu nunca tinha visto uma coisa dessas, a professora tem que ficar muito orgulhosa porque eu fiz essa mesma pergunta para as meninas e todas elas me responderam Psicologia também, tanto para elas, como para você. Mas você acha que, nesse caso de unanimidade, tem a ver com a disciplina ou com o professor?**

Olha, eu não sei, talvez tenha um pouco dos dois. A professora é incrível que tem uma didática maravilhosa e sabe ter aquela troca com os alunos, mas eu acho que a Psicologia, independente do que esteja abordando, é encantadora. Então, no final das contas, acho que juntou o útil ao agradável, talvez, se fosse um professor chato dando a disciplina, não seria tão marcante quanto foi.

**E, além de Psicologia, você lembra de mais alguma disciplina que foi marcante pra você, que foi importante na formação da sua identidade profissional?**

Olha, eu não sei, eu penso muito nas Práticas porque, apesar de toda a burocracia, de todo o cansaço, principalmente pra mim que trabalhei durante toda a graduação, era onde eu via a coisa acontecer, sabe? Era onde eu podia aproveitar um pouco da teoria que eu tanto ouvia, estudava e aprendia na faculdade, então eu acho que as Práticas contribuíram muito também nessa minha formação.

**É, eu imaginava que você podia apontar as Práticas nesse sentido. E, me diz uma coisa, durante o curso você participou de atividades como monitoria, participação em grupos de pesquisa ou bolsas de iniciação científica?**

Não, nenhuma dessas atividades. Eu gostaria muito de ter participado, mas como eu trabalhei durante todo o curso, eu não tinha tempo de cumprir a grade, fazer os estágios, trabalhar e ainda participar disso. É uma pena, porque a grade não permite que a gente participe de todas essas atividades quando a gente trabalha fora.

**É uma pena mesmo porque, afinal, vocês estão sendo formados para serem pesquisadores e a participação nesses grupos é muito importante para a formação de vocês. Mas, ainda em relação às disciplinas, na sua opinião, quais que não contribuíram ou contribuíram pouco para a sua formação profissional?**

Ah, eu acho que História, sinceramente, achei um saco.

**É mesmo? Mas por que?**

Eu não sei. Talvez extensa demais, tivemos dois períodos, tanto História como Filosofia e Sociologia, essas três disciplinas, pra mim, não contribuíram muito pra minha formação profissional. Eu concordo que elas são importantes até mesmo pra uma base, pro início da graduação, mas eu achei que dois períodos dessas disciplinas foram demais.

**Engraçado porque a Juliana também não gostou de História, mas quando eu fiz essa pergunta às meninas, elas acharam que você ia responder Sociologia. Por que?**

Ah, Sociologia foi um caso diferente. Eu reprovei Sociologia no segundo período e foi engraçado porque, quando a turma fez no primeiro período, muita gente ficou reprovada e eu passei, já no segundo, muitos passaram e eu fiquei, desde então, eu acho que fiquei com um trauma muito grande da disciplina por conta disso.

**Mas depois disso você fez e foi aprovada, né?**

Eu acho que fiz essa disciplina novamente deve ter um período ou dois e fui aprovada com 8 ou 9, não lembro. Mas, eu estava pensando, a professora, na época que eu fiz a disciplina, lá no início da graduação, passou uns textos muito além, sei lá, acho que muito mais maduros pra alguém que estava chegando de um Ensino Médio, sabe? Agora, quando eu refiz a disciplina, depois de ter passado por tanta coisa, depois de ter lido tanta coisa, tudo fez muito mais sentido pra mim e eu até gostei de Sociologia.

**Então parece que o próprio currículo, talvez, esteja estruturado de uma forma errada, é isso?**

Não sei se o currículo ou se o professor poderia dar a disciplina de uma forma diferente, com textos mais

simples, com uma linguagem mais próxima, sabe?

**Eu acho que teve uma das meninas que falou exatamente isso que você falou em relação à Sociologia, eu acho que foi a Fernanda e a Juliana em relação a História e isso é interessante porque mostra que, às vezes, é necessário um amadurecimento em relação ao próprio currículo que é apresentado a vocês também. O mais engraçado é que a Iris e a Larissa, que são as mais velhas, falaram que amam História e você e a Juliana, que são as mais novas, já não gostam muito, isso é muito interessante. Você imagina por que disse?**

Sinceramente, não, só sei que eu acho meio chato.

**Então está certo. E que saber ou prática curricular afetou de modo mais negativo a sua formação? O que te deixou mais pessimista?**

É tão difícil essa pergunta, eu não sei. Eu acho que àquelas relacionadas a Currículo, Pesquisa porque, de certa forma, eu sinto falta delas agora.

**Porque vocês não as teve direito na faculdade.**

É, não tive, ou se tive, foi muito superficial, enfim, não sei.

**As meninas falaram de Antropologia. Você não concorda?**

Caramba, Antropologia. Eu acho que essa disciplina foi tão inútil, foi tão, sei lá, que eu nem lembrei dela, que horror.

**Mas por que?**

O professor não ia, ele não aparecia na faculdade, quando aparecia, ficava falando muita baboseira, enfim, foi horrível. Eu lembro que a avaliação dele foi uma pesquisa que eu não faço ideia qual tenha sido e, quando eu entreguei, ele fez um asterisco no meu nome e disse que aquilo representava que eu tinha passado na disciplina, enfim, foi horrível.

**A Larissa falou muito de uma professora sobre a questão da avaliação. Você teve algum problema?**

Não tive não, pelo contrário, eu gostei muito das aulas dela porque por ela ter trabalhado durante muitos anos no município, ela sempre levava vivências que ela teve em sala de aula e isso muito enriqueceu a minha formação, mas de fato, eu já ouvi muitos casos de pessoas falando que ela não respondia e-mail, não lançava nota e isso é muito ruim pra qualquer aluno.

**Quando eu fiz essa pergunta, para o grupo, em relação a você, uma das disciplinas que elas me falaram foi a de Didática da Língua Portuguesa. Você concorda?**

Ah, com certeza. Foi uma professora que teve uma postura ridícula. Ela ridicularizou a turma, infantilizou todo mundo, ficava dando visto no caderno, cobrando horário de chegada, tinha que pedir para ir no banheiro, enfim, foi horrível a relação que ela criou com a gente e, pra piorar, no final de tudo, ela demorou uns dois semestres pra lançar a nota da turma, foi uma professora e uma disciplina bem traumática.

**É, eu acho que o problema desses casos é que é isso que você leva da disciplina e não o conteúdo que é o mais importante, não é?**

Com certeza.

**A gente já está quase encerrando, mas eu quero saber em que aspectos você julga que o currículo vivenciado no Curso de Pedagogia da UFRJ contribuiu pra você se tornar o que é atualmente? Eu pergunto em relação a você como pessoa e não como profissional, mulher, filha, namorada, mas como você.**

Bom, eu acho que foi o que a gente já conversou aqui em relação à Psicologia. A Psicologia ela ampliou muito a minha visão em relação a muitas coisas, não só na minha vida profissional, mas na minha vida pessoal também me formando como um ser humano, então, eu posso dizer que eu sou uma outra pessoa depois do curso, principalmente, por conta das disciplinas ligadas à Psicologia que me fizeram enxergar o ser humano, e eu acho que até a mim mesma, de uma outra forma.

**Entendi, então você acha que, dentro do currículo, as disciplinas de Psicologia contribuíram bastante para a sua formação como pessoa, ok.**

**A última pergunta, então, se você tivesse que se definir com uma palavra, só uma, qual seria?**

Nossa, isso é tão difícil. Acho que seria ansiosa, eu sou uma pessoa ansiosa.

**Ansiosa? Jura? Porque quando eu fiz essa pergunta para o grupo a palavra mais definida, para você, foi alegria.**

Nossa, sério? Isso me deixa emocionada.

**E, agora, isso é uma curiosidade minha, não está no roteiro, mas você sabe que, desde o início da disciplina eu confundo você com a Juliana e, até hoje, eu preciso fazer um esforço muito grande para não fazer essa confusão. O que mais me impressionou foi quando soube que, na verdade, muitas pessoas fazem esse tipo de confusão e, fisicamente, não há justificativa para isso. Você imagina porque isso acontece, além do fato de vocês andarem muito juntas? E você sabe porque há tanta empatia entre vocês? Porque eu fiquei sabendo que isso é desde o início da faculdade.**

Pois é, isso é muito engraçado. Eu acho que, desde o primeiro dia de aula, a gente já começou a sentar junto, fazer os trabalhos juntos, enfim, sei lá, rolou uma química, sabe? Mas eu não sei porque as pessoas confundem a gente, eu acho que é porque a gente anda junto mesmo e, o mais engraçado, é que somos muito opostas uma da outra, a Juliana é completamente racional e eu sou totalmente emocional, mas talvez, é por isso que a gente se dê tão bem, eu sou a emoção que ela precise e ela é a razão que eu precise, não sei, acho que é isso.

**Pois é, isso é muito interessante. Bom, acho que é isso, a gente encerra por aqui.**