

Relatório Final da Pesquisa

História do Currículo e das Disciplinas: produzindo uma abordagem discursiva para a investigação de reformas curriculares no/do tempo presenteProfa. Dra. Marcia Serra Ferreira¹**Introdução**

Esse relatório visa a prestar contas das ações produzidas e dos resultados obtidos em meu estágio de pós-doutorado, realizado na Faculdade de Educação da Unicamp, entre setembro de 2016 e agosto de 2017, sob a supervisão da Profa. Maria do Carmo Martins. Nele, pude desenvolver o projeto de pesquisa *História do Currículo e das Disciplinas: produzindo uma abordagem discursiva para a investigação de reformas curriculares no/do tempo presente*. Este foi realizado em articulação com outra investigação, denominada *Reformas em curso na formação de professores em Ciências Biológicas: significando a inovação curricular no tempo presente* (CNPq, Produtividade em Pesquisa 2014, Processo 309.838/2014-2; Faperj, Programa Cientista do Nosso Estado, Edital 09/2016, Processo E-26/203.038/2016). No momento, ambos os projetos se desdobram em minha atuação como *Visiting Scholar* na UW-Madison, entre setembro e dezembro de 2017, em parceria com o Prof. Thomas Popkewitz (Programa *The Fulbright Visiting Professor Award*).

No projeto desenvolvido na Unicamp, meu objetivo geral foi desenvolver e ampliar, do ponto de vista teórico e metodológico, uma abordagem discursiva para as investigações em História do Currículo e das Disciplinas. Ele foi realizado em meio à articulações entre o grupo de pesquisa *Memória, História e Educação*, liderado pela Profa. Dra. Maria do Carmo Martins, e o *Grupo de Estudos em História do Currículo*, que coordeno junto ao *Núcleo de Estudos de Currículo* da Faculdade de Educação da UFRJ (NEC/UFRJ). As discussões semanais de uma rica bibliografia em História do Currículo e em História da Educação, com foco no tempo presente, e dos projetos de pesquisa realizados em ambos os grupos, permitiu o aprofundamento da abordagem discursiva com a qual venho trabalhando, em diálogo com Michel Foucault e Thomas Popkewitz.

Tal parceria pôde, portanto, articular as experiências investigativas de ambos os grupos com vistas à produção de conhecimentos teórico-metodológicos que promovam e ampliem os diálogos do campo do Currículo e da História da Educação com as Teorias Sociais do Discurso. Iniciamos, inclusive, um projeto de pesquisa em parceria, que foi denominado *Reformas educacionais em tempos democráticos: alquimia*

¹ Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, atua na graduação (Licenciatura em Ciências Biológicas e Pedagogia) e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFRJ). Bolsista de Produtividade 2 do CNPq e Cientista do Estado (CNE/Faperj), lidera o *Grupo de Estudos em História do Currículo*, no âmbito do NEC/UFRJ.

curricular e fabricação de professores para a escola secundária no Brasil e é coordenado Profa. Maria do Carmo Martins. Ele dá continuidade, do ponto de vista institucional, às articulações acadêmicas que produzimos, durante o meu estágio de pós-doutorado, entre os nossos grupos de pesquisa, programas de pós-graduação e universidades.

Entre metas e ações

De acordo com o projeto, minhas metas foram assim delineadas:

1. Aprofundar os diálogos entre a História do Currículo e das Disciplinas, a História do Tempo Presente e as Teorias Sociais do Discurso, com vistas à produção de uma abordagem discursiva para a investigação de reformas curriculares no/do tempo presente;
2. Produzir um quadro analítico para investigar as políticas de currículo em perspectiva *sociocultural* (POPKEWITZ, 1994), entendendo as reformas constituindo processos de regulação social que, no diálogo com Michel Foucault, produzem *regimes de verdade* e criam *efeitos de poder*;
3. Desenvolver metodologias para investigar os discursos inovadores na interface com as tradições curriculares, articulando e hibridizando contribuições teóricas distintas e produzindo outros arquivos históricos;
4. Articular as experiências investigativas do Grupo de Estudos em História do Currículo – e, de forma mais ampla, do NEC/UFRJ – com o grupo liderado pela Profa. Dra. Maria do Carmo Martins na Universidade Estadual de Campinas;
5. Internacionalizar a produção do Grupo de Estudos em História do Currículo, difundindo os resultados obtidos em dois (2) artigos a serem submetidos para publicação em periódicos internacionais especializados;
6. Orientar quatro (4) teses vinculadas ao projeto.

Tomando essas metas como referência e reformulando-as quando necessário, realizei as seguintes ações no período:

1. Levantamento e estudo de bibliografia sobre História do Currículo e das Disciplinas no campo do Currículo e na História da Educação, com um especial interesse nas produções que investigam reformas curriculares no/do tempo presente;
2. Estudo de perspectivas historiográficas voltadas para a investigação do tempo presente;
3. Estudo de textos de Michel Foucault, assim como de produções e autores que dialogam com ele no campo do Currículo, em especial

Thomas Popkewitz;

4. Participação em reuniões e sessões de estudo com a Profa. Dra. Maria do Carmo Martins e com o seu grupo de pesquisa;
5. Ampliação do contato com pesquisadores estrangeiros, em especial com o Prof. Thomas Popkewitz, com vistas a passar um período na UW-Madison e internacionalizar a produção do *Grupo de Estudos em História do Currículo*, em parceria com o grupo de pesquisa da Profa. Maria do Carmo Martins;
6. Elaboração de textos para: (a) submissão em periódicos qualificados; (b) participação em eventos; (c) compor livros organizados por pesquisadores do Currículo e do Ensino de Ciências;
7. Participação em eventos internacionais em 2017 (AERA e ISCHE) e submissão de trabalho (AERA) com vistas a participação em 2018;
8. Elaboração e realização conjunta do projeto de pesquisa *Reformas educacionais em tempos democráticos: alquimia curricular e fabricação de professores para a escola secundária no Brasil*;
9. Escrita e submissão de artigo com a Profa. Maria do Carmo Martins;
10. Participação na disciplina de pós-graduação da FE/Unicamp - FE 194 Turma E – *Seminário Avançado I: História, Narrativa e Currículos*, coordenada pela Prof. Maria do Carmo Martins e oferecida no primeiro semestre de 2017, em parceria com o Prof. Halferd Carlos Ribeiro Junior (UFFS) [programa em anexo];
11. Orientação de trabalhos diretamente relacionados com a abordagem discursiva que vimos desenvolvendo (2 orientações de Iniciação Científica²; 1 dissertação de mestrado³; 6 teses de doutorado⁴);
12. Apresentação pública dos resultados da pesquisa, na Faculdade de Educação, em evento temático “Base Nacional Curricular Comum da Educação: discursos e propostas para cursos de Licenciatura”, ocorrido no dia 07 de junho de 2017 [certificado em anexo].

Resultados já disponíveis e socializados na área

Todas as ações anteriormente descritas já produziram efeitos nos produtos listados a seguir, os quais estão relacionados à abordagem discursiva desenvolvida no projeto de pesquisa.⁵ Eles foram elaborados em diálogo com outros textos, dissertações e teses produzidas no âmbito

² Isabella Monteiro Souza da Costa e Viviane Campos da Silva Nunes.

³ Luiza da Costa Saad.

⁴ André Vitor Fernandes dos Santos, Cecília Santos de Oliveira, Gabriel Brasil de Carvalho Pedro, Heloize da Cunha Charret, Juliana Marsico Correia da Silva e Vidal Assis.

⁵ De toda essa produção, optamos por anexar ao presente relatório apenas os artigos em periódicos que estão submetidos e os capítulos de livro (recém publicado e *no prelo*).

do *Grupo de Estudos em História do Currículo*. Dois deles, em especial, já foram produzidos em direto diálogo com o grupo de pesquisa da Profa. Maria do Carmo Martins, a partir do projeto de pesquisa que elaboramos em parceria durante o estágio de pós-doutorado.

1. Elaboração de dois (2) capítulos de livro:

FERREIRA, M. S.; SANTOS, A. V. F. Discursos curriculares no/do tempo presente: subsídios para uma articulação entre a História e as Políticas de Currículo. In: Alice Casimiro Lopes; Marcia Betania Oliveira (Org.). *Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas*. 1ed. Curitiba: CRV, 2017, v. 1, p. 55-78 [anexo 1].

FERREIRA, M. S.; SOUZA, P. F.; FONSECA, L. R.; ETTER, F.; SANTOS, A. V. F. Reformas Curriculares do/no Tempo Presente: investigando a Prática como Componente Curricular na Licenciatura em Ciências Biológicas. In: Adriana Mohr; Hamilton de Godoy Wielewicki (Org.). *Prática como Componente Curricular: que novidade é essa 15 anos depois? No prelo* [anexo 2].

2. Elaboração e submissão de três (3) artigos em periódicos qualificados, um deles já em parceria com a Profa. Maria do Carmo Martins:

FERREIRA, M. S.; MARTINS, M. C. Inovação e reforma nos currículos da formação de professores em tempos democráticos (1990/2000). Artigo submetido na Revista Teias. 2017 [texto no anexo 3 deste arquivo; o e-mail com a submissão segue em outro anexo].

FONSECA, M. V. R.; FERREIRA, M. S. História da disciplina Didática Geral na Universidade do Brasil (1939-1968): condições de emergência e objetivação de conhecimentos para a formação de professores. Artigo submetido para a Revista Currículo sem Fronteiras. 2017 [texto no anexo 4 deste arquivo; o e-mail com a submissão segue em outro anexo].

GABRIEL, C. T.; FERREIRA, M. S. 'Disciplinarized knowledge': theoretical articulations in the field of the Curriculum. *European Journal of Curriculum Studies*, v. 3, p. 492-504, 2016. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/ejcs/index.php/ejcs/article/view/145>

3. Produção de textos para a participação em eventos internacionais:

3.1. ISCHE 39 – International Standing Conference for the History of Education, que ocorreu em julho de 2017 em Buenos Aires:

a. Compondo o painel *Educational reforms in democratic times: curricular alchemy and the fabrication of secondary school teachers in Brazil/Reformas educacionales en los tiempos democráticos: alquimia curricular y la fabricación de los docentes de escuela secundaria en Brasil*, coordenado pela Profa. Maria do Carmo Martins, com os seguintes textos:

FERREIRA, M. S. Signifying curricular innovation in recent reforms in Biological Sciences initial teacher training courses (1990/2000). In: *Proceedings of ISCHE 39 – International Standing Conference for the History of Education*. Buenos Aires: ISCHE, 2017.

MARSICO, J.; SANTOS, A. V. F.; FERREIRA, M. S. Teaching subjectivation processes in Biology teacher training courses in Brazil: historicizing who we should be (or not) through pedagogical discourses. In: *Proceedings of ISCHE 39 – International Standing Conference for the History of Education*. Buenos Aires: ISCHE, 2017.

a. 2. Participando de outros painéis, desenvolvendo a abordagem discursiva em parceria com orientandos do PPGE/UFRJ:

CHARRET, H. C.; BRASIL, G.; FERREIRA, M. S. Curriculum History: investigating meanings of curriculum integration produced by the Nature Sciences disciplinary community for the secondary education in Brazil. In: *Proceedings of ISCHE 39 – International Standing Conference for the History of Education*. Buenos Aires: ISCHE.

SANTOS, A. V. F.; FERREIRA, M. S. Colonizing the soul: how Brazilian Exam for Upper Secondary Education governs who we are and should be. In: *Proceedings of ISCHE 39 – International Standing Conference for the History of Education*. Buenos Aires: ISCHE, 2017.

3.2. AERA 2017 – American Educational Research Association, que ocorreu em abril de 2017 em San Antonio, Texas:

SANTOS, A. V. F.; MARSICO, J.; FERREIRA, M. S. Brazilian curriculum reforms (1998-2009): focusing the notion of curriculum innovation in the High School level. In: *AERA Online Paper Repository*. San Antonio: AERA, 2017. p. 1-4.

CHARRET, H. C. ; FERREIRA, M. S. Curriculum integration policies: investigating the sociohistorical teacher objectification processes in Brazilian high school education. In: *AERA Online Paper Repository*. San Antonio: AERA, 2017. p. 1-5.

4. Participação em importantes eventos nacionais/regionais, com sete (7) publicações em anais ou periódico:

ASSIS, V.; MARSICO, J.; FERREIRA, M. S. Currículo de Biologia no PVS/Cederj: investigando discursos de professores e alunos. In: *Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)*. Florianópolis: ABRAPEC, 2017. v. 1. p. 1-7.

CHARRET, H. C.; BRASIL, G.; FERREIRA, M. S. Sentidos de integração curricular na comunidade disciplinar de Ciências da Natureza (2011-2015). In: *Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)*. Florianópolis: ABRAPEC, 2017. v. 1. p. 1-9.

CHARRET, H. C.; FERREIRA, M. S. Políticas de Integração Curricular no tempo presente: perspectivas para a disciplina escolar Física no Ensino Médio Brasileiro. In: *Anais do XXII Simpósio Nacional de Ensino de Física (SNEF)*, 2017. p. 1-7.

COSTA, I. M. S.; MARSICO, J.; FERREIRA, M. S. Sentidos de currículo no Ensino de Ciências e Biologia: análise em periódicos qualificados (2011-2016). In: *Anais do VIII Encontro Regional de Ensino de Biologia da Regional RJ/ES da SBEnBio*. Rio de Janeiro: SBEnBio, 2017. v. 1. p. 1-11 (no prelo).

COSTA, I. M. S.; MARSICO, J.; FERREIRA, M. S. Significando a reforma curricular no Ensino de Biologia: análise de produções acadêmicas no ENPEC (2011-2015). *Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)*, v. 9, p. 3626-3637, 2016.

OLIVEIRA, C. S.; SAAD, L. C.; VIEIRA, A. G.; FERREIRA, M. S. Significados da cultura na pesquisa em Educação Ambiental: uma análise discursiva. In: *Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)*. Florianópolis: ABRAPEC, 2017. v. 1. p. 1-9.

SOUZA, P. F.; SANTOS, A. V. F.; FERREIRA, M. S. Sentidos de currículo na área de Ensino de Biologia: um olhar para as produções acadêmicas do V ENEBIO (2014). *Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)*, v. 9, p. 4524-4533, 2016.

5. Participação em mesa redonda no evento temático denominado “Base Nacional Curricular Comum da Educação: discursos e propostas para cursos de Licenciatura”, na Faculdade de Educação da Unicamp.

Comentários finais

Todo o trabalho aqui relatado, assim como os resultados obtidos e já publicados, foi realizado em meio a uma intensa troca acadêmica com a Profa. Maria do Carmo Martins e o grupo de pesquisa *Memória, História e Educação*. Tal opção se deu por conta de sua vasta experiência como pesquisadora tanto na História da Educação quanto na História do Currículo, com formação acadêmica no campo da História. Os efeitos desse empreendimento pode ser visto em toda a produção que realizei no âmbito do *Grupo de Estudos em História do Currículo*, em um movimento que vem envolvendo orientandos de graduação, mestrado e doutorado.

Esse empreendimento também me auxiliou, em termos teórico-metodológicos, para um período de quatro (4) meses como *Visiting Scholar* na UW-Madison, em parceria com o Prof. Thomas Popkewitz (Programa *The Fulbright Visiting Professor Award*). Afinal, a Profa. Maria do Carmo Martins tem sido uma grande parceira e interlocutora nas

leituras do tempo presente e, em especial, dos escritos de Popkewitz. Isso significa que o término de meu estágio de pós-doutorado na Unicamp não encerra esse processo; ao contrário, ele institucionalizou uma parceria de pesquisa a ser ampliada tanto no projeto atual que vimos desenvolvendo quanto em ações futuras de produção, de orientação e de internacionalização dos nossos grupos de pesquisa.

[Anexo 1]

Discursos curriculares no/do tempo presente: subsídios para uma articulação entre a História e as Políticas de Currículo⁶Marcia Serra Ferreira⁷André Vitor Fernandes dos Santos⁸**Deslocamentos do Grupo de Estudos em História do Currículo**

Neste texto, temos como objetivo apresentar a abordagem discursiva que vimos desenvolvendo no *Grupo de Estudos em História do Currículo*, no âmbito do *Núcleo de Estudos de Currículo* da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEC/UFRJ). Tal abordagem tem sido produzida em investigações que, voltadas para o tempo presente, articulam a História do Currículo e das Disciplinas com as Políticas de Currículo. Interessa-nos, em especial, explicitar os diálogos teóricos-metodológicos que vimos elaborando com Michel Foucault e seus interlocutores no campo do Currículo (Alfredo Veiga-Neto; Rosa Fischer; Thomas Popkewitz), com vistas a produzir *novos* objetos e a organizar *outros* arquivos de pesquisa. Dentre essas *novidades*, trazemos elementos das investigações que vimos desenvolvendo acerca da formação inicial de professores – com um foco especial nas Ciências Biológicas (Ferreira, 2015; Ferreira, Santos e Terreri, 2016; Ferreira *et al.*, 2017) –, assim como das políticas de

⁶ Esse texto foi produzido no âmbito dos projetos de pesquisa *Reformas em curso na formação de professores em Ciências Biológicas: significando a inovação curricular no tempo presente* (CNPq e Faperj) e *História do Currículo e das Disciplinas: produzindo uma abordagem discursiva para a investigação de reformas curriculares no/do tempo presente* (projeto de pós-doutorado desenvolvido na Unicamp e como *Visiting Scholar* na UW-Madison, com recursos da Fulbright), assim como da tese intitulada “Regularidades discursivas sobre mudança curricular e a produção de subjetividades no Exame Nacional do Ensino Médio” (Santos, 2017).

⁷ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. Professora da Faculdade de Educação e do programa de pós-Graduação em Educação da UFRJ. Bolsista de Produtividade (PQ2/CNPq) e Cientista do Nosso Estado (CNE/FAPERJ). E-mail: marciaserraferreira@gmail.com

⁸ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. Foi *Visiting Scholar* na University of Wisconsin-Madison, Estados Unidos, com bolsa Capes – Proc. no. BEX 3599/15-9. Pesquisador-Tecnologista em Informações e Avaliações Educacionais no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP. E-mail: andrevfsantos@gmail.com

avaliação (Santos e Terreri, 2014; Santos, 2017).

O *Grupo de Estudos em História do Currículo* apostou, durante um longo período, em abordagens que privilegiaram, no diálogo com Ivor Goodson (ver, por exemplo, 1997 e 2008), uma visão *construcionista* da História do Currículo e das Disciplinas. Naquele momento, investigamos a história de variados currículos e disciplinas em diferentes períodos históricos (ver, por exemplo, Ferreira, 2005 e 2007; Fonseca, 2008; Oliveira, 2009; Torres, 2009; Valla, 2011), com foco nos processos que estabilizam, transformam e *inventam* as tradições curriculares. Alguns dos estudos desse período (ver, por exemplo, Terreri, 2008; Santos, 2010; Fernandes, 2012; Sobreira, 2012), no entanto, já interessados em reformas curriculares recentes, vieram percebendo a construção dos currículos e das disciplinas acadêmicas e escolares em meio a um *ciclo contínuo produtor de políticas*, tal como formulado por Stephen Ball e Richard Bowe (1992). Nesse movimento, fomos nos aproximando dos escritos de Michel Foucault, deslocando-nos em direção a uma perspectiva denominada por Thomas Popkewitz (1994) de *sociocultural*.

Antes de abordar mais detidamente como vimos operando esse deslocamento, por meio de teorizações foucaultianas, parece-nos um exercício interessante e profícuo esclarecer o que nos tem levado à tal inclinação teórica. Afinal, essa aproximação da Teorização Social do Discurso, no diálogo com os trabalhos de Michel Foucault, veio ao encontro de alguns anseios que já nos acompanhavam em investigações anteriores, voltadas para a história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (Ferreira, 2005 e 2007) e para a criação da disciplina escolar Educação Ambiental no município de Armação dos Búzios, no estado do Rio de Janeiro (Santos, 2010; Santos e Ferreira, 2015). Nelas, já vínhamos interessados em perceber relações mais produtivas entre conhecimento e poder, ainda que focalizando a ação dos sujeitos em uma perspectiva que, muitas vezes, nos colocava o risco de operar apenas com uma visão negativa do poder. Foi nesse movimento, portanto, que passamos a nos identificar com produções e autores que, no campo do

Currículo, vêm operando com uma noção de poder mais *produtiva* e contingente para pensar a trajetória histórica de variados currículos e disciplinas acadêmicas e escolares.

Entendendo que tal relação é central tanto no *construcionismo* de Ivor Goodson quanto na perspectiva *sociocultural* de Thomas Popkewitz, ainda que sejam lentes teóricas distintas, temos defendido “que ambas as formas de produzir conhecimento são férteis para problematizar currículos hegemonicamente posicionados e realizar outros estudos” (Jaehn e Ferreira, 2012, p. 269). É nessa direção que o nosso grupo vem se deslocando, em um movimento que hibridiza perspectivas teórico-metodológicas distintas na construção de uma abordagem discursiva para os estudos históricos no campo, “reconhecendo a centralidade que a cultura vem assumindo na leitura do mundo contemporâneo” (FERREIRA, 2013, p. 80). Refletindo sobre o aspecto epistemológico da cultura, nos aproximamos de Stuart Hall para defender a posição que a cultura assume em relação às questões do conhecimento e da conceitualização, percebendo como, a partir dela, vimos transformando a nossa “compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo” (Hall, 1997, p. 1).

Todo esse deslocamento tem sido feito em meio a debates mais amplos no campo do Currículo que, a partir da década de 1990, foram fortemente marcados por um conjunto de discussões pautadas em uma matriz teórica pós-crítica⁹. Desde então, autores como Silva (2001) têm defendido que, menos do que *aprisionar* o campo em novas dicotomias – moderno/pós-moderno, estrutural/pós-estrutural etc. –, o que as diferentes perspectivas reunidas sob a alcunha de *pós-críticas* têm em comum e que nos ajudam a pensar as questões relativas à educação e, mais especificamente, ao currículo, é o fato de nos possibilitarem, a partir de um conjunto infinito de jogos de linguagem, reorganizar os temas e as categorias da modernidade.

⁹ Lopes (2011, p. 20) esclarece que “como é usual quando se utiliza o prefixo *pós*, há que se ressaltar que não se trata de marcar um sentido evolutivo mas de salientar um processo de reconfiguração das bases teóricas anteriormente apresentadas”.

Percebemos que a proliferação de trabalhos desenvolvidos a partir dessa perspectiva no campo do Currículo foi motivada por, pelo menos, dois fatores. O primeiro deles estaria relacionado ao processo de tradução, não apenas no sentido linguístico, mas no que se refere, mais especificamente, aos aportes de teorizações e conceitos iniciados em outras áreas do conhecimento para a área da Educação. O segundo fator seria a própria constatação realizada por alguns autores de que o campo do Currículo estaria vivenciando um estado de *aporia* (Baker, 2009; Gabriel, 2013), como que em um impasse diante de pensar o cenário educacional contemporâneo, em uma espécie de dificuldade teórica para fazer avançar a reflexão. Nesse sentido, podemos dizer que os autores do campo têm feito dessa *aporia* uma condição de pensamento na qual a adesão, em diferentes graus, às perspectivas pós-críticas tem possibilitado, por exemplo, a continuidade e o avanço das reflexões, com a incorporação de *novas* temáticas, a produção de *outros* objetos e a reconfiguração do modo como vimos pensando algumas categorias, tais como conhecimento e poder.

Embora autores vinculados a diferentes áreas do conhecimento possam ser identificados com essas perspectivas pós-críticas¹⁰, o que as produções que se situam nessa matriz de pensamento trazem em comum dizem respeito à centralidade que dão à linguagem e ao discurso, “entendido como o conjunto dos dispositivos linguísticos pelos quais a *realidade* é definida” (Silva, 1999, p. 248, *grifo original*). A ruptura dessa perspectiva com a modernidade está, entre outras coisas, no que se convencionou chamar de *a morte do sujeito*, não porque os sujeitos de *carne e osso* tenham morrido, mas porque, tal qual a modernidade os concebeu, eles passariam a não mais existir. Isso quer dizer, em outras

¹⁰ Entre tais autores, podemos citar Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze e Félix Guattari, que têm grandes contribuições à essa matriz de pensamento com fortes repercussões no campo educacional. Além desses, podemos destacar o conjunto de trabalhos produzidos no âmbito dos estudos culturais, por autores, como Stuart Hall, Homi Bhabha e Nestor Garcia Canclini, que se situam em perspectivas pós-estruturalistas a perspectivas pós-coloniais, da teoria *queer*, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, étnicos, ecológicos, etc. (Paraíso, 2004).

palavras, que aquele sujeito *centrado*, da *razão universal*, da *consciência unitária* e *homogênea*, dá lugar a um sujeito *descentrado*, *fragmentado* e *contraditório* (Silva, 2001 e 2007), sendo entendido como constituído na e pela linguagem. Sob essa ótica, configurou-se um quadro que se convencionou chamar de *virada linguística*. Como esclarece Giroux (1993, p. 58):

Talvez o elemento mais importante do pós-modernismo seja sua ênfase na centralidade da linguagem e da subjetividade como novas frentes a partir das quais se podem pensar as questões do significado, da identidade e da política. O discurso pós-moderno redefiniu a natureza da linguagem como um sistema de signos estruturados no jogo infinito da diferença e enfraqueceu a noção dominante, positivista da linguagem, seja como um código genético estruturado de forma permanente, seja como um meio linguístico, transparente, para transmitir ideias e significados.

É no jogo da linguagem, portanto, que significamos as coisas no mundo. Nada pode ser definido e significado fora desse jogo, não sendo possível, nessa perspectiva, pensar em uma materialidade que defina o sentido último das coisas. Assim, embora possamos admitir a existência dessa materialidade, é o ato de (re)nomear algo que constrói a diferença, o que significa admitir que o mundo *real* é discursivamente constituído. Dessa forma, os sentidos são definidos por meio de práticas de significação, sendo possível afirmar “que toda ação social é cultural, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado” (Hall, 1997, p. 1).

A adesão do campo do Currículo a tal perspectiva tem se dado em maior ou menor grau, com apropriações que “apontam para a abertura e multiplicação de sentidos, para a transgressão e a subversão daquilo que anteriormente já havia significado no campo educacional” (Paraíso, 2004, p. 286). Nesse contexto, para Lopes e Macedo (2011, p. 204), por exemplo, “algumas temáticas passam a ser centrais em uma obra cuja tônica é apresentar aspectos da teoria pós-estruturalista que podem ter impacto sobre a discussão curricular. O mais destacado desses aspectos talvez seja a vinculação entre saber e poder, central no pensamento de

Foucault”.

A potência dessa discussão se faz sentir na obra de alguns autores como, por exemplo, nos Estados Unidos, a de Thomaz Popkewitz (1994, 1997, 2001, 2008, 2011, 2013 e 2014) e, no Brasil, a de Tomaz Tadeu da Silva (2001 e 2007). Desenvolvendo um conjunto de reflexões a partir de teorizações foucaultianas, tais autores passam a focalizar os aspectos produtivos e constitutivos do poder e não apenas nos coercitivos, que operam de forma verticalizada e hierárquica, como era usualmente feito em um número expressivo de produções alinhadas com as teorizações críticas. O poder é assumido, também, como sendo *capilarizado*, ou seja, não estando centrado em uma única fonte de onde o mesmo partiria e da qual não se pode escapar. Nessa perspectiva, o poder:

Não pode emanar de um ponto central, mas sim de instâncias periféricas, localizadas. Ao lado da impossibilidade da centralidade, está a impossibilidade da unidade. O poder está, ao mesmo tempo, em todos os pontos do suporte móvel das correlações de força que o constitui; está em toda parte, na relação de um ponto com outro, enfim multiplica-se e provém, simultaneamente, de todos os lugares (POGRENBINSCHI, 2004, p. 188).

Uma produção que bem retrata os desdobramentos da adesão de autores do campo educacional às teorias pós-críticas é o artigo *Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa*, de Marlucy Alves Paraíso, em que a autora analisou, nos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd –, no período de 1993 a 2003, artigos e ensaios, com o objetivo de perceber o impacto que tais teorias tiveram nos estudos e pesquisas em educação no Brasil (Paraíso, 2004). Nesse estudo, a autora percebe a utilização de conceitos e proposições do pensamento pós-crítico, buscando compreender como esse arcabouço teórico contribui para a produção de *novos* sentidos para a educação.

O que nos chama a atenção, particularmente, é a forma como tal adesão tem se dado pela via da teorização foucaultiana, sobretudo no que diz respeito às noções de discurso, poder e sujeito elaboradas por este

autor. Tais noções têm se apresentado férteis para o nosso grupo e apontado uma possibilidade para continuarmos, por meio do foco nos discursos, a construção de estudos em História do Currículo e das Disciplinas (acadêmicas e escolares), articulados com as Políticas de Currículo. É nesse sentido, portanto, que temos nos direcionado para uma perspectiva que assume “os currículos e as disciplinas acadêmicas e escolares como produções discursivas” (Ferreira, 2013, p. 82).

Articulações teóricas entre a História e as Políticas de Currículo

Investigando reformas curriculares que, no tempo presente, vêm transformando o ensino e a formação inicial de professores no país, temos apostado em uma articulação entre a História e as Políticas de Currículo que reconhece os acontecimentos recentes como objetos privilegiados de investigação historiográfica. Aqui, como já explicitado, assumimos a *virada linguística* no modo de conceber a relação entre *realidade* e linguagem, refletindo sobre o papel dos sujeitos na construção *sociocultural* das políticas de currículo e de avaliação. Nesse movimento, assumimos uma noção de historicidade que, no diálogo com autores como Paul Ricoeur e Reinhart Koselleck, pretende reinventar os modos de lidar com o que Carmen Gabriel (2012, p. 195) denomina “aporia da fragmentação passado, presente e futuro”, entendendo que o presente sempre equaciona o passado e o futuro. Segundo essa autora, Ricoeur (1997) reafirma, no diálogo com Koselleck (1990):

a importância de pensarmos a unicidade do tempo como condição para que cada presente se apresente como um espaço de equacionamento entre ‘campos de experiência’ e ‘horizontes de expectativas’. A primeira expressão refere-se à persistência do passado no presente, que se mantém segundo múltiplas estratégias e itinerários que se agrupam e se estratificam “numa estrutura folheada que faz com que o passado assim acumulado, escape à mera cronologia” ([Ricoeur], 1997, p. 360). Já a segunda expressão traduz a ideia do futuro-tornado-presente, englobando todas as manifestações privadas ou comuns que visam ao futuro (esperança, temor, a preocupação, o desejo, o cálculo racional, a curiosidade etc.). Percebe-se que tanto a experiência como a expectativa estão inscritas no presente,

assim entendido como o espaço onde ocorre a dialética entre passado e futuro (Gabriel, 2012, p. 204).

É com essa noção de historicidade que o nosso grupo vem operando, em um movimento que assume o presente investigado equacionando tanto as tradições curriculares quanto os projetos de futuro. Nesse deslocamento teórico-metodológico, vimos percebendo as noções de estabilidade e mudança curricular (Goodson, 1997) promovidas pelas políticas como efeitos de *regras discursivas* que têm regulado o ensino e a formação de professores. Afinal, no diálogo com Jaehn e Ferreira (2012), assumimos que uma aproximação das noções de estabilidade e mudança propostas por Goodson (1997) com noções foucaultianas presentes em Popkewitz (1994, 1997 e 2013) “ampliam o leque de possibilidades da análise histórica do currículo, ajudando-nos a perceber a escolarização de um modo mais complexo e fluido nas diversas situações de pesquisa” (Jaehn e Ferreira, 2012, p. 269). É nessa direção que temos defendido o entendimento das políticas de currículo como discurso, buscando elucidar como elas engendram processos que produzem *regimes de verdade* sobre as mudanças pretendidas (Santos e Ferreira, 2014a, 2014b, 2015).

Em Goodson (1997 e 2008), por exemplo, os estudos que focalizam as mudanças curriculares devem se preocupar em investigar, de forma articulada, aspectos relativos à constituição das próprias disciplinas com aspectos externos a elas. Para o autor, a estabilidade resultaria de uma ausência de sintonia entre as transformações planejadas em um nível e os interesses produzidos em outros. Assim, ainda que estabilidade e mudança sejam conceitos relacionados, o que ocorre, frequentemente, é a estabilidade curricular, em um processo no qual as inovações, sem o apoio de grupos externos mais amplos, não produzem *novos* padrões que venham a se tornar, ao longo do tempo, tradições curriculares (Goodson, 1997). Popkewitz (1997, p. 12), por sua vez, investigando a “reforma no campo social da escolarização”, destaca que, embora reforma e mudança sejam termos comumente significados de modo semelhante, para fins de

análise, o primeiro pode estar mais fortemente relacionado à dimensão política e o segundo ao caráter científico das transformações sociais. Nesse contexto, para o autor:

O estudo da mudança social representa um esforço para entender como a tradição e as transformações interagem através dos processos de produção e reprodução social. Refere-se ao confronto entre ruptura com o passado e com o que parece estável e 'natural' em nossa vida social. Além disso, (...) o confronto entre as interrupções e a continuidade da mudança social implica uma atenção sistemática às relações de conhecimento e poder que estruturam nossas percepções e organizam nossas práticas sociais (Popkewitz, 1997, p. 11-12).

Operando com uma noção de poder disciplinar que se configura de forma distinta do poder pastoral e do poder de soberania (VEIGA-NETO, 2003), Popkewitz (1994, p. 185) defende "uma história do currículo que privilegie o conhecimento como um problema de regulação social". Nesse movimento, o autor se alinha à Michel Foucault, uma vez que o que passa a interessar a ele "é o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos" (VEIGA-NETO, 2003, p. 66). Tal perspectiva, ao transformar o modo como compreende as relações entre conhecimento e poder:

Desloca o sujeito do centro – como categoria de ator e agência, elemento ativo da ação humana e, portanto, o sujeito constituidor do mundo – para se concentrar na linguagem e suas formas normalizadoras de constituição da realidade, dentro e fora da escola, pelo Estado, pelas políticas, mas também pelo próprio discurso pedagógico. Consequentemente, o tratamento dispensado aos dados também é modificado. Não se trata de ignorar documentos, observações, dados estatísticos ou entrevistas como fontes de pesquisa, mas de focar nos padrões discursivos que são produzidos historicamente e que atribuem significados à escolarização. Esta postura metodológica não ignora nem a ação humana ou o sujeito, nem deixa de reconhecer a realidade como uma construção social e histórica. Analisa, contudo, como as realidades são significadas e constituídas por meio da linguagem, analisando como a formação do *self*, através do uso de tecnologias sociais, produz a regulação social em um processo de autodisciplina e não mais a partir de um poder soberano (Jaehn e Ferreira, 2012, p. 262).

Como sinalizamos anteriormente, se a mudança pode ser compreendida em sua dimensão científica e, especificamente, a partir dessas relações entre conhecimento e poder que resultam em práticas específicas de regulação social, a reforma, por sua vez, como dimensão política da transformação social, nos permite perceber as políticas de currículo e de avaliação como discurso. Afinal:

Mais do que um processo formal para a descrição dos fatos, o atual discurso de reforma deve ser considerado como um elemento integral dos fatos e acordos estruturados da escolarização. Como primeira instituição a estabelecer a direção, a finalidade e a vontade da sociedade, a escola associa a organização política, a cultura, a economia e o estado moderno aos padrões cognitivos do indivíduo. A reforma educacional não transmite meramente informações em novas práticas. Definida como parte das relações sociais de escolarização, a reforma pode ser considerada como ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições (Popkewitz, 1997, p. 21).

A reforma como discurso não deve ser compreendida, então, como portadora de informações sobre as práticas que induzirão à transformação social que se quer, mas como discurso que se articula com outros para produzir a significação em torno do que seria a mudança. Nesse sentido, consideramos fértil pensar nos múltiplos contextos em que tais discursos são produzidos e circulam, gerando significados hibridizados para as políticas de avaliação e de currículo. Para isso, temos dialogado com Stephen Ball e Richard Bowe (1992) quando tratam de um *ciclo contínuo produtor de políticas* no qual os diferentes contextos estariam articulados entre si.

Para esses autores, há pelo menos três contextos de produção e circulação das políticas¹¹. Um deles seria o contexto de influência, onde

¹¹ Para além dos três contextos aqui mencionados, Ball (1994 *apud* Mainardes, 2006) propõe em trabalho posterior outros dois que se articulariam com esses na abordagem do ciclo de políticas – o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O contexto dos resultados ou dos efeitos consideraria os impactos de uma determinada política e sua articulação com as desigualdades existentes. O contexto da estratégia política, por sua vez, envolveria a “identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (Mainardes, 2006).

atuariam as agências multilaterais, os governos nacionais e de outros países com os quais se têm relações ou que servem como referência, os partidos políticos e os poderes legislativos. Embora o *ciclo contínuo produtor de políticas* rompa com uma ideia vertical e hierarquizada de poder, os autores consideram que o contexto de influência é o lócus privilegiado para o início da formulação dos discursos das políticas. No contexto de produção dos textos, por sua vez, figuraria o poder central propriamente dito; este contexto guardaria fortes relações com o contexto de influência. Como sugere seu nome, é nesse contexto que os textos das políticas são produzidos e articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Finalmente, no contexto da prática figurariam as instituições para as quais as políticas são endereçadas.

Ball e Bowe (1992) sinalizam, contudo, que o contexto da prática não recebe as políticas e as implementam tal qual foram pensadas, uma vez que as mesmas estão sujeitas a uma série de interpretações e recriações nesse contexto. Tal movimento não seria privilégio do contexto da prática, mas, por estarem em constante fluxo, os discursos, ao passarem de um contexto ao outro, levam consigo significados que estão sujeitos a uma série de reinterpretações, contestações, apagamentos etc. Este movimento ocorre em múltiplas direções e, da mesma forma que as orientações oficiais são reinterpretadas, estas reinterpretações informam a formulação de outras definições curriculares. Stephen Ball e seus colaboradores problematizam, portanto, a ideia de implementação das políticas lançando mão de um conjunto de teorizações, categorias e conceitos que os ajudam a perceber a multiplicidade envolvida no *colocar em cena* das políticas (Ball, Maguire e Braun, 2012). Isso não quer dizer, entretanto, que os textos sejam sempre e completamente abertos a todo e qualquer deslizamento e/ou reinterpretação. Argumentamos que tal perspectiva potencializa a visibilização de uma noção de agência que não mais se pauta na noção de poder soberano; diferentemente, ela se constrói em meio a processos ambivalentes e subversivos nos quais o sujeito é *descentrado, fragmentado e contraditório* (Silva, 2001 e 2007) e

o poder é sempre produtivo. É com ela que temos nos dedicado, então, no *Grupo de Estudos em História do Currículo*, a investigar as políticas de currículo que, no tempo presente, têm se voltado para a formação inicial de professores e para a avaliação da educação básica.

Políticas de Currículo e de Avaliação: em busca de novas problematizações

Nosso interesse por investir em uma perspectiva mais produtiva de poder é também informada por uma atitude metodológica demonstrada por Michel Foucault ao longo de seu trabalho, mas declaradamente assumida em suas últimas investigações. Tal atitude se reflete em uma postura que questiona as “práticas discursivas que articulavam o saber” (Foucault, 1984, p. 12). Nesse movimento, aspectos relativos ao saber e ao poder encontram-se inextricavelmente associados. A essas questões viria se somar o que se caracterizou como a grande temática de seus últimos escritos, que foi justamente o foco que ele dirigiu ao sujeito ou, em suas palavras, à conveniência de se “pesquisar quais são as formas e modalidades da relação consigo através das quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito” (Foucault, 1984, p. 12). É nesse sentido que o autor nos leva à uma história da *verdade*, aqui não entendida como aquela que persegue um certo truísmo, ou o que haveria de verdadeiro nos conhecimentos construídos e veiculados em um dado campo do saber, mas uma história que considere as instâncias dos *jogos de verdade*. Seria no âmbito desses jogos que o sujeito se constituiria historicamente (Foucault, 1984, p. 13). Pensar nos termos propostos por Michel Foucault é, em última instância, assumir o que ele denominou como *problematização*, ou seja, uma postura reflexiva que, no movimento de produção de uma história do pensamento, questiona o *como* e *porquê* de certos enunciados entrarem nos *jogos de verdade*, instituindo o que é verdadeiro e o que é falso.

Ainda que a noção de *problematização* tenha sido desenvolvida no âmbito de estudos que focalizavam especificamente a compreensão de

como o sujeito se constitui historicamente, ela também se mostra potente para uma variedade de situações de pesquisa. Afinal, mostramo-nos interessados em:

Analisar, não os comportamentos, nem as ideias, não as sociedades, nem suas 'ideologias', mas as *problematizações* através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as *práticas* a partir das quais essas problematizações se formam. A dimensão arqueológica da análise permite analisar as próprias formas da problematização; a dimensão genealógica, sua formação a partir das práticas e de suas modificações (Foucault, 1984, p. 18-19, *grifos originais*).

Nesse diálogo com Michel Foucault e alguns de seus interlocutores no campo do Currículo (Alfredo Veiga-Neto; Rosa Fischer; Thomas Popkewitz), temos produzido, como já mencionado, uma abordagem discursiva para investigar reformas curriculares contemporâneas voltadas para o ensino e a formação inicial de professores. Tal investimento tem sido feito assumindo que o diálogo entre perspectivas críticas e pós-críticas permite a formulação de questionamentos acerca de como se produzem *verdades* e se fixam sentidos sobre: como *deve ser* a escola e a universidade; o que se *espera* ao final de cada etapa de ensino; o que seria a *boa* educação ou a educação *de qualidade*; como é possível pensar a *mudança* que se quer nas reformas educacionais e que efeitos tal mudança pode ter. Considerando que a atividade de produção de tais políticas é povoada por inúmeras relações de poder, percebemos, também, como já explicitado, os efeitos de normalização e de subjetivação desses discursos ao circularem nos diferentes contextos educativos. Compreendemos que olhar para esses discursos, procurando pôr em relevo tais efeitos, longe de ser uma atividade neutra, é igualmente entrar nas lutas pela significação. Afinal, como nos esclarece Foucault (2003, p. 10), "o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar".

É nesse sentido que olhamos hoje, retrospectivamente, para

algumas investigações desenvolvidas no âmbito do *Grupo de Estudos em História do Currículo* e percebemos como, nas nossas diferentes situações de pesquisa, temos empreendido esforços no sentido de propor *novas* problematizações para objetos que aparentemente aí sempre estiveram. A formação inicial de professores é um desses *antigos* objetos sobre o qual temos nos debruçado, com vistas a problematizá-lo. Buscando olhar para os discursos sobre e dessa formação em diferentes áreas disciplinares, temos investido na compreensão de como diferentes componentes curriculares vão sendo significados *socioculturalmente*, em movimentos que subjetivam professores e estudantes da e para a educação básica. Matos (2013), por exemplo, investigou os sentidos que a Educação Física escolar veio assumindo em disciplinas acadêmicas oferecidas no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no período compreendido entre 1992 e 2008. Investigando diferentes matrizes curriculares, o autor evidencia uma diversidade de enunciados que foram convidados a compor a significação do que viria a ser a Educação Física escolar, em um movimento do qual participam tanto aqueles associados a essa área disciplinar quanto concepções pedagógicas mais amplas, nomeadamente técnicas, críticas ou culturais. Em produção mais recente, ao investigar os discursos que constituem o conhecimento disciplinarizado em Matemática na formação de pedagogos(as), Sousa (2016) argumenta, também no diálogo com Michel Foucault, que tal prática discursiva é regulada não apenas por enunciados advindos da própria Matemática, como por aqueles mais relacionados com as finalidades do conhecimento disciplinarizado da área, com a inovação curricular e com a relação teoria e prática.

Fonseca (2014), por sua vez, focalizou a história da disciplina acadêmica Didática Geral na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) da então Universidade do Brasil, compreendendo-a como uma prática discursiva que se tornou *central* na formação inicial de professores no Brasil, constituindo-se como um espaço de integração entre os diferentes estudos pedagógicos. Para a autora, essa centralidade foi produzida pela

força que três enunciados adquiriram na constituição dessa prática – a centralidade da aprendizagem, a cientificidade da educação e a premência pela formação do professor em nível universitário –, tendo todos eles emergido nas décadas de 1920/30. Fonseca (2014) argumenta que mais do que significar um deslocamento em relação às bases psicológicas, a emergência de tais enunciados na relação com a didática sugere a constituição de um elo entre o próprio discurso psicológico com a ação de aprender.

Em um conjunto de pesquisas no qual vimos investigando, especificamente, a formação inicial de professores nas Ciências Biológicas, temos estado interessados em reformas curriculares produzidas em dois tempos históricos: os anos de 1960/70, quando essa formação deixa de ser em História Natural e passa a ser nomeada de Ciências Biológicas (Lucas, 2014; Etter, 2016); os anos 2000, em meio à reformas curriculares elaboradas no *contexto de produção dos textos* e ressignificadas em variados *contextos da prática* (Viana *et al.*, 2012 e 2015; Terreri e Ferreira, 2013; Ferreira, 2015; Ferreira, Santos e Terreri, 2016; Ferreira *et al.*, 2017). No diálogo com Thomas Popkewitz (1994, 1997, 2001, 2008, 2011, 2013 e 2014), temos apostado em um adensamento teórico que nos permita compreender os fios que entrelaçam esses tempos históricos, em um movimento que, assumindo a história do presente (Foucault, 1996), tanto questiona uma usual linearidade do passado para o presente quanto nos provoca a pensar as regularidades que nos constituem a despeito das usuais categorizações temporais.

É nessa direção que, ao colocar em diálogo as produções de Lucas (2014) e Etter (2016) com aquelas que vimos realizando sobre as reformas curriculares recentes (Viana *et al.*, 2012 e 2015; Terreri e Ferreira, 2013; Ferreira, 2015; Ferreira, Santos e Terreri, 2016; Ferreira *et al.*, 2017), percebemos os enunciados sobre a *prática* regulando a formação inicial de professores nas Ciências Biológicas. Para Lucas (2014), por exemplo, nos anos de 1960/70, o *novo* currículo mesclava

práticas naturalistas com conteúdos característicos do discurso de modernização e unificação da Biologia como ciência. Nesse mesmo período, os enunciados sobre os corpos humanos se modernizavam no *novo* currículo em meio aos discursos da saúde, com aulas práticas sobre anatomia e fisiologia comparada (Etter, 2016). Lucas (2014, p. 83, *grifo original*) destaca tanto a separação entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico quanto a relação entre teoria e prática como enunciados que permanecem ainda hoje regulando a formação de professores no curso investigado, percebendo “que o *bom* professor de Ciências e Biologia tem sido definido, simultaneamente, por meio de noções de como ele deve e não deve ser”.

Contemporaneamente, vimos investigando as relações entre teoria e prática em componentes curriculares específicos na formação de professores nas Ciências Biológicas de variadas instituições de ensino superior no país. São eles: a Prática de Ensino (Terreri e Ferreira, 2013) e a Prática como Componente Curricular (Viana *et al.*, 2012 e 2015; Ferreira, 2015; Ferreira, Santos e Terreri, 2016; Ferreira *et al.*, 2017). Neles, vimos reconhecendo a prática sendo produzida em meio a um par binário no qual a teoria constitui o *outro* dessa relação. Assim, ainda que os enunciados da e sobre a prática tenham assumido uma centralidade nos sentidos de *inovação* curricular que foram fixados nas reformas dos anos 2000, com a emergência, inclusive, de um componente curricular específico – a Prática como Componente Curricular –, eles formam um sistema de relações com os sentidos de teoria também fixados nos textos legais (Ferreira, 2015; Ferreira, Santos e Terreri, 2016). Como já destacado em Ferreira, Santos e Terreri (2016, p. 504), nesse par binário, “a significação do primeiro termo alimenta o sentido do segundo e vice-versa, em um movimento que produz a regularidade do discurso”, criando regras para a formação inicial de professores, no caso desse estudo, nas Ciências Biológicas.

Argumentando que este componente curricular tem sido percebido como a *novidade* da reforma (Terreri e Ferreira, 2013), temos estado

interessados em compreender como instituições de ensino superior, ainda que reguladas por esse sistema de raciocínio, produzem currículos que *deslizam* e se tornam potencialmente *subversivos* para a formação inicial de professores nas Ciências Biológicas (Ferreira *et al.*, 2017). No diálogo com Thomas Popkewitz (2001) e Ian Hacking (2007), percebemos os efeitos de poder na constituição dos sujeitos professores, com modos de ser específicos e que se transformam, continuamente, na própria relação com as categorias por meio das quais esses docentes vão sendo classificados. Nesse processo, vamos produzindo as *verdades* do ensino de Ciências e Biologia e da formação de professores nessa área, em um movimento que classifica aquilo que é *bom* ou *ruim*, *adequado* ou *inadequado*, produzindo outros binômios nesse sistema de relações.

Outro *antigo* objeto que tem merecido *novas* problematizações são as políticas de avaliação. Em Santos e Terreri (2014), por exemplo, elaboramos uma reflexão acerca das políticas de avaliação que vigoram no cenário educacional, problematizando a usual articulação entre tais ações e a busca por uma espécie de garantia da qualidade da educação. No bojo de tal empreitada, foi mapeado, então, no pensamento educacional brasileiro, a emergência do enunciado *qualidade da educação* como um problema a ser resolvido. Recuperando alguns enunciados acerca da temática em articulações que remontam às décadas de 1920/30 e 1950/60, elencamos aspectos que viriam a influenciar, mais contemporaneamente, os movimentos que resultaram na promulgação tanto da Constituinte quanto da nova Lei de Diretrizes e Bases. Nesse movimento, argumentamos que, simultaneamente a esses processos ligados ao movimento de redemocratização do Brasil, havia a criação de mecanismos avaliativos que estabeleceriam as condições para a emergência das políticas de avaliação vigentes nos dias de hoje (Santos e Terreri, 2014).

Na análise empreendida em Santos e Terreri (2014), percebemos as políticas de avaliação inextricavelmente associadas às políticas de currículo. Diferentemente de argumentarmos em uma direção que

percebe as políticas de avaliação como mecanismos de coerção do trabalho docente, no diálogo com Ball e Bowe (1992), investimos em uma *problematização* que dá visibilidade às disputas discursivas em torno da significação dessas políticas em cenários mais localizados. As políticas de avaliação em larga escala são compreendidas, neste âmbito, como espaços potenciais para luta em torno da significação do que viria a ser a *qualidade da educação* e dos sentidos de currículo para as diferentes etapas da educação básica brasileira.

Em direção semelhante, investigamos o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) buscando compreender como tal política intencionou imprimir sentidos de mudança curricular para esse nível de ensino em dois momentos históricos específicos: 1998, ano em que o exame foi criado, e 2009, momento em que o Enem passou por uma grande mudança com vistas a ampliar o seu papel como processo seletivo para os cursos de graduação nas universidades públicas federais (Santos, 2017). Defendemos em Santos (2017) que o Enem assumiu, desde a sua emergência, um papel central na significação do ensino médio, etapa que, segundo Dalila Oliveira (2010) e Sabrina Moehlecke (2012), passaria por uma *crise* de identidade. Para essas autoras, tal *crise* estaria relacionada ao fato de que esse nível de ensino, desde o início do século XX e ao longo de diferentes reformas educacionais, vem oscilando entre ocupar uma função intermediária entre o ensino fundamental e a educação superior e assumir um caráter terminal, que resultaria na formação de cidadãos *prontos* para atuar no mercado de trabalho e em diferentes setores da vida social.

Nessa perspectiva que buscou problematizar o Enem como uma prática discursiva, evidenciamos como o exame, nesses dois momentos históricos, ao veicular noções que têm se constituído como *caras* à reforma do ensino médio ocorrida nos anos 1990 – tais como as de *contextualização*, *resolução de problemas*, *interdisciplinaridade*, *competências* e *habilidades* –, acaba por forjar uma forma particular de se

conceber não apenas o conhecimento a ser avaliado, mas como aquele que *deve ser* ensinado e aprendido nessa etapa da educação básica (Santos, 2017). O Enem, nesse sentido, passa não apenas a regular as condições enunciativas para o currículo do ensino médio, como passa também a informar como *devemos ser* como professores e estudantes que atuam e são formados no ensino médio nas escolas brasileiras. Pensar dessa forma é, em última instância, aceitar o convite de Foucault de nos questionarmos como nos constituímos sujeitos na relação com os *jogos de verdade*, por meio dos quais o professor e o estudante se reconhecem como tais. Afinal, “existem momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (Foucault, 1984, p. 16). É nesse movimento que o nosso grupo vem se inserindo, participando dos *jogos de verdade* que produzem a História e as Políticas de Currículo.

Considerações Finais

Nesse texto, buscamos explicitar as opções teórico-metodológicas que temos lançado mão com vistas a produzir o que vimos nomeando, contemporaneamente, de *abordagem discursiva* para a História do Currículo e das Disciplinas (Ferreira, 2013 e 2015). Como já apontado, tal movimento tem sido feito no *Grupo de Estudos em História do Currículo* em meio a um deslocamento do *construcionismo* de Ivor Goodson (1997 e 2008) para a perspectiva *sociocultural* de Thomas Popkewitz (1994), admitindo a centralidade que a cultura e os discursos vieram assumindo em nossas análises. Nossas inflexões têm sido elaboradas de modo particular em cada um dos estudos aqui mencionados, articulando a História e as Políticas de Currículo. Nelas, temos *problematizado*, no sentido proposto por Foucault (1984), *antigos* objetos de pesquisa – tais como a formação inicial de professores e as políticas de avaliação –, produzindo *novos* em meio a organização de *outros* arquivos de pesquisa.

Como tivemos a oportunidade de discutir ao longo do texto, nossa opção por focalizar os discursos nos estudos que vimos realizando decorre, em grande medida, de um desejo de focalizarmos as relações de poder de forma mais produtiva do que aquela que usualmente informa a produção de estudos históricos no campo. Isso não significa negar as hierarquias ou os efeitos de poder que advêm de determinados contextos e que regulam tanto as possibilidades enunciativas no campo educacional como as próprias subjetividades docentes e discentes. Diferentemente, significa operar com uma noção de poder que nos tem permitido refletir acerca das variadas possibilidades de subversão dos currículos no ensino e na formação inicial de professores.

Referências

- BAKER, Bernadette. *Borders, Belonging, Beyond: New Curriculum History*. In: BAKER, Bernadette. *New Curriculum History*. Rotterdam: Sense Publishers, 2009
- BALL, Stephen; BOWE, Richard. The policy processes and the processes of policy. In: BALL, Stephen; BOWE, Richard; GOLD, Anne. (orgs.). *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. Londres/Nova Iorque: Routledge, p. 6-23, 1992.
- BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Routledge: Oxon, 2012.
- ETTER, Fernanda. A produção dos Corpos Humanos na História Natural e nas Ciências Biológicas: investigando reformas curriculares na formação inicial de professores. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- FERNANDES, Karine de Oliveira Bloomfield. Currículo de ciências: investigando sentidos de formação continuada como extensão universitária. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- FERREIRA, Marcia Serra. *A disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- FERREIRA, Marcia Serra. Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970). *Educação em Revista*, v. 45, p. 1217-144, Belo Horizonte, 2007.
- FERREIRA, Marcia Serra. História do currículo e das disciplinas: apontamentos de pesquisa. In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013.
- FERREIRA, Marcia Serra. História do Currículo e das Disciplinas: produzindo uma

abordagem discursiva para investigar a formação inicial de professores nas Ciências Biológicas. In: LEITE, Miriam Soares; GABRIEL, Carmen Teresa. (Org.). *Linguagem, Discurso, Pesquisa e Educação*. Petrópolis/Rio de Janeiro: DePetrus/FAPERJ, 2015, p. 265-284.

FERREIRA, Marcia Serra; SANTOS, André Vitor Fernandes dos; TERRERI, Letícia. Currículo da formação de professores nas Ciências Biológicas: por uma abordagem discursiva para investigar a relação entre teoria e prática. *ETD. Educação Temática Digital*, v. 18, p. 495-510, 2016.

FERREIRA, Marcia Serra; SOUZA, Priscila Feitosa de; FONSECA, Liliane Ramos da; ETTER, Fernanda; SANTOS, André Vitor Fernandes dos. Reformas curriculares do/no tempo presente: investigando a Prática como Componente Curricular na Licenciatura em Ciências Biológicas. 2017 (*no prelo*).

FONSECA, Maria Verônica Rodrigues da. A disciplina acadêmica Didática Geral na Faculdade Nacional de Filosofia (1939-1968): arqueologia de um discurso. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: *Microfísica do Poder*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

GABRIEL, Carmen Teresa. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 32, nº 64, p. 187-210, 2012.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. *Revista Teias*. v. 11, n. 33., p. 44-57, 2013.

GIROUX, Henry. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artmed, 1993. (p. 41-69).

GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2008.

HACKING, Ian. *Kinds of people: moving targets*. Proceedings of the British Academy. Oxford: Oxford University Press, 2007.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf. Acesso em: 02 ago 2015.

JAEHN, Lisete & FERREIRA, Marcia Serra. Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 256-272, Set/Dez 2012.

KOSELLECK, Reinhart. *Le futur passé: contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris: Ed. De L'École des Hautes Études Sociales, 1990.

- LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de. *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCAS, Mariana da Costa. Formação de professores de Ciências e Biologia nas décadas de 1960/70: entre tradições e inovações curriculares. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- MATOS, Marcelo da Cunha. Sentidos de Educação Física escolar nos currículos de Pedagogia da UFRJ (1992-2008). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*. v. 17, n. 49, jan.-abr., 2012.
- OLIVEIRA, Cecília Santos. Educação Ambiental na escola: diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 91, n. 228, p. 269-290, maio-ago., Brasília, 2010.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.
- POGREBINSCHI, Thamy. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. *Lua Nova*. nº 63, p. 179-201, 2004.
- POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- POPKEWITZ, Thomas. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- POPKEWITZ, Thomas. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- POPKEWITZ, Thomas. *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child*. New York: Routledge, 2008.
- POPKEWITZ, Thomas. História do Currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- POPKEWITZ, Thomas. PISA – números, conduta de normalização, e a alquimia das disciplinas escolares. In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. *Currículo, conhecimento e avaliação*:

divergências e tensões. Curitiba: CRV, 2013.

POPKEWITZ, Thomas. Social Epistemology, the Reason of "Reason" and the Curriculum Studies. *Education Policy Analysis Archives*. v. 22, n. 22, p. 1-20, abril 2014.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. v. 3. Campinas (SP), 1997.

SANTOS, André Vitor Fernandes dos. Investigando a disciplina escolar Educação Ambiental em Armação dos Búzios, RJ: entre histórias e políticas de currículo. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, André Vitor Fernandes dos; FERREIRA, Marcia Serra. Entre sentidos de reforma e mudança curricular: o Enem em pauta. In: XI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2014a.

SANTOS, André Vitor Fernandes dos; FERREIRA, Marcia Serra. Currículo e Avaliação: investigando o Enem como prática discursiva. In: XI Colóquio / VII Colóquio Luso-Brasileiro / I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares, 2014, Braga. Currículo na Contemporaneidade: Internacionalização e Contextos Locais. Santo Tirso: De Facto Editores, 2014b. v. 1. p. 124-130.

SANTOS, André Vitor Fernandes dos; FERREIRA, Marcia Serra. História da disciplina escolar Educação Ambiental em Armação dos Búzios, RJ: entre necessidades e condições de emergência de uma inovação curricular. *Pedagogia y Saberes*, nº 43, p. 153-165, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1999. (p. 247-259).

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOBREIRA, Sílvia. Disciplinarização da Música e produção de sentidos sobre Educação Musical: investigando o papel da ABEM no contexto da lei n 11.769/2008. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SOUSA, Maria Cézar de. O conhecimento disciplinarizado em matemática: discursos que produzem e são produzidos no currículo de Pedagogia da UFPI-PI (1984-2014). 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

TERRERI, Letícia. Políticas curriculares para a formação de professores em Ciências Biológicas: investigando sentidos de prática. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

TERRERI, Letícia & FERREIRA, Marcia Serra. Políticas curriculares para a formação de professores: sentidos de teoria e prática nas Ciências Biológicas. *Revista de Educação Pública*, v. 22, p. 999-1020, 2013.

TORRES, Marcele Xavier. Sentidos de prática na formação de professores: investigando a reforma curricular da licenciatura em história da FAFIC – RJ, nos anos 2000. 2009. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

VALLA, Daniela Fabrini. Currículo de Ciências (1950/70): influências do professor Ayrton Gonçalves da Silva na comunidade disciplinar e na experimentação didática. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

VEIGA NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIANA, Gabriel Menezes; MUNFORD, Danusa; FERREIRA, Marcia Serra & MORO, Luciana. Relações entre teoria e prática na formação de professores: investigando práticas sociais em disciplina acadêmica de um curso nas Ciências Biológicas. *Educação em Revista*, v. 28, p. 17-49, 2012.

VIANA, Gabriel Menezes; MUNFORD, Danusa; FERREIRA, Marcia Serra & FERNANDES, Priscila Correia. Relações teoria- prática na formação de professores de Ciências: um estudo das interações discursivas no interior de uma disciplina acadêmica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(100), 2015.

[Anexo 2]

**Reformas Curriculares do/no Tempo Presente:
investigando a Prática como Componente Curricular na
Licenciatura em Ciências Biológicas¹²**

Marcia Serra Ferreira
Priscila Feitosa de Souza
Liliane Ramos da Fonseca
Fernanda Etter
André Vitor Fernandes dos Santos

1 Introdução

Neste texto, investigamos reformas curriculares ocorridas, a partir da década de 2000, em cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas no País. Ele se insere no âmbito de dois projetos de pesquisa articulados, nos quais focalizamos a produção de significados sobre a relação entre teoria e prática¹³ e sobre a noção de inovação curricular¹⁴ em um componente específico, que vem sendo percebido como a *novidade* dessas reformas: as 400 horas de Prática como Componente Curricular. Interessa-nos, em especial, entender como as políticas de currículo têm sido discursivamente ressignificadas, no tempo presente, em variadas instituições de ensino superior. Como veremos, essas instituições são aqui entendidas como variados “contextos da prática” no âmbito de um ciclo contínuo produtor de políticas, tal como formulado por Stephen Ball e colaboradores¹⁵.

Tal empreendimento é parte de um investimento teórico do *Grupo de Estudos em História do Currículo* que visa a contribuir, no diálogo com Michel Foucault, para a produção de uma abordagem discursiva para os estudos históricos sobre os currículos e as disciplinas acadêmicas e escolares. Nesse movimento, vimos percebendo “[...] os currículos como

¹² Este artigo é uma versão revisada e ampliada de texto apresentado no X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (SOUZA *et al.*, 2015).

¹³ A partir do Projeto de Pesquisa “Sentidos das relações entre teoria e prática em cursos de formação de professores em Ciências Biológicas: entre histórias e políticas de currículo”, financiado pelo CNPq e pelo JCNE/FAPERJ.

¹⁴ A partir do Projeto de pesquisa ‘Reformas em curso na formação de professores em Ciências Biológicas: significando a inovação curricular no tempo presente’, financiado pelo CNPq e pelo CNE/Faperj.

¹⁵ Para saber mais, ver: BALL; BOWE; GOLD (1992).

construções sociohistóricas que produzem e hegemonizam significados sobre quem somos e sobre aquilo que sabemos” (FERREIRA, 2014, p. 187), assumindo a centralidade da cultura nos processos de significação daquilo que nomeamos, por meio dos jogos de linguagem e dos sistemas de classificação, como *realidade*. É também nele que temos invertido o modo como compreendemos os variados sujeitos participando da produção das políticas, entendendo-os menos como agentes racionais e emancipados e mais como efeitos dessas iniciativas. Afinal, em uma perspectiva discursiva, na qual a realidade não preexiste à linguagem, temos procurado compreender como viemos nos constituindo professores e estudantes da (e para) a educação básica em meio a enunciados que regulam, historicamente, o *bom* e o *mau* ensino, assim como a *boa* e a *má* docência.

É no âmbito de tal investimento teórico¹⁶ que analisamos aqui, especificamente, documentos oficiais relacionados às políticas para a formação de professores nas Ciências Biológicas em diferentes contextos produtores dessas políticas. Concentramo-nos, em especial, naqueles materiais que foram elaborados em cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas de três instituições de ensino superior no País: na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). A escolha desses três cursos/instituições toma como referência o fato de que possuem histórias e trajetórias diferenciadas, aspecto considerado importante na análise de como cada um/uma significa, no tempo presente, as 400 horas de Prática como Componente Curricular. Afinal, entendemos que os componentes curriculares, ainda que regulados, assumem formatos particulares em “contextos da prática” (BALL; BOWE; GOLD, 1992) específicos. O que propomos, então, é uma investigação sobre os modos

¹⁶ Esse investimento teórico tem sido ainda maior em 2016/2017, por meio da realização do pós-doutoramento da primeira autora do capítulo na Unicamp, sob a supervisão da Profa. Dra. Maria do Carmo Martins, e de sua atuação como Visiting Scholar na UW-Madison, em parceria com o Prof. Dr. Thomas Popkewitz, com recursos da Fulbright.

como as 400 horas de Prática como Componente Curricular vêm se desenhando em cada uma das referidas instituições, entendendo-os em meio às tradições curriculares que regulam, historicamente, a formação de professores no Brasil, em especial nas Ciências Biológicas.

2 Políticas de Currículo do/no Tempo Presente

Buscando articular a teoria e a didática da História, Carmen Gabriel (2012) aposta, no diálogo com Paul Ricoeur, na potencialidade analítica da noção de narrativa quando percebida como uma espécie de guardião do tempo, “[...] na medida em que só haveria tempo pensado quando narrado.” (RICOEUR, 1997, p. 417 *apud* GABRIEL, 2012, p. 192). Para a autora, ao articular narrativa e temporalidade, as reflexões do historiador permitem fixar outro sentido de cientificidade para o campo, incorporando certos elementos do senso comum e da ficção que percebem a objetividade marcada pela incompletude, sendo mediada pela subjetividade (GABRIEL, 2012). Assim, ainda que reconhecendo que a História opera “[...] com temporalidades de ritmos e durações diferentes (curta, média e longa), desde há quase meio século, permitindo (...) que a própria noção de acontecimento seja repensada” (GABRIEL, 2012, p. 194) e, nesse movimento, assumir a descontinuidade e o peso das grandes estruturas, a autora argumenta o quanto as reflexões de Paul Ricoeur contribuem para pensar que “[...] o fio da trama não é nunca completamente rompido.” (GABRIEL, 2012, p. 195). É em meio a tais reflexões que vimos produzindo uma abordagem discursiva para os estudos históricos mais centralmente interessados nas reformas curriculares do/no tempo presente (FERREIRA, 2013, 2015), em um movimento que tanto desloca o modo como vimos articulando presente, passado e futuro, quanto questiona a agência dos diversos sujeitos envolvidos na produção das políticas de currículo.

Compartilhando das preocupações de Carmen Gabriel (2012, p. 203, *grifos da autora*) quando destaca que, nos estudos históricos, deveríamos “[....] **partir do presente** ao invés de **correr atrás dele** como ponto de

chegada.”, percebemos os currículos como construções discursivas elaboradas, no tempo presente, em meio a um ciclo contínuo produtor de políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992). Esses autores propuseram que esse ciclo é constituído, principalmente, por três contextos: o “contexto de influência”, o “contexto de definição dos textos políticos” e o “contexto da prática”. Para eles, tais contextos apresentam arenas, lugares e grupos de interesse próprios nos quais se desenvolvem disputas e debates específicos. Embora estejam em íntima relação, esses três contextos não devem ser entendidos no âmbito de uma cadeia linear, sequencial ou temporal; ao contrário, o potencial analítico do modelo proposto por Ball e Bowe (1992) reside justamente no fato de que, ao complexificar a análise do processo de produção das políticas, ele permite visibilizar os conflitos, resistências, acomodações e subversões que ocorrem no processo de produção das políticas de currículo.

Segundo esses autores, o “contexto de influência” é onde, em geral, as políticas públicas são iniciadas e onde os discursos das políticas começam a ser criados (BALL; BOWE; GOLD, 1992). É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam neles as variadas redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo, bem com das agências internacionais, a exemplo, o Banco Mundial. O “contexto de definição dos textos políticos” é, como o próprio nome sugere, onde os textos políticos são elaborados, normalmente, em articulação com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos constituem, portanto, as políticas, as quais carregam limitações materiais e possibilidades. Por fim, o “contexto da prática” é o local onde a política está sujeita à interpretação e recriação, e onde produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas em seu conteúdo primeiro (MAINARDES, 2006).

No diálogo com o ciclo contínuo produtor de políticas proposto em Ball, Bowe e Gold (1992), percebemos os documentos curriculares aqui

investigados – produções acadêmicas, projetos pedagógicos e grades curriculares dos cursos em foco – como produções discursivas que recontextualizam e hibridizam, nos diferentes “contextos da prática” (BALL; BOWE; GOLD, 1992), significados acerca das relações entre a teoria e a prática que regulam e produzem as *novidades* sobre a formação de professores. Assim, em meio a uma abordagem discursiva para a História do Currículo e das Disciplinas (FERREIRA, 2013, 2015), tomamos essas fontes de estudo como superfícies textuais nas quais certos enunciados se inscrevem e colaboram na fabricação de um sistema de raciocínio que regula o que é *mais* ou *menos importante* nessa área social.

Assumindo os currículos da formação inicial de professores nas Ciências Biológicas como produções culturais que, de acordo com Thomas Popkewitz (1994, p. 174), “[...] constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio.”, compreendemos as tradições curriculares como regularidades discursivas. Isso significa que essas tradições produzem regras, no âmbito do discurso, que regulam a referida formação, produzindo *verdades* e subjetivando tanto os discentes quanto os docentes da mesma. Diante disso, interessa-nos, em particular, a compreensão da emergência da Prática como Componente Curricular como uma *inovação curricular* que, em negociação com as tradições disciplinares e institucionais, regula *o que pode* (e *o que não pode*) ser considerado teoria e prática nos currículos investigados.

Em produções anteriores (FERREIRA, 2015; FERREIRA; SANTOS; TERRERI, 2016), vimos percebendo os significantes teoria e prática não em polos opostos e/ou contraditórios, mas como um par binário no qual os termos se constituem mutuamente (POPKEWITZ, 2001). Nessa perspectiva, assumimos que os enunciados que vêm historicamente relacionando a teoria e a prática em um par binário produzem um sistema de raciocínio por meio do qual vimos pensando as *verdades* da formação de professores no Brasil (FERREIRA; SANTOS; TERRERI, 2016). Isso significa entender que os diferentes modelos formativos que produzimos,

do 3 + 1 à racionalidade prática, não foram produzidos de modo antagônico; diferentemente, assumimos que, a despeito de todas as críticas que vieram sendo elaboradas à racionalidade técnica, ela é parte de um sistema que possibilitou a emergência de outras racionalidades que vieram informando a formação de professores no País. Afinal, para Thomas Popkewitz (2001, p. 48, *grifos do autor*), “[...] a estrutura dos binários não parece constituída de separações, mas de um contínuo de valores em que um lado das distinções é privilegiado, à medida que o conjunto **cria** o que é **bom** e normal”. Nesse movimento, vamos produzindo valores supostamente universais que obscurecem a produção dos binários e que, no âmbito do ensino e da formação de professores, produzem “[...] práticas pedagógicas que **criam** as diferenças e a diversidade a partir das normas universais de igualdade.” (POPKEWITZ, 2001, p. 48, *grifo do autor*).

É em meio a tal perspectiva teórica que temos optado por explorar os sentidos de teoria e prática que têm sido produzidos e fixados em um componente curricular específico – a Prática como Componente Curricular – nos três cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas já mencionados, em meio às diferentes histórias institucionais. Nossa opção por focalizar as 400 horas de Prática como Componente Curricular refere-se ao fato de que ela emerge como uma *novidade* na legislação brasileira dos anos 2000, fazendo parte de “um novo paradigma” para a formação inicial de professores, que propõe, entre outros aspectos, “[...] uma articulação entre teoria e prática no processo formativo.” (TERRERI; FERREIRA, 2013, p. 1002).

3 Entrelaçando Histórias Institucionais e Formativas

Embora os cursos investigados assumam, hoje em dia, nomenclatura semelhante – qual seja, Licenciatura em (ou nas) Ciências Biológicas –, eles possuem históricos de constituição diferenciados. Nas análises que vimos realizando, percebemos o entrelaçamento de tais histórias com os processos que vieram regulando, desde os anos 1960, os

currículos desses cursos nas variadas instituições de ensino superior. São eles: a unificação das Ciências Biológicas como área do conhecimento e o movimento de renovação do ensino de Ciências, assim como as reformas do ensino superior e, em especial, as da formação de professores no País. Interessa-nos, então, compreender em meio a quais discursos os currículos foram sendo historicamente constituídos, tomando como referência as especificidades de cada instituição e as diferentes tradições científicas, acadêmicas e escolares que informaram os cursos investigados, forjando variados desenhos curriculares em meio a regularidades na formação inicial de professores na área.

No que se refere à UFRRJ, esta instituição emerge como Universidade Rural em 1910, a partir da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), sendo federalizada em 1963 e assumindo a atual denominação em 1967, quando transferida do Ministério da Agricultura para o da Educação e Cultura (TAVARES, 2011). A UFMG, por sua vez, foi criada em 1927 por meio da incorporação das Faculdades de Medicina, Direito, Escola de Engenharia e Escola de Odontologia e Farmácia. Sua federalização ocorreu no ano de 1949, mas o atual nome foi adotado somente em 1965 (PEREIRA, 1996). Já a FFP/UERJ surgiu a partir do Centro de Treinamento de Professores do Estado do Rio de Janeiro (CETRERJ), instituição criada em 1971 com o objetivo de “[...] oferecer cursos de treinamento em serviço para os professores, principalmente do interior do Estado, que atuavam no recém-criado 1º grau.” (AYRES, 2005, p. 72). Em 1975, a instituição passou a fazer parte da Fundação Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Educação e Cultura (CDRH); em 1980, foi transferida para a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ); em 1987 foi incorporada definitivamente a Universidade do estado do Rio de Janeiro (UERJ) (AYRES, 2005).

A partir da análise das grades curriculares dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas das três instituições, percebemos uma forte influência da História Natural. Afinal, mesmo o curso mais recente –

isto é, que já emerge no âmbito das Ciências Biológicas – foi produzido em meio a discursos naturalistas que valorizavam, mais centralmente, a descrição dos elementos presentes na natureza. No estudo de Pereira (1996), tal preocupação foi enunciada por meio de um curso mais verbalizado e com poucas aulas práticas, sendo o ensino experimental introduzido nos cursos posteriormente. Somam-se a isso as diversas reformas pelas quais as instituições investigadas passaram a partir da década de 1960, alimentadas por legislações que vieram regulamentando o ensino superior e a formação de professores na área.

Nesse contexto, destacamos a criação, em 1968, dos cursos de Licenciatura na UFRRJ e, dentre eles, o de História Natural, no âmbito do Instituto de Biologia (TAVARES, 2011). No ano de 1975, instituiu-se o curso de Licenciatura em Ciências com uma maior carga horária, devido à criação de disciplinas pedagógicas. Finalmente, em 1986, o curso se transforma na Licenciatura em Ciências Biológicas, mantendo as disciplinas pedagógicas presentes na grade de 1975, mas reformulando a Prática de Ensino. Em 2010, foi implementada a grade curricular atual que amplia a carga horária destinada à prática, criando disciplinas com o caráter de Prática como Componente Curricular, valorizando assim a relação teoria-prática na formação de professores. Nela, verificamos indícios dos discursos naturalistas que, entre outros aspectos, ainda apresenta disciplinas acadêmicas nomeadas como na época do curso de História Natural. Dentre essas disciplinas, podemos destacar a *Fisiologia Vegetal* e *Anatomia Vegetal*, abrangendo parte da Botânica, e a *Anatomia Animal*, no âmbito da Zoologia (UFRRJ, 2013). Percebemos, também, nas grades curriculares analisadas, marcas da história institucional que se materializam na permanência de disciplinas mais voltadas ao perfil agrário que caracteriza a UFRRJ como, por exemplo, *Bioquímica para áreas agrárias* e *Entomologia Geral* (UFRRJ, 2013).

No caso da UFMG, o curso de História Natural foi criado em 1942, na então Faculdade de Filosofia de Minas Gerais. Para obter o diploma de Bacharel, os graduandos tinham a opção de cursar, durante três anos,

disciplinas das áreas Biológicas e das Geociências, enquanto os estudantes de Licenciatura cursavam mais um ano de formação pedagógica, seguindo o modelo 3 + 1 (UFMG, 2005). A partir de 1971, o curso de Ciências Biológicas foi implantado na instituição, com desmembramento do Curso de História Natural (UFMG, 2013). A transformação do curso para uma Licenciatura em Ciências Biológicas ocorreu em 1972, com um currículo que permaneceu em vigor até pelo menos meados dos anos de 1990 (VIANA, 2014). Em 2005, foi aprovado um novo projeto político pedagógico (VIANA, 2014). Analisando as grades curriculares de 1953 até os dias atuais, evidenciamos que a UFMG também apresenta disciplinas acadêmicas com nomenclatura semelhante às da Licenciatura em História Natural. Temos como exemplo o componente curricular *Biologia Celular*, que apresenta em sua ementa tópicos com conteúdos de ordem teórica e prática, e as diversas disciplinas nomeadas como *Zoologia*¹⁷, partindo do estudo do micro ao macro (UFMG, 2011). Se podemos notar essa aproximação do curso com as tradições da História Natural, é possível evidenciar também que, com o passar do tempo, as histórias institucional e de constituição do curso foram imprimindo certas *marcas* no currículo investigado. Tal aspecto emerge, por exemplo, na presença de disciplinas acadêmicas como *Parasitologia Geral*, *Imunologia* e *Biologia de Microorganismos*, evidenciando a forte influência de uma tradição institucional de pesquisa na área da saúde no curso da UFMG (UFMG, 2014).

De modo distinto das instituições anteriores, na FFP/UERJ, a formação de professores na área iniciou-se a partir da Licenciatura Curta em Ciências, em 1973. Em 1978, além da Licenciatura Curta em Ciências, que teve a sua carga horária de caráter pedagógico ampliada, a instituição também passou a oferecer a Licenciatura Plena em Biologia (AYRES, 2005). Em 1984, a Licenciatura Curta em Ciências deixou de ser

¹⁷ No currículo do curso de Licenciatura em História Natural, em 1953, as nomenclaturas das disciplinas relacionadas à Zoologia eram: *Zoologia (1ª cadeira)*, *Zoologia (2ª cadeira)* e *Zoologia (3ª cadeira)*. No currículo de 2005, tais disciplinas apresentam-se como *Zoologia I*, *Zoologia II* e *Zoologia III*.

oferecida, enquanto a Licenciatura Plena em Biologia sofreu outra reforma curricular, com nova ampliação de carga horária pedagógica. Em meio a tais reformas, a grade curricular do curso enuncia *marcas* de uma história institucional centralmente voltada para a formação de professores, aspecto que pode ser evidenciado pela presença de disciplinas pedagógicas – aquelas que não estão propriamente relacionadas aos saberes de referência – desde o primeiro período do curso. Na grade atual, ainda aparecem, também, temáticas importantes para a História Natural, em disciplinas voltadas para o estudo da *Botânica*, da *Zoologia* e da *Geologia* (UERJ, s/d).

4 Prática como Componente Curricular: entre tradições e novidades

Como já explicitado, apesar de estarmos analisando três cursos voltados, especificamente, para a formação de professores em uma mesma área – as Ciências Biológicas – e que assumem nomenclaturas semelhantes, podemos perceber tanto aproximações quanto distanciamentos nas configurações curriculares. Afinal, as características que cada curso veio assumindo, historicamente, estão relacionadas às tradições mais amplas que vieram regulando o que era possível ou não entrar na ordem do discurso das Ciências Biológicas, como é o caso das tradições ligadas à História Natural e à própria unificação dessa *nova* área do conhecimento, assim como aos discursos que vieram informando a organização da educação superior e a própria formação de professores em nosso país. Todos esses aspectos que, de uma forma geral, regulam o que conhecemos por formação de professores em (ou nas) Ciências Biológicas dialogam com as histórias institucionais de cada uma das universidades investigadas, imprimindo certas características aos currículos dos cursos oferecidos.

De forma semelhante, percebemos que a instituição das 400 horas relativas à Prática como Componente Curricular dialoga com essas histórias institucionais, uma vez que “[...] os contextos nos quais são

produzidas as políticas curriculares mantêm uma relação não verticalizada e não hierárquica e configuram distintos espaços de negociação de sentidos em torno do que é a profissão docente e de como formar o professor” (TERRERI; FERREIRA, 2013). Buscamos compreender, então, como a necessidade de um novo paradigma, que se ancora na prática e questiona o modelo vigente de ensino, foi sendo preenchida de significados nas instituições. Afinal, de acordo com os Pareceres CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001, e CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001, e as Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, e CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, há a necessidade de estabelecer um equilíbrio entre a teoria e a prática, além de identificar ausências presentes na formação inicial de professores, assim como na profissão docente, de modo que possam atender às mudanças e demandas educacionais da sociedade, possibilitando uma revisão dos modelos atualmente em vigor. Nesse contexto, destacamos a passagem do Parecer CNE/CP 9/2001, o qual defende que:

Nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos se ele não compreender, com razoável profundidade e com a necessária adequação à situação escolar, os conteúdos das áreas do conhecimento que serão objeto de sua atuação didática, os contextos em que se inserem e as temáticas transversais ao currículo escolar. (BRASIL, 2001a).

Embasadas nas Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002, as grades horárias mais recentes dos três cursos apresentam disciplinas totalmente práticas ou que mesclam carga teórica e prática compondo a Prática como Componente Curricular. Nelas, os sentidos das relações entre teoria e prática vêm sendo produzidos e fixados nos currículos como uma *novidade*, ainda que no diálogo com as tradições curriculares que regulam a formação de professores na área. Na UFRRJ, por exemplo, a carga horária da Prática como Componente Curricular é de 400 horas e encontra-se distribuída entre disciplinas acadêmicas variadas – *Seminário de Educação e Sociedade*, a única no início do curso, duas dirigidas para a

monografia e duas para o *ensino* –, além de um grupo de disciplinas denominadas *Núcleos de Ensino, Pesquisa e Extensão* (NEPE)¹⁸, que são oferecidas nos quatro últimos períodos do curso e estão voltadas para temáticas como *Biodiversidade, Ecologia e Evolução* (UFRRJ, 2008). Nessa instituição de ensino superior, a carga horária da Prática como Componente Curricular compõe um núcleo comum a todos os cursos de Licenciatura, que “[...] objetiva articular teoria-prática e promover a formação para a pesquisa e a extensão” (UFRRJ, 2008).

Já na FFP/UERJ, a Prática como Componente Curricular é composta de 510 horas, com componentes curriculares de caráter teórico-prático e aqueles que são exclusivamente práticos – os quatro *Laboratórios de Ensino* –, esses últimos distribuídos nos quatro primeiros períodos do curso (UERJ, 2006). Em produção anterior (FERREIRA; SOUSA; CASARIEGO, 2013), observamos o quanto, no curso da FFP/UERJ, a distribuição das disciplinas acadêmicas tradicionalmente relacionadas com a formação pedagógica ocorre desde o primeiro período letivo – aspecto que parece confirmar a tradição pedagógica da instituição –, enquanto na UFRRJ esses componentes curriculares surgem mais tardiamente, isto é, a partir do terceiro período letivo. Na UFMG, por fim, a Prática como Componente Curricular contabiliza 435 horas e está distribuída entre *Projetos de Ensino* – envolvendo os *Laboratórios de Ensino*, obrigatórios e optativos – e *Práticas de Ensino*, que dizem respeito a três disciplinas denominadas de *Análise Crítica da Prática* (VIANA, 2014).

5 Considerações Finais

Pudemos observar, nos três cursos investigados, significativa influência das tradições históricas de cada instituição formadora na constituição daquilo que tem sido nomeado de Prática como Componente Curricular, aspecto que se evidencia na seleção dos conteúdos e na distribuição das disciplinas ao longo dos cursos. Percebemos uma série de

¹⁸ NEPE I – Observação e Descobertas das Ciências Biológicas; NEPE II – A Biodiversidade Invisível; NEPE III – A Biodiversidade no Espaço Geográfico e no Tempo; NEPE IV – Ecologia e Evolução (UFRRJ, 2013).

especificidades que se articulam ao discurso da formação de professores e significam cada currículo. Assim, enquanto o curso da UFMG apresenta fortes ligações com a pesquisa em Saúde, articulando a Prática como Componente Curricular a *Laboratórios de Ensino* voltados para essa área, o curso da UFRRJ ressignifica a sua identificação com as questões agrárias e insere grande parte das disciplinas ligadas à Prática como Componente Curricular na segunda metade do curso. Já na FFP/UERJ, as disciplinas ligadas à Prática como Componente Curricular encontram-se dispostas ao longo de toda a grade curricular, mantendo um intenso diálogo com a tradição institucional de formar professores.

Como argumentamos ao longo do texto, se a Prática como Componente Curricular assumiu, contemporaneamente, uma posição *inovadora* nos cursos de formação de professores no País, isso vem ocorrendo em meio às tradições curriculares e institucionais que produzem e regulam os currículos acadêmicos. Na análise, recorreremos, então, a aspectos que nos ajudam a evidenciar como tal *inovação* negocia com as referidas tradições, aqui entendidas como regularidades discursivas, em um movimento que focaliza tanto a entrada quanto as características assumidas por esse componente nos currículos investigados. Nesse jogo, *inovação* e tradição não são percebidas em polos opostos; diferentemente, elas se encontram em um contínuo, no qual um dos significantes não apenas contribui para a produção do outro como tensiona essa relação, fazendo com que tal significação esteja em permanente deslocamento nessa cadeia de enunciados. É nesse sentido que, nos “contextos da prática” (BALL; BOWE; GOLD, 1992) investigados, os enunciados que constituem a Prática como Componente Curricular têm sido regulados por discursos que, a despeito das diferenças institucionais, vêm produzido essa formação de professores no Brasil.

Referências

BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools**: case studies in policy sociology. Londres; Nova Iorque:

Routledge, 1992.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

_____. **Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21, de 6 de agosto de 2001, e discorre sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em 30 abr. 2015.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em 30 abr. 2015.

FERREIRA, M. S. História do Currículo e das Disciplinas: apontamentos de pesquisa. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Org.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões.** Curitiba: CRV, 2013. p. 75–88.

_____. Currículo e cultura: diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas.** Petrópolis: Vozes, 2014. p. 185–213.

_____. História do Currículo e das Disciplinas: produzindo uma abordagem discursiva para investigar a formação inicial de professores nas Ciências Biológicas. In: LEITE, M. S.; GABRIEL, C. T. (Org.). **Linguagem, discurso, pesquisa e educação.** Petrópolis: DePetrus/FAPERJ, 2015. p. 265–284.

FERREIRA, M. S.; SANTOS, A. V. F.; TERRERI, L. Currículo da formação de professores nas Ciências Biológicas: por uma abordagem discursiva

para investigar a relação entre teoria e prática. **Educ. Temat. Digit.**, Campinas, v. 18, p. 495–510, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8644089/13330>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

FERREIRA, M. S.; SOUSA, B. G.; CASARIEGO, F. M. História do Currículo: investigando a formação inicial de professores nas Ciências Biológicas em instituições no estado do Rio de Janeiro. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, IX., 2013, Águas de Lindóia. **Atas...** Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2013. p. 1–7. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R1259-1.pdf>. Acesso em: 14 set. 2017.

GABRIEL, C. T. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 32, n. 64, p. 187–210, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882012000200011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 26 dez. 2016.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 dez. 2016.

POPKEWITZ, T. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 173–210.

POPKEWITZ, T. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. v. 3, Campinas: Papirus, 1997.

SOUZA, P. F. *et al.* Prática como Componente Curricular: entre tradições e novidades no currículo da formação de professores nas Ciências Biológicas. In: IX ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, X., 2015, Águas de Lindóia, **Atas...** Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2015.

TERRERI, L.; FERREIRA, M. S. Políticas curriculares para a formação de professores: sentidos de teoria e prática nas Ciências Biológicas. **Rev. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 22, n. 51, p. 999–1020, 2013. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1267/1019>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

Fontes de Estudo

AYRES, A. C. B. M. **Tensão entre matrizes: um estudo a partir do curso de Ciências Biológicas da FFP/UERJ**. 2005. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UFF. Niterói, 2005.

PEREIRA, J. E. D. **A formação de professores nos cursos de Licenciatura: um estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da UFMG**. 1996. 436 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1996.

TAVARES, D. A. L. **Estudo sócio-histórico da formação docente em Ciências Biológicas na UFRRJ (1968-1986)**. 185 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UFF. Niterói, 2011.

VIANA, G. M. **Construções de relações teoria-prática na formação de professores de Ciências**. 2014. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG. Belo Horizonte, 2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ). **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Biológicas**. Instituto de Ciências Biomédicas. Colegiado do Curso de Ciências Biológicas. Rio de Janeiro, 2005.

_____. **Deliberação nº 63, de 10 de outubro de 2006**. Reformula o currículo do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo. Disponível em: <http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de_00632006_10102006.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2016.

_____. **Grade curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da FFP/UERJ**. s/d. Disponível em: <http://www.ementario.uerj.br/cursos/ciencias_biologicas_licenciatura_ffp.html>. Acesso em: 30 abr. 2015.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto de Ciências Biológicas. Instituto de Ciências Biológicas**. Rio de Janeiro, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). **Ementas**. 2011. Disponível em: <<http://www.icb.ufmg.br/colegiado/index.php/grade-curricular>>. Acesso em: 8 abr. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). 2014. file:///C:/Users/Novo/Downloads/DIURNO20142.pdf. Acesso em: 8 abr. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. SECRETARIA DOS ÓRGÃOS COLEGIADOS. **Deliberação nº 138, de 11 de dezembro de 2008. Programa Institucional de Formação de Professores para Educação Básica da UFRRJ**. 2008. Disponível em: <http://r1.ufrrj.br/graduacao/arquivos/docs_academico/delib_cepe_138_2008.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). **Grade curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRRJ**. 2013. Disponível em: <http://r1.ufrrj.br/graduacao/arquivos/docs_curso/matriz/SEROPEDICA/17-lic_ciencias_biologicas_2013.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2015.

[Anexo 3]

Inovação e reforma nos currículos da formação de professores em tempos democráticos (1990/2000)¹⁹**Innovation and reform in teacher training curricula in democratic times (1990/2000)****Innovación y reforma en los currículos de la formación de maestros en tiempos democráticos (1990/2000)**

Resumo: Neste artigo, as noções de inovação curricular e de relação teoria-prática, presentes em textos acadêmicos e documentos oficiais para a formação de professores no Brasil, são *problematizadas*, possibilitando a emergência de uma história curricular do presente, com foco nas reformas educacionais dos anos 1990/2000. No diálogo com Michel Foucault e Thomas Popkewitz, elementos do discurso pedagógico ganham duração e potência e expressam um *sistema de raciocínio* que cria regras e produz *verdades* para essa formação no país. Inscreve-se como uma contribuição ao debate teórico-metodológico sobre as reformas educacionais em tempos de democracia, assumindo a relação entre conhecimento e poder, nestas ondas reformistas recentes, como capaz de estruturar nossas percepções e práticas sociais.

Palavras-chave: história do currículo; inovação curricular; reforma educacional.

Abstract: In this article, the notions of curricular innovation and theory-practice relationship, presented in academic texts and official documents for teacher training in Brazil, are *problematized*. The analysis makes possible the emergence of a curricular history of the present, focusing on the educational reforms of the 1990/2000. In dialogue with Michel Foucault and Thomas Popkewitz, pedagogic discourse elements gain duration and power and express a *system of reasoning* that creates rules and *truths* for this formation in the country. It is inscribed as a contribution to the theoretical-methodological debate on educational reforms in democratic times. It also assumes the relation between knowledge and power, in these recent reformist waves, as capable of structuring our perceptions and social practices.

Keywords: curriculum history; curricular innovation; educational reform.

Resumen: En el artículo, las nociones de innovación curricular y relación teoría-práctica, presentes en textos académicos y documentos oficiales para la formación de profesores en Brasil son *problematizadas*, posibilitando la emergencia de una historia curricular del presente, con foco en las reformas educativas de los años 1990/2000. En el diálogo con Michel Foucault y Thomas Popkewitz, elementos del discurso pedagógico ganan duración y potencia y expresan un sistema de raciocinio que crea *reglas* y produce *verdades* para ese nivel de formación. Se inscribe como una contribución al debate teórico-metodológico sobre las reformas educativas en tiempos de democracia, asumiendo la relación entre conocimiento y poder, en estas oleadas reformistas recientes, como capaz de estructurar nuestras percepciones y prácticas sociales.

¹⁹ Artigo de FERREIRA, M. S. e MARTINS, M. C. Submetido em 30 de setembro de 2017 sem autoria e ainda sem referências aos projetos e articulações interinstitucionais.

Palabras-clave: historia del curriculum; innovación curricular; reforma educativa.

No artigo, busca-se compreender como a inovação curricular tem sido significada no recente corolário reformista da educação brasileira. Investigando iniciativas voltadas para a formação de professores nos anos de 1990/2000, interessa-nos, em especial, entender como a relação teoria-prática se tornou parte de um discurso pedagógico que, por meio de processos *alquímicos* (POPKEWITZ, 2001), produz novos currículos e *fabrica* certos tipos de professores (HACKING, 2007).

Abordamos esses elementos dos discursos pedagógicos em busca de uma compreensão mais ampla das reformas curriculares em períodos democráticos recentes no Brasil.²⁰ Enfocando as formas que as noções de inovação curricular e de relação teoria-prática assumem em várias instâncias dos debates sobre a formação de professores no país, analisamos como discursos pedagógicos existentes em orientações recentes reposicionaram as funções sociais da escola, dos conhecimentos escolares e dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. Buscamos compreender como é atribuída à inovação curricular a vinculação da escola aos demais setores produtivos e sociais da sociedade brasileira, substituindo a instância *modernizadora* que esteve em pauta nas reformas educacionais de décadas anteriores; e como a relação teoria-prática emerge como uma inovação curricular em meio a um *sistema de raciocínio* (POPKEWITZ, 2001) que cria *regras* e produz *verdades* para essa formação profissional no país.

Autores dedicados a compreender as reformas educacionais brasileiras dos anos de 1990/2000, pela via da política educativa como missão do Estado (PACHECO, MORAES & EVANGELISTA, 2001; SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2002) têm destacado os anos de 1990/2000 como um período de intensas mudanças. Para Shiroma, Moraes &

²⁰ Projeto interinstitucional em desenvolvimento, que foca em reformas curriculares para a escola secundária nas décadas de 1950/60 e 1990/2000, períodos democráticos nos quais são criadas políticas de expansão do sistema educacional no país.

Evangelista (2002, p. 11, *grifo original*), por exemplo, a década de 1990 foi anunciada como de uma verdadeira *revolução copernicana* da educação nacional, com a elaboração de inúmeros textos políticos e de projetos e ações de governo e não governamentais. Nesse contexto, no que se refere à formação de professores, os autores destacam que houve, no período, “uma verdadeira avalanche de resoluções, leis, pareceres e outros documentos nacionais e internacionais”, os quais produziram “um verdadeiro *transformismo* na educação contemporânea” (PACHECO, MORAES & EVANGELISTA, 2001, p. 195, *grifo original*).

Em uma perspectiva de política estadocêntrica, tais produções, ainda que críticas a esse conjunto de reformas educacionais no país, as legitimam em meio a um *sistema de raciocínio* no qual a *inovação* é sempre necessária, sendo o resultado de mudanças que, antes de questionarem o processo, focam nos conteúdos e práticas a serem transformados. Aqui, diferentemente, o artigo aposta na *problematização* da própria noção de inovação curricular, em um movimento que, no diálogo com Michel Foucault, “questiona o *como* e *porquê* de certos enunciados entrarem nos *jogos de verdade*, instituindo o que é verdadeiro e o que é falso” (FERREIRA & SANTOS, 2017, p. 64, *grifos originais*). Ainda que a noção de *problematização* tenha sido desenvolvida pelo autor em produções que focavam, em especial, na constituição do sujeito, ela pode nos auxiliar a refletir sobre os discursos que vieram significando, historicamente, os currículos do ensino e da formação de professores no país. Afinal, Foucault (1984) nos mostra que a *problematização* de certos enunciados, como atributo histórico do pensamento, nos ajuda na tarefa de definir *o que somos e em qual mundo vivemos*.

Assim, *problematizando* a noção de inovação curricular em meio às reformas curriculares que se estabelecem, a partir dos anos de 1990 no país, em tempos de reconstrução democrática, buscamos referências em abordagens históricas nas quais a *realidade* não existe previamente à linguagem, mas é o resultado “dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas” (HALL, 1997, p. 29). É no

âmbito de tal perspectiva que assumimos os currículos “como conjuntos de acontecimentos discursivos”, tomando de empréstimo a expressão de Foucault (2009, p. 57), focando as investigações em como os mesmos constituem modos de regulação que criam *verdades* e geram efeitos de poder.

Nessa interlocução, as políticas de currículo deixam de ser entendidas de maneira verticalizada, em um modelo analítico no qual apenas o Estado as constitui. No diálogo com Ball, Bowe & Gold (1992), percebemos essas políticas sendo elaboradas e disputadas em variados contextos, com a circulação de textos que vão sendo ressignificados nas escolas e universidades. Assumimos, portanto, no diálogo com Popkewitz (2001, p. 21), “que os sistemas da lógica da escolarização comuns são o lugar da batalha para um ensino mais equitativo e uma sociedade mais justa”, sendo importante ampliar a nossa compreensão sobre se dá essa *batalha*, em tempos democráticos, nos currículos voltados para a formação de professores no Brasil.

Nesse movimento teórico-metodológico, analisamos as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada* (BRASIL, CNE: 2015), em articulação com produções acadêmicas que vieram significando essas reformas dos anos 1990/2000. Na análise, compreendemos a *inovação curricular* sendo produzida em meio a um *sistema de raciocínio* que *normaliza* professores e alunos. Nesse contexto, a relação teoria-prática emerge como um discurso pedagógico que regula a *alquimia* das disciplinas que participam da *fabricação* de professores em formação inicial.

Investigando reformas educacionais em tempos democráticos

Em texto que analisa as reformas educativas como objeto de pesquisa na história comparada da educação, Gvirtz, Vidal & Biccás (2009) apontam três linhas comuns de investigação: uma primeira,

centrada da ação dos sujeitos; uma segunda, focada na diversidade de escalas temporais; uma terceira, voltada para a “dinamicidade das relações sociais e para a permanente tensão das lutas sociais e que induz ao cuidado em tomar a categoria reforma educativa sempre em seu caráter histórico” (GVIRTZ, VIDAL & BICCAS, 2009, p. 25). A essas três linhas de investigação as autoras acrescentam uma quarta que, embora não se destaque fortemente nas pesquisas históricas na área da educação, parece ser profícua para a análise do referido objeto, uma vez que aposta na circularidade e na interação entre os textos e os sujeitos das reformas.

No diálogo com as autoras, percebermos as potencialidades desta quarta linha de investigação, que tem sido pensada no contato com a abordagem do ciclo contínuo de políticas proposta por Ball, Bowe & Gold (1992). Tomando como referência a tentativa desses autores de escapar de perspectivas estadocêntricas, construindo um modelo analítico que capta as políticas sendo constituídas no discurso, entendemos os textos curriculares das reformas curriculares como espaços de disputa por significação das *verdades* sobre nós mesmos, assim como sobre a educação e a sociedade. Nossa análise se abre, assim, à possibilidade de não apenas comentar os acontecimentos e dados que produziram as reformas dos anos em epígrafe, mas de refletir, historicamente, sobre os significados das mesmas em tempos democráticos.

A opção por investigar as políticas para a formação de professores que emergem nos anos de 1990/2000 parte, portanto, de inquietações sobre o modo como o significado das reformas educacionais produz sentidos de democracia. Ricci (2003) enfatiza que as reformas desse período não estiveram voltadas apenas para as escolas públicas, mas também para os professores, tendo em vista o interesse em construir uma educação cuja lógica da autonomia, da participação e da descentralização do sistema educacional seja capaz de conviver com uma marcada forma de controle central das políticas regulatórias. Nessa perspectiva, os professores seriam percebidos como protagonistas no desenvolvimento

das mudanças locais, uma vez que as reformas garantiriam a produção de inovações curriculares, em meio a movimentos que articulam as missões desses docentes, assim como as suas práticas pedagógicas às finalidades estruturais das políticas de atendimento social e às demandas internacionais de reestruturação dos sistemas educativos. Segundo Martins (2016), a tarefa articuladora compôs fortemente as ações de intelectuais assessores das políticas, em órgãos nacionais e/ou internacionais do período, com vistas a atribuir sentidos democráticos às reformas.

É nesse contexto que tomamos as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (BRASIL, CNE: 2015) como a nossa principal fonte de estudo, em diálogo com produções acadêmicas sobre a temática. Entendemos que esse documento corresponde a uma síntese dinâmica das políticas de currículo do período, produzidas na lógica das reformas educativas do (e no) tempo presente. Nelas, os significados das mudanças se associam a uma reconfiguração dos padrões de gestão do sistema educativo, ao mesmo tempo em que buscam responder aos grandes chamamentos internacionais de expansão de escolaridade e eficácia do sistema.

Defendemos que o recorte aqui produzido nos permite uma retomada analítica das políticas de currículo dos anos de 1990/2000. Afinal, são políticas que vem sendo construídas desde então, fazendo parte do nosso cotidiano profissional e acadêmico e, por conta disso, tendem a se tornar ainda mais complexas, invisíveis e *naturalizadas*. Delas participam uma série de disputas em torno dos significados de educação e de democracia, envolvendo aspectos relacionados à privatização do ensino, ao controle sobre o trabalho docente e às disputas sobre a configuração da formação de professores. Ainda há em jogo, a censura sobre os conteúdos e métodos de ensino, bem como as lutas que engendram a produção de materiais didáticos, além de enunciados que

significam os currículos por meio de pautas avaliativas.²¹

As reformas curriculares são concebidas como prática política e social, cujos discursos sobre mudança e relativas às ações desencadeadas e aos mecanismos de modificação das instituições, devem ser *problematizados* em uma lógica de duração. Essa operação de análise histórica dos documentos selecionados permite pensar a emergência do texto reformista, em suas várias versões e estruturas, juntamente com a análise dos dispositivos inscritos na norma, como nos alertam Gvirtz, Vidal e Biccás (2009, p. 18). Para realizarmos essa tarefa, questionamos uma associação que tem sido muitas vezes feita na área da educação entre reforma, *inovação* e melhoria da qualidade. Assumimos, portanto, no diálogo com Popkewitz (1997, p. 11), a noção de reforma como “uma palavra que faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público”, não sendo possível associá-la a uma intervenção que visa, *naturalmente*, o progresso e a melhoria da educação.

Ao enfocarmos as reformas educacionais que produziram tais documentos, conseguimos perceber essas fontes como *acontecimentos discursivos* dotados de historicidade, em diálogo com as motivações pedagógicas, sociais e políticas que neles incidem. Nesse movimento, percebemos as maneiras como os currículos vieram sendo produzidos e ressignificados, transformando os conhecimentos disciplinarizados, em processos que mobilizaram fortemente os debates em distintas mídias (periódicos, mídias sociais e digitais) e marcaram a presença de especialistas em comissões para a escrita da proposta. O documento que analisamos foi produzido, portanto, em uma relação dinâmica envolvendo distintos sujeitos e órgãos da gestão pública. Em especial, a presença de especialistas relacionados às diversas disciplinas escolares, nos diversos momentos das reformas, permitiu organizar os discursos sobre os

²¹ Dentre os acontecimentos recentes que expressam tais disputas, estão a Base Nacional Comum Curricular, a Reforma do Ensino Médio e a tentativa de aprovação do nefasto projeto denominado “Escola sem Partido”, medidas que constituem um estreitamento democrático e estabelecem fortes ingerências na cultura da escolarização.

conhecimentos do ensino e da formação de professores.

Além disso, o fato de certos enunciados terem sido elaboradas no âmbito normativo asseveraram finalidades de inclusão social e de melhoria do sistema, reafirmando o poder da prescrição tanto na presença dos especialistas, que representam seguimentos da comunidade científica do país, quanto em relação às demandas contemporâneas, que produzem a *modernização* do sistema na direção aos anseios de sujeitos e grupos antes discriminados. Há, portanto, uma retórica no sentido da formação humana e da inclusão social pela via do conhecimento nas reformas educacionais recentes. Essa inclusão social e cultural de *outros* estudantes tem sido produzida em meio a discursos de *inovação* curricular, compreendidos como *naturais* nos regimes democráticos participativos. Nessas reformas, portanto, são colocados em circulação enunciados que dizem respeito aos conteúdos disciplinares, mas também aqueles que, em certa medida, catalisam os conflitos de distintos grupos sociais.

A pertinência de estudar estas reformas construindo uma história do presente está em considerar um sistema de razão que ordena e classifica o que é visto, falado e praticado na escolaridade. Para Popkewitz (1997, p. 13), tanto as regras quanto os padrões de reflexão e ação são historicamente gerados nas práticas sociais e culturais que mudam ao longo do tempo e espaço. O currículo seria, então, esse lugar de produção de regras e padrões de razão e de definição do que seria uma *pessoa razoável*. Nele se incorporam princípios que regem o que deve ser conhecido e como esse conhecimento deve ocorrer, em meio a jogos de saber/poder.

As reformas educacionais são, portanto, “parte do processo de regulação social” (POPKEWITZ, 1997, p. 12). Isso significa perceber que, diferentemente da noção usual de progresso e/ou de *inovação* que o campo educacional vem historicamente associando a esse significante, são as relações entre conhecimento e poder que produzem os modos como a reforma acontece, em processos “que estruturam nossas percepções e organizam nossas práticas sociais” (POPKEWITZ, 1997, p. 12). Não são as

macroestruturas, portanto, que determinam os modos como a reforma acontece; de igual modo, não são os sujeitos os protagonistas da reforma. Diferentemente, Popkewitz (1997, p. 37) defende que “podemos pensar sobre as relações estruturais como uma rede complicada de similaridades que se sobrepõem ao longo do tempo”. Na análise sociocultural dessa rede complicada, interessa menos a produção de explicações unívocas e encadeadas e mais a dispersão dos acontecimentos. Afinal, de acordo com Foucault (1996, p. 20), “a história, com suas intensidades, seus desfalecimentos, seus furores secretos, suas grandes agitações febris como suas síncope, é o próprio corpo do devir”.

É nessa direção que percebemos a *inovação* curricular como um significante que não necessariamente melhora a escola e o ensino e nem é produzido de modo isolado. Diferentemente, esse significante participa de um par binário no qual a tradição e a inovação se constituem mutuamente, em meio a um sistema de raciocínio que *normaliza* professores e alunos. Nesse contexto, a relação teoria-prática emerge como um discurso pedagógico que regula a alquimia das disciplinas acadêmicas que constituem os currículos da formação inicial de professores. Afinal, a prática do professor tem se constituído em objeto privilegiado da investigação pedagógica, tornando-se central no projeto de reforma pretendido (POPKEWITZ, 2015).

A relação teoria-prática como uma inovação curricular

Tomando as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (BRASIL, CNE: 2015) como uma superfície textual na qual se inscrevem enunciados que disputam a significação da formação de professores e da docência no país, buscamos percebê-los em meio aos discursos pedagógicos voltados para as reformas dos anos 1990/2000. Nesse movimento, como o documento de 2015 retoma as normas e os pareceres do CNE que foram produzidos desde 1995, percebemos uma série de elementos bastante potentes para uma reflexão consistente acerca dos significados dessas reformas em meio a sentidos de

democracia. Destacamos, inicialmente, dois desses elementos, os quais enunciam a abrangência e a materialidade das reformas educacionais aqui investigadas.

O primeiro refere-se ao modo como esse documento, em um longo parágrafo inicial, conclama os diversos documentos normativos anteriores (Leis Federais, Decretos e Resoluções do próprio CNE), para mostrar que houve um intervalo de tempo de mais de duas décadas para que as diretrizes fossem efetivamente propostas. Nesse sentido, elas são enunciadas como uma síntese *coerente* e *coesa* de todas as normativas que foram lançadas nas reformas do período.

O segundo elemento a ser destacado é que o documento toma como parte constituinte das diretrizes a configuração de uma educação nacional, na qual o sistema se apresenta como uma realidade jurídica e administrativa, ainda que reconhecendo que a cultura educacional depende de certos aspectos para concretizar esse projeto inclusivo e democrático, tais como uma base comum curricular e um projeto de formação de professores que vincule princípios pedagógicos, disciplinares e compromisso social. É nesse contexto discursivo que o documento estabelece como sua matéria a formação inicial e continuada de professores, em nível superior, com vistas a produzir articulações *inovadoras* entre o ambiente escolar, a educação superior e pesquisas que fomentem a melhoria e a qualidade do ensino. Em tal movimento, percebemos as Diretrizes enunciando discursos que regulam tanto o ensino superior quanto a educação básica, uma vez que são instituídas:

“(...) definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (BRASIL, CNE: 2015, Cap. 1, Art. 1º).

No diálogo com Popkewitz (2015), destacamos o quanto essa dupla regulação se refere a uma noção de professor e de docência que veio sendo produzida, socioculturalmente, também nas investigações que

constituem o próprio campo educacional. Tais investigações, ao focarem na prática, colocam o professor como o sujeito das mudanças, produzindo uma ciência da educação que é provedora de conhecimentos *inovadores* e úteis para que estas se efetivem. É nesse contexto que a docência é percebida, no texto legal, “como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico” (Cap. I, Art. 2º, § 1º). Por ação educativa depreende-se a capacidade de produzir métodos e técnicas, mas também a de produzir as condições de realização desses métodos, por meio desse “processo pedagógico intencional e metódico”. O documento explicita, ainda, que a ação educativa envolve:

“(...) conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo” (Cap. I, Art. 2º, § 1º).

No que se refere à *inovação*, o termo é enunciado três vezes nas Diretrizes: nas Disposições Gerais, se referindo aos conhecimentos, como já explicitado na citação anterior (BRASIL, CNE: 2015. Cap. I, Art. 2º, § 1º); em capítulo sobre a formação de professores e a Base Comum Nacional, quando a *inovação* é uma das características elencadas para o bom “exercício profissional” (Cap. II, Art. 5º, Item IV); em capítulo sobre a formação continuada dos profissionais do magistério, onde mais uma vez o docente deve “acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia” (Cap. VI. Art. 16, § único, Item II). A *inovação* é significada como algo a ser perseguido ao longo de toda a formação, relacionando o *bom* professor ao sujeito que *inova* tanto na atualização de seus conhecimentos quanto na capacidade de produzir mudanças nos processos de ensino-aprendizagem. O investimento é, portanto, na formação de sujeitos compromissados com um “projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a

emancipação dos indivíduos e grupos sociais” (Art. 3º, § 5º, item II). Para realizar essa tarefa, torna-se necessária “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Art. 3º, § 5º, item V). É por conta disso que:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (...). (BRASIL, CNE: 2015, Cap. II, Art. 5º)

Diversas produções acadêmicas caminham em direção semelhante ao reivindicarem um currículo com mais conhecimento de caráter prático na formação inicial de professores. Mello (2000, p. 103), por exemplo, destaca que “(...) na formação docente está em jogo uma dupla relação entre teoria e prática”. Uma delas refere-se à contextualização do conhecimento especializado a ser ensinado, com vistas a “(...) promover uma permanente construção de significados desses conhecimentos com referência a sua aplicação, sua pertinência em situações reais, sua relevância para a vida pessoal e social, sua validade para a análise e compreensão de fatos da vida real”. A outra é específica da formação de professores, dizendo respeito a “aprendizagem da transposição didática do conteúdo, seja ele teórico ou prático” (MELLO, 2000, p. 103).

Em ambos os casos, a novidade da reforma refere-se à sua capacidade de produzir um processo formativo que aposte na pesquisa da e sobre a prática, ensinando-nos que “(...) refletir sobre a atividade de ensinar e formular alternativas para seu aperfeiçoamento é indispensável para o futuro professor” (MELLO, 2000, p. 103). Na legislação em vigor, tais enunciados se traduzem em expectativas para os egressos da formação inicial em nível superior, que deverão estar apto a “realizar

pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros” (BRASIL, CNE: 2015. Art. 8º, item XI); “utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos” (Art. 8º, item XII).

Pimenta & Lima (2005/2006, p. 11) utilizam o mesmo *sistema de raciocínio* ao criticarem o modo como os estágios da formação inicial de professores vêm sendo conduzidos no país, reduzidos ora ao instrumentalismo, ora ao criticismo. Essas autoras destacam que “a dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de se explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática)”. Para elas, “essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada de *prática*” (PIMENTA & LIMA, 2005/2006, p. 7). Nesse contexto, a *inovação* curricular estaria na assunção de que a prática não significa apenas o estágio, mas deve estar presente ao longo de toda a formação (BRASIL, CNE: 2015. Art. 13, § 1º, item I). É nesse contexto que, em meio a processos alquímicos, tomando emprestada a expressão de Popkewitz (2001), emerge um *novo* componente curricular nomeado Prática como Componente Curricular. É nele também que o Estágio Supervisionado é ressignificado, devendo, para autores como Pimenta & Lima (2005/2006, p. 13), “caminhar para a reflexão, a partir da realidade”.

Todo esse conjunto de críticas ao modo como vimos produzindo a formação de professores no país aposta, do ponto de vista teórico, em uma análise que coloca teoria e prática em pólos opostos, ainda que para reivindicar a reunião de ambos em *velhos* e *novos* componentes

curriculares. Nesse movimento, no qual a prática é frequentemente enunciada como o espaço privilegiado da formação docente e, portanto, da *inovação* curricular, continuamos operando em meio a um sistema de raciocínio no qual a prática é o *outro* da teoria. Como já explicitado, esse discurso pedagógico, que aposta na dimensão prática, regula a alquimia das disciplinas acadêmicas que constituem os currículos da formação inicial de professores. Nele, a noção de *inovação* estaria alinhada ao reconhecimento da profissionalidade docente vinculada às técnicas e práticas de ensino, bem como à transformação dos conhecimentos acadêmicos em saberes escolarizados, em meio a uma lógica mais ampla que pensa a formação dos professores como eixo articulador para a educação nacional. O que buscamos enfatizar, portanto, é que tais enunciados circulam tanto no âmbito acadêmico quanto na estrutura das reformas, o que reforça o nosso entendimento de que a relação teoria-prática constitui um sistema de raciocínio que regula a *alquimia* dos conhecimentos e a *fabricação* dos docentes para ensiná-los.

Para voltarmos à referência histórica, que busca a duração das reformas educacionais e de seus corolários no tempo presente, é importante notar que a concepção de *inovação* tem constituído as dinâmicas sociais nas quais as tecnologias, o domínio de linguagens e métodos e as ações educativas são associadas às intervenções que os sujeitos podem realizar na contemporaneidade. Villaschi (2005), por exemplo, ao destacar os insucessos na criação de um Sistema Nacional de Inovação (relacionado às tecnologias e informações, mas vinculados ao âmbito econômico, produtivo de bens e serviços brasileiros), mostra que o pouco investimento na área de educação, que subsidiasse uma economia do aprendizado, foi um dos fatores que fez a década de 1990 não atingir melhores resultados. Cunha (2008) vai em direção semelhante ao destacar a importância da *inovação* pedagógica no ensino superior, tendo em vista o desenvolvimento de práticas de formação dos docentes desse nível de ensino que possam valorizar as experiências dos estudantes. A autora destaca a necessidade de questionar uma noção cartesiana e

instrumental de docência que desconsidera a especificidade pedagógica do ensino, propondo uma intencionalidade emancipadora na formação de professores, com vistas a produzir profissionais mediadores e reflexivos, capazes de desenvolver uma escuta habilidosa e de produzir *inovações* em suas práticas cotidianas.

Em busca por aportes bibliográficos sobre o tema da *inovação*, colocando nela o que é específico da docência, encontramos inúmeros outros artigos e referências a *blogs* que a significam por meio das práticas de ensino, fazendo referência às tecnologias e à lógica da economia do aprendizado. Um exemplo é o artigo de Messina (2001), à época consultora da Unesco (Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe), que permite pensar como esta discussão da *inovação* veio constituindo as reformas educacionais recentes. Argumentando que "(...) a inovação não é um fim em si mesma, mas um meio para transformar os sistemas educacionais" (MESSINA, 2001, p. 226), passa a historiar esse significativo, reafirmando uma intrínseca relação entre *innovar* e mudar. Todavia, ela afirma que em relação às reformas educacionais, a *inovação* vem sendo, desde os anos de 1980, "(...) uma estratégia que parte do centro, portanto, um mecanismo a mais de regulação social e pedagógica. Também opera como um mecanismo de recentralização e de homogeneização" (MESSINA, 2001, p. 228). Conclui que como uma das estratégias preferenciais das reformas, a *inovação* foi ela mesma reformada.

As reflexões dessa autora igualmente tomam os professores como agentes das *inovações* educacionais, uma vez que os mesmos seriam o foco de qualquer proposição reformadora. Ao assumir que "(...) a prática e as convicções, ou crenças, são os elementos-chave que devem ser mudados; conseqüentemente, os professores devem ser especialistas no processo de mudança e grande parte da formação deve consistir em formá-los para a mudança", Messina (2001, p. 231) destaca que *inovação*

e mudança não são sinônimos²². Afinal, enquanto a *inovação* estaria mais atenta ao planejamento e intervenção autogerada e sistemática, uma premissa dos sistemas educativos, ao professor caberia a mudança, por meio de uma formação voltada para a reflexão e o trabalho coletivo, tendo em mente que "(...) a reflexão se realiza com informação limitada e que é necessário aprender uns com os outros e criar um saber e um fazer na qualidade de comunidade de educadores" (MESSINA, 2001, p. 231).

Considerações finais

Escritas no calor dos acontecimentos, entendemos que as produções acadêmicas aqui analisadas (CUNHA, 2008; MELLO, 2000; MESSINA, 2001; PIMENTA & LIMA, 2005/2006; VILLASCHI, 2005) estão na ordem do discurso *reformista*. Afinal, ainda que críticas a aspectos das reformas educacionais dos anos de 1990/2000, elas possibilitam que compreendamos o *sistema de raciocínio* que dá sentido à uma formação que professores que, ancorada na prática, enuncia o professor como o agente de mudanças *inovadoras*. É também nele que foram produzidas as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (BRASIL, CNE: 2015), orientações que mantém e reatualizam, de maneira mais ampla, o significado do termo *inovação* como mudança, em meio a uma lógica binária que vê a prática como o *outro* da teoria. Nesse movimento, as reformas recentes, assentadas tanto nas prescrições quanto em produções acadêmicas, vão sendo significadas como, de certo modo, coletivas, dialógicas e democráticas.

A perspectiva aqui adotada, diferente daquelas que apenas denunciam o *status quo*, busca compreender as reformas educacionais como produtoras de significados sobre *quem somos* e sobre o que significa educar em tempos de democracia. Isso implica colocar os temas e os problemas do ensino em uma formação histórica que pressupõe a existência de relações entre poder e conhecimento, de modo que as

²² Messina (2001) reitera que a temática da inovação foi importada das áreas de produção e administração.

condições históricas, as práticas institucionais e as epistemologias ganhem a mirada do pesquisador (POPKEWITZ, 1997, 2010). No diálogo com Popkewitz (1997), pensamos as reformas não apenas como vinculação direta entre escolarização e economia; diferentemente, percebemos a relação entre ambas como o resultado de tensões sutis que ocorrem quando a cultura, o trabalho e a política se internacionalizam. Tal abordagem, tomando como referencia a noção de política proposta por Ball, Bowe & Gold (1992), tem possibilitado focar nos efeitos de poder e na constituição dos sujeitos que participam das decisões curriculares nos diferentes contextos, uma vez que “destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 49).

Nesse movimento, temos compreendido a produção das políticas de currículo como uma instigante possibilidade de construção de uma história do presente que questiona, a um só tempo, noções modernas de realidade, identidade e verdade, reintroduzindo “o descontínuo em nosso próprio ser” (FOUCAULT, 1996, p. 27). Nela, temos assumido que a investigação histórica “é menos uma tentativa de enxergar por trás dos discursos, do que representam e/ou traduzem, e mais uma descrição de suas multiplicidades, destituídas de qualquer ordenamento prévio e/ou lógica interna que os coloquem em continuidade frente a um suposto ponto de origem” (FERREIRA, 2013, p. 82). Isso significa que a luta democrática se dá no âmbito do discurso, em meio a disputas por significar *qual deve ser* o conhecimento e *quem deve ser* o professor, com suas missões e projetos de futuro para os alunos, a escola e a sociedade.

Referências

BRASIL, CNE. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica**

para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 16p.

Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192

Acesso em: 29 set 2017.

CUNHA, M. I. Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração dos saberes na docência universitária. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, SP, USP, 2008 (38p.).

Disponível em

http://porteiras.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2010/10/maria_isabel_da_cunha_caderno_VI.pdf

Acesso em: 25 set. 2017.

FERREIRA, M. S. História do currículo e das disciplinas: apontamentos de pesquisa. In: André Márcio Picanço Favacho; José Augusto Pacheco; Shirlei Rezende Sales (Org.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013, p. 75-88.

FERREIRA, M. S.; SANTOS, A. V. F. Discursos curriculares no/do tempo presente: subsídios para uma articulação entre a História e as Políticas de Currículo. In: Alice Casimiro Lopes; Marcia Betania Oliveira. (Org.). **Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, 2017, p. 55-78.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. (232p)

FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia e a história. In: **Microfísica do Poder**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996, p. 15-37.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19ª ed. São Paulo: Loyola, 2009.

HACKING, I. Kinds of people: moving targets. **Proceedings of the British Academy**, 151, p. 285-318, 2007.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 02, p. 15-46, 1997.

Disponível em

<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>

Acesso em: 28 set 2017.

GVIRTZ, S.; VIDAL, D. G.; BICCAS, M. As reformas educativas como objeto de pesquisa em História Comparada da Educação na Argentina e no Brasil. In: Diana Gonçalves Vidal; Adrian Ascolani (Org.). **Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de História Comparada da Educação (1820-2000)**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 13-42.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>

Acesso em: 28 set 2017.

MARTINS, M. C. Diferenciação e reconversão como proposta para educação em Cecília Braslavsky. In: Liliana Martignoni; Marisa Zelaya (Org.). **Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay – sujetos, políticas y organizaciones en educación**. Editorial Biblos: Buenos Aires, 2016, p. 89 -105.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, 14(1), p. 98-110. 2000.

Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>

Acesso em: 29 set 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, vol. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

MESSINA, G. Mudança e Inovação educacional: notas para reflexão. Trad. Isolina Rodriguez Rodriguez. **Cadernos de Pesquisa**, nº14, pp 225-233.

2001.

Disponível

em

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/592/590>

Acesso em 25 set 2017.

PACHECO, J. A.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal. **Educar**, Curitiba, n. 18, p. 185-199, 2001.

Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a11.pdf>

Acesso em: 29 set 2017.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1997. 294p.

POPKEWITZ, T. S. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 158p.

POPKEWITZ, T. S. Ciências da Educação, escolarização e abjeção: diferença e construção da desigualdade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n.3 p 77-98, 2010.

Disponível em

<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13115>

Acesso em: 29 set 2017.

POPKEWITZ, T. S. La práctica como teoría del cambio. Investigación sobre profesores y su formación. **Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**, vol. 19, n. 3, p. 428-453, 2015.

Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/567/56743410015.pdf>

Acesso em: 28 set 2017.

RICCI, R. Vinte anos de Reformas Educacionais. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 31, p. 91 -120, 2003.

Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/800/80003105.pdf>

Acesso em: 28 set 2017.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 140 p. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

[Anexo 4]

História da disciplina Didática Geral na Universidade do Brasil (1939-1968): condições de emergência e objetivação de conhecimentos para a formação de professores²³**History of General Didactics at the University of Brazil (1939-1968): emergency conditions and knowledge objectification for teacher training**

Resumo: O artigo aborda a história da disciplina acadêmica Didática Geral, entre 1939 e 1968, na FNFi da Universidade do Brasil. A análise se desenvolve articulando a História do Currículo e das Disciplinas (Ivor Goodson; Thomas Popkewitz) aos estudos arqueológicos de Michel Foucault. Buscando investigar as práticas discursivas que dão lugar a um saber que se torna científico, se constitui um arquivo composto por documentos diversos, boa parte localizada no PROEDS/UFRJ e no CPDOC/FGV. Identificam-se as condições de emergência e os espaços que a referida disciplina acadêmica vai ocupando no discurso pedagógico. Argumenta-se que é somente com a criação da FNFi que se pode enunciar um modelo de formação de professores em nível superior associado, diretamente, a um curso e a uma disciplina *nomeados* Didática. A especificidade de seus conhecimentos se volta para o atendimento de demandas da *realidade escolar* e, nesse contexto, a importância da relação *teoria-prática* vai se constituindo em uma regularidade que informa e cria *regras* para a disciplina acadêmica. É nesse movimento que a Didática Geral vai se tornar ainda mais efetiva no CAP, o seu ambiente de experimentação institucional.

Palavras-chaves: História do Currículo; História das Disciplinas; Didática Geral; Formação de Professores; Discurso.

Abstract: The article focuses on the history of the General Didactics as a academic discipline, between 1939 and 1968, at the FNFi of the University of Brazil. The analysis is developed articulating the History of Curriculum and Disciplines (Ivor Goodson, Thomas Popkewitz) to the archaeological studies of Michel Foucault. In order to investigate the discursive practices that give rise to a knowledge that becomes scientific, diverse documents composed a file, a good part located in PROEDS/UFRJ and in CPDOC/FGV. We identify the emergency conditions and spaces that the academic discipline occupies in the pedagogical discourse. It is argued that it is only with the creation of FNFi that one can enunciate a teacher training model associated directly with a course and a discipline called Didactics. The specificity of its knowledge turns to meeting the demands of school *reality* and, in this context, the importance of the theory-practice relationship has become a regularity that informs and creates rules for academic discipline. It is in this movement that the General Didactics will become even more effective in the CAP, its environment of institutional experimentation.

Keywords: Curriculum History; History of Disciplines; General Didactics; Teacher Training; Discourse.

²³ Artigo de FONSECA, M. V. R. e FERREIRA, M. S. Submetido em 30 de setembro de 2017 sem autoria e ainda sem referências aos projetos e articulações interinstitucionais.

Introdução

O artigo aborda a história da disciplina acadêmica Didática Geral na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) da Universidade do Brasil, no período entre 1939 – ano em que esta unidade acadêmica foi criada na instituição, com a finalidade expressa de “preparar candidatos para o magistério secundário e normal”ⁱ – e 1968, quando a mesma foi extinta em meio à reforma universitária no paísⁱⁱ. Ele é parte de um conjunto de pesquisas que vimos desenvolvendo [completar com o nome do grupo de pesquisa], com vistas à construção de uma abordagem discursiva para o estudo de diferentes currículos e disciplinas, tanto os que são produzidos e ressignificados nas escolas quanto aqueles ligados à formação inicial de professores. Aqui, especificamente, temos como objetivo compreender como emergiram e foram sendo produzidos conhecimentos e práticas identificados com a referida disciplina, em meio à constituição dos variados cursos de Licenciatura da instituição.

Nossa opção por investigar a disciplina acadêmica Didática Geral toma como referência o fato de que esta emerge na FNFfi em meio a outros componentes curriculares que, no seu conjunto, foram nomeados como a parcela pedagógica da formação docente. Desde então, esta tem “ocupado um lugar de destaque” nesse conjunto (CANDAU, 1987, p. 12), ainda que colocada em questão, nos anos de 1980, quando passou por um período intenso de revisão crítica e de reconstruçãoⁱⁱⁱ, “o momento de uma verdadeira *refundação* da reflexão e pesquisa da Didática no país” (CANDAU, 2009, p. 33, *grifo da autora*). Para autores como José Carlos Libâneo & Nilda Alves (2012, p. 28), por exemplo, a Didática Geral tem sido entendida como “a disciplina que busca melhor compreender como ações de ensino podem gerar ações de aprendizagem, tendo como referência os conteúdos das disciplinas, para propor meios que favoreçam a mútua transição de um a outro”. É nesse sentido que, no diálogo com Ivor Goodson (1997), consideramos a Didática Geral um dos *prismas* por meio do qual é possível compreender o processo de organização dos currículos da formação inicial de professores na FNFfi. Afinal, para o autor,

a organização disciplinar é “a única fortaleza virtualmente inexpugnável do currículo” (KLIEBARD, 1986, p. 269 *apud* GOODSON, 1997, p. 19).

Desenvolvemos esse trabalho articulando as investigações históricas no campo do Currículo, em especial diálogo com Ivor Goodson (1997) e Thomas Popkewitz (2001, 2010), com os estudos desenvolvidos por Michel Foucault (2009, 2012) que focam nas possibilidades de emergência e produção dos discursos. No diálogo com Lisete Jaehn & Marcia Serra Ferreira (2012, p. 268), entendemos que tais aproximações *dentro* e *fora* do campo do Currículo são produtoras de “um horizonte de possibilidades de articulações que podem alargar e desafiar a análise contingencial e histórica do currículo”. Afinal, tanto os historiadores do currículo aqui mencionados quanto os estudos arqueológicos do discurso, de acordo com o próprio Foucault (2009), possibilitam que interroguemos como determinados conhecimentos, em determinados momentos históricos, se tornaram disciplinarizados. Para o autor, a análise arqueológica se diferencia de uma história das ideias porque busca compreender os discursos nas suas próprias especificidades, como práticas *reguladas*, isto é, que obedecem a regras, e não como representações de algo que estaria oculto e/ou ligado àquilo “que os precede, envolve ou segue” (FOUCAULT, 2009, p. 157). Além disso, ela também “não é o retorno ao próprio segredo da origem; é a descrição sistemática de um discurso-objeto” (FOUCAULT, 2009, p. 158).

Buscando investigar as práticas discursivas que dão lugar a um saber que se torna científico, a história arqueológica produzida por Foucault (2009, p. 213) pretende “definir como, segundo que regularidade e graças a que modificações ela pode dar lugar aos processos de epistemologização, atingir as normas da cientificidade e, talvez, chegar ao limiar da formalização”. Nas palavras de Alfredo Veiga-Neto (2007, p. 45-46), estudioso da obra desse autor:

O uso da palavra arqueologia indica que se trata de um procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos do passado, a fim de trazer à luz fragmentos de

ideias, conceitos, discursos já esquecidos. A partir desses fragmentos – muitas vezes aparentemente desprezíveis – pode-se compreender as epistemes antigas ou mesmo a nossa própria epistemologia e entender como [e logo em seguida porque] os saberes apareciam e se transformavam.

Para realizar essa tarefa, constituímos um arquivo de pesquisa composto por ementas, programas, resoluções, pareceres e outros documentos de cunho geral, elaborados na própria instituição, bem como leis, relatórios, estatutos, manifestos de grupos acadêmicos, livros editados com a finalidade didática e outros materiais didáticos diversos guardados em arquivos e produzidos ao longo do período estudado. No presente texto, a busca das fontes de estudo se concentrou, em especial, nos arquivos da FNFi e do Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade do Brasil, ambos localizados no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES) da Faculdade de Educação da UFRJ, além do acervo Gustavo Capanema, localizado no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas. Afinal, de acordo com Diana Vidal (2005), os arquivos escolares e acadêmicos podem nos possibilitar informações específicas sobre o processo administrativo e pedagógico das instituições educacionais, permitindo a percepção da cultura escolar passada e presente. Buscamos, a partir destas fontes documentais, identificar as condições de existência de determinados discursos que se tornaram reais e foram efetivamente pronunciados. Afinal, nesses documentos “está materializado, presente e vivo o discurso de uma época. E é esse discurso que precisamos descrever” (FISCHER, 2012, p. 44).

Da didática como adjetivo ao conhecimento disciplinarizado da Didática

No Brasil, os anos de 1930 marcam o início de uma explícita preocupação estatal com a organização e sistematização da formação de docentes para o ensino secundário. Em meio às mudanças que começam a ocorrer nos campos político, econômico, e social, a educação emerge

como elemento regulador e de organização nacional, além de impulsionador do crescimento econômico. É nesse contexto, por exemplo, que o Estatuto das Universidades Brasileiras vai prever, inicialmente e de forma não impositiva, as Faculdades de Educação, Ciências e Letras como um dos institutos do ensino superior a ser exigido para a constituição de uma universidade no país.^{iv} Evidenciando a importância que passa a ser conferida aos estudos educacionais no âmbito acadêmico, esta unidade de ensino superior vai ser concebida com a intenção de ter a “função precípua de formação dos professores, sobretudo os do ensino normal e secundário” (SAVIANI, 2007, p. 115).

Na análise do anteprojeto para a organização de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras na Universidade do Rio de Janeiro^v, identificamos que a mesma se destinaria “a ampliar a cultura no domínio das ciências puras, de maneira a favorecer a prática de investigações originais, deve desenvolver a instrução científica e literária, aperfeiçoar os conhecimentos necessários ao exercício do magistério”^{vi}. Para realizar essa tarefa, no entanto, no rol de cursos elencados na Seção de Educação, não há qualquer referência a um Curso de Didática ou a uma disciplina assim nomeada. Com a responsabilidade de habilitar candidatos para o “magistério secundário ou normal, em estabelecimentos oficiais ou particulares de ensino”^{vii}, esta unidade da Universidade do Rio de Janeiro ofertaria o seguinte currículo:

1º ano: Biologia Geral (especialmente aplicada à educação), Psicologia Geral, Sociologia Geral, História da Educação; 2º ano: Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, Organização do Ensino (especialmente do secundário e do normal), Educação Comparada; 3º ano: Orientação Vocacional, Problemas Sociais Contemporâneos, Legislação e Administração Escolar, Filosofia da Educação.^{viii}

Nesse anteprojeto, a menção ao significante didática^{ix} aparece apenas como um adjetivo,^x como título do capítulo IV “Normas Didáticas”. De igual modo, nos documentos que se referem ao processo de organização de outras duas importantes instituições de ensino superior – a Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal^{xi} –

também não se identifica qualquer menção ao ensino de Didática e, muito menos, a um curso ou disciplina versando sobre o tema. Ou seja, embora tais instituições, em conformidade com o Estatuto das Universidades, já previssem a constituição de Faculdades de Educação, Ciências e Letras, não havia, naquele momento, qualquer menção à constituição de um Curso ou Seção de Didática, ou mesmo de uma disciplina assim nomeada no âmbito da formação inicial de professores. No decreto^{xii} que instituiu a Universidade do Distrito Federal^{xiii} (UDF), por exemplo, a Escola de Educação é a unidade responsável pela formação do magistério primário e secundário. Para realizar essa tarefa, a instituição deveria contar com as seguintes seções:

I – Biologia Educacional e Higiene; II – História e Filosofia da Educação, Educação Comparada e Administração Escolar; III – Psicologia Educacional e Sociologia Educacional; IV – Matérias de Ensino Elementar (primário e secundário); V – Desenho, artes Industriais e Domésticas; VI – Música; VII – Educação Física, Recreação e jogos; IX – Organização e Prática do Ensino Secundário e Normal.^{xiv}

Nessa instituição, conforme destaca Lopes (2009), o programa para a formação de professores para o ensino secundário compreenderia três momentos, assim nomeados: *curso de conteúdo*; *curso de fundamentos*; *curso de integração profissional*. Este último curso seria composto por estudos educacionais propriamente ditos, com “conteúdos disciplinares destinados a todos os professores, as chamadas matérias pedagógicas: Introdução ao Ensino, Psicologia Educacional, Filosofia da Educação, Organização e Programas da Escola Secundária e Prática de Ensino Secundário” (LOPES, 2009, p. 57-56). Posteriormente, no decreto^{xv} que reorganiza a UDF e transforma a Escola de Educação em Faculdade de Educação, o significante didática emerge adjetivando as seções que organizam as cadeiras da formação de professores: “Para a realização dos cursos mencionados nos artigos anteriores, ficam criadas na Universidade as seguintes cadeiras, distribuídas pelas *seções didáticas* abaixo discriminadas” [*grifo nosso*]^{xvi}. Dentre as seções didáticas, a 12ª seção é nomeada Pedagogia Geral, compreendendo as cadeiras de Filosofia e

História da Educação, Biologia Educacional e Higiene Escolar, Psicologia Educacional, Matérias de Ensino Elementar, Prática de Ensino Elementar, Educação Física e Recreação e Jogos. Já a 13ª seção é denominada Administração Escolar, compreendendo as seguintes cadeiras: Administração Escolar; Organização e Prática de Ensino Secundário; Estatística Educacional (incluindo medidas educacionais).^{xvii}

Isso significa que, quando autores como Veiga (2011) relacionam a emergência da Didática como disciplina acadêmica na formação de professores em nível superior à criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e, especialmente, do Instituto de Educação, eles estão associando diretamente o referido significante ao termo metodologia^{xviii}. Afinal, na análise do decreto que organiza essa instituição, não é identificada a presença de um curso ou disciplina nomeada Didática^{xix}. Observe os artigos da legislação relativos ao tema:

Art. 25 - O Instituto de Educação terá as seguintes cadeiras: 1 - Biologia educacional; 2 - Psicologia educacional; 3 - Sociologia educacional; 4 - Filosofia e História da Educação; 5 - Estatística educacional e educação comparada; 6 - Administração e legislação escolar; 7 - Metodologia do ensino secundário; 8 - Metodologia do ensino primário.

Art. 26 - São cursos normais do Instituto de Educação: a) o curso de formação de administradores escolares, em dois anos; b) o curso de formação pedagógica de professores secundários, em um ano; c) o curso de formação pedagógica de professores primários em dois anos.

Art. 27 - O curso de administradores escolares, destinado a formar inspetores e diretores de escolas, é de dois anos, com as seguintes matérias: 1 - Biologia educacional (Higiene escolar); 2 - Psicologia educacional; 3 - Sociologia educacional; 4 - Filosofia da educação; 5 - Educação comparada; 6 - Estatística; 7 - Administração e legislação escolar.

Art. 28 - A formação pedagógica de professores secundários se faz em um ano de curso, dividido em semestres, com as seguintes matérias: 1 - Biologia educacional aplicada ao adolescente; 2 - Psicologia educacional; 3 - Sociologia educacional; 4 - História e Filosofia da educação; 5 - Educação secundária e comparada; 6 - Metodologia do ensino secundário.

[...]

Art. 29 - O curso de formação pedagógica de professores primários, em dois anos, compreende as seguintes matérias: 1 - Biologia Educacional; 2 - Psicologia Educacional; 3 - Sociologia Educacional; 4 - História e Filosofia da Educação; 5 - Educação Comparada; 6 - Metodologia.

Aqui, diferentemente, no diálogo com Foucault (2009), defendemos que o ato de nomear é parte importante das práticas discursivas que constituem o social. Entendemos, portanto, que, embora nas décadas de 1920 e 1930 já seja possível evidenciar certa preocupação com a organização de um processo de formação específica e especializada para o exercício do magistério, não há a constituição de um *discurso da didática*, ou mesmo o uso desse significante para nomear um saber, área específica de conhecimento ou disciplina. Isto se traduz na ausência de uma disciplina acadêmica assim denominada nos diferentes ordenamentos legais que organizaram, pela primeira vez no país, a formação inicial de professores para a atuação no ensino secundário. Na ocasião, por exemplo, a proposta de Regulamento para a Faculdade de Educação, Ciências e Letras da Universidade do Rio de Janeiro propõe as seguintes disciplinas para “o curso de formação pedagógica [...]”: a) Princípios gerais da Educação; b) Psicologia aplicada à educação; c) Organização e técnica de ensino da matéria, ou grupo de matérias, para que for solicitada a licença docente; d) Prática de Ensino.”^{xx} Este rol de disciplinas é mantido no Ofício nº 156 de 18 de janeiro de 1936, no qual o Reitor dessa mesma universidade apresenta, ao Ministro de Estado da Educação e Saúde, o projeto de “Regulamento para a Faculdade de Educação, Ciências e Letras”, criada pelo Decreto nº 19.852 de 11 de abril de 1931.

É somente a partir de 1939, portanto, em meio à criação da FNFi, que a formação inicial de professores, em nível superior, vai se associar a um conhecimento nomeadamente didático, a ser disseminado em um Curso de Didática e, mais especificamente, na disciplina acadêmica Didática Geral. Antes disso, no diálogo com Popkewitz (2010), defendemos que ainda não havia um sistema de ideias construído que

atribuísse à Didática Geral determinados pressupostos teóricos e metodológicos característicos de uma disciplina. A criação da FNFi marca, portanto, “o momento a partir do qual uma prática discursiva se individualiza e assume sua autonomia” (FOUCAULT, 2009, p. 208). Ou seja, em meio a uma série de outras práticas discursivas que focavam na educação e na importância da mesma para o processo de desenvolvimento nacional, há a produção de uma relação discursiva singular que produz a *necessidade* da formação de professores para o ensino secundário no Brasil. Nesse movimento, se atribui ao Curso de Didática da FNFi a especificidade desta formação.

Pouco antes da criação da FNFi, em documento datado de cinco de agosto de 1935, apresentando considerações preliminares^{xxi} para a constituição de uma Escola de Educação no âmbito da Universidade do Brasil, há a enunciação do termo Didática para designar uma área de conhecimento específica a compor um programa mínimo voltado para a preparação de professores para a atuação no ensino secundário. Identificamos que essa é a primeira substantivação do termo que, posteriormente, irá denominar o curso responsável pela formação docente em questão, em meio ao projeto da FNFi. Observe o trecho:

Verifica-se que mesmo nos países de organização mais tradicionalista, neste particular (França e Alemanha, por ex.) já se dá hoje considerável importância aos estudos propriamente pedagógicos de professor secundário [...] Em 101 das escolas examinadas verifica-se, a presença de uma secção de Pedagogia ou Educação. [...] Seções de Sociologia da Educação, Biologia Educacional, *Didática*, Metodologia, Administração Escolar, Educação Comparada, etc. são menos constantes. A terminologia desses estudos não é, aliás, universal. Nas escolas americanas, por ex., não aparecem designações de *Didática* ou de Metodologia, embora este estudo se faça no que os americanos chamam de ‘matérias de ensino, tratadas profissionalmente’, isto é, do ponto de vista do professor [*grifos nossos*].^{xxii}

O mesmo documento ainda ressalta que, em qualquer Escola de Educação, deve ser dada atenção aos seguintes estudos: “a) fundamentos biológicos, psicológicos e sociológicos da educação; b) história da

educação, educação comparada, filosofia da educação; c) organização e administração escolar; d) técnica de ensino (metodologia e didática)".^{xxiii} Para realizar essa tarefa, a instituição de ensino deveria contar, entre outros espaços físicos, com uma seção ou departamento de Didática.^{xxiv} Pouco tempo depois, em carta escrita ao Presidente da República pelo Ministro Gustavo Capanema^{xxv} apresentando o projeto de decreto-lei para a organização da FNFi, é dito que esse documento de 1935 serviu de base tanto para a construção do modelo de formação de professores inaugurado com a FNFi e conhecido como 3+1 quanto para a constituição da Seção Especial de Didática e do Curso de Didática (inicialmente denominada Seção Especial de Didática do Ensino Secundário^{xxvi}).

Defendemos, portanto, que a defesa do conhecimento da Didática como uma especificidade para a formação inicial de professores vai se constituindo, discursivamente, no âmbito dessa instituição de ensino. Trata-se de uma "vontade de verdade" (FOUCAULT, 2012, p. 17), isto é, de um conjunto de procedimentos que permite pronunciar enunciados que vão sendo reconhecidos como *verdadeiros* e que, apoiados em uma instituição que tem por finalidade realizar a formação de professores – a FNFi –, dá o suporte para que o discurso da Didática seja reconhecido como *verdadeiro*. Tal prática discursiva será também reforçada por meio de outras práticas que se estabelecem e justificam tanto a necessidade da referida formação quanto de um conhecimento especializado para ela. Nesse processo, se constrói um sentido para o denominado *processo ensino-aprendizagem*, em uma interdiscursividade que pode ser percebida, por exemplo, no perfil estabelecido para orientar a seleção do professor que assumiria a cadeira de Didática Geral e Especial da FNFi, considerada o "eixo da formação real do professor secundário"^{xxvii}. Para o provimento da referida cadeira, foi especificado que:

[...] o professor deverá, antes de tudo, conhecer muito bem os problemas do ensino secundário; estar ao par das modernas teorias de aprendizagem, conhecer suficientemente biologia educacional e psicologia educacional; ter conhecimento de educação comparada, no ramo; ter a visão necessária e tacto para harmonizar o

trabalho de seus assistentes que deverão ser numerosos; um para cada licença.^{xxviii}

É interessante observar que, no processo de organização institucional da FNFi, a indicação e a seleção de professores que deveriam ali lecionar estão baseadas em diretrizes ministeriais que orientavam quanto ao fato de que o preenchimento das cadeiras deveria ser feito com professores que estivessem “à altura de leccionar [sic] num estabelecimento da Universidade do Brasil”^{xxix}. Era importante, portanto, a contratação de “professores habituados à pesquisa e estudos bem orientados, mas ligados à Igreja”^{xxx}. No diálogo com Foucault (2009), percebemos que tais enunciados são constituidores da posição que deveria ser ocupada por aqueles que iram enunciar o discurso a ser construído pelo conhecimento disciplinarizado da Didática. É nesse contexto que, após a decisão da criação do curso de Didática e das disciplinas acadêmicas Didática Geral e Didática Especial, se inicia, na instituição, a busca por professores que pudessem ministrá-las. Luiz Narciso Alves de Mattos^{xxxi} será, então, o sujeito autorizado a “ocupar um lugar institucional e a fazer uso de enunciados de determinado campo discursivo segundo os interesses de cada trama momentânea” (GIACOMONI & VARGAS, 2010, p. 122).

Foucault (2009, p. 181) aponta que, na difusão dos diferentes tipos de discurso, deve-se buscar mostrar o jogo de analogias e diferenças que se estabelece entre eles, percebendo “como uma única e mesma noção (eventualmente designada por uma única e mesma palavra), pode abranger elementos arqueologicamente distintos”. No caso da formação discursiva que vai objetivar a nova disciplina acadêmica nomeada Didática Geral, o discurso é construído por meio da negação e da diferenciação de outra discursividade – que focava a prática educativa na figura docente – e da inclusão do aluno como um novo elemento no discurso. Nesse movimento, uma Didática considerada antiga é adjetivada de *tradicional*, uma vez que enunciava a figura do professor como *fator pessoal preponderante* no processo educativo, em oposição a uma *verdadeira*

Didática, nomeada de *moderna*, centrada no aluno. Observe o trecho do livro 'Sumário de Didática Geral', de autoria do próprio Luiz Narciso Alves de Mattos:

[...] na didática tradicional o mestre era o fator pessoal predominante na situação em apreço [sic]; ele a dominava arbitrária e despoticamente [sic] por imposição e por coação, sem se preocupar com os problemas e as dificuldades que afligiam os alunos e as conseqüências que disso pudessem decorrer em termos de alienação cultural e frustração de suas personalidades em formação; [...] na didática moderna, o aluno é o fator pessoal decisivo na situação escolar; é ativo, empreendedor; é para ele [sic] que se organiza a escola e se ministra o ensino, os professores estão ao seu serviço, para orientá-lo na sua educação e na sua aprendizagem, de modo a desenvolver-lhe a inteligência e formar-lhe o caráter e a personalidade; isso exige interação e ativa exercitação de suas capacidades em experiências qualificadas e educativamente proveitosas (MATTOS, 1964, p. 55-56).^{xxxii}

É nessa direção que a disciplina acadêmica Didática Geral vai ocupar posição diferenciada no discurso pedagógico, especialmente naquele ligado à importância que o Estado brasileiro vai atribuir, a partir da Era Vargas, à formação de professores para o ensino secundário. Afinal, a criação da FNFI é parte de uma ação da política educacional mais ampla, que pretendia colocar este nível de ensino "em primeira ordem". Para tal empreitada, era necessário "partir de uma base essencial, a saber, a preparação de um vasto corpo de professores cientes das disciplinas do currículo e mestres do ofício de ensinar."^{xxxiii} Nesse movimento, os conhecimentos disciplinarizados que passaram a constituir a disciplina Didática Geral, no âmbito da FNFI, produziram a direção a ser seguida no sentido de formar os professores necessários para "dar à educação e à cultura nacionais solidez e elevação"^{xxxiv}.

Defendemos, portanto, que a disciplina Didática Geral deve ser entendida como uma construção discursiva própria, e não como uma simples cópia, importação e tradução de modelos já existentes em outros países (ainda que possamos estabelecer relações importantes da mesma com a teoria educacional americana). Afinal, seus conhecimentos se

entrelaçam com discursos de outras áreas disciplinares que se construíam no Brasil, com o próprio discurso pedagógico do Movimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e com a produção textual de diferentes autores brasileiros. Mas não se trata, igualmente, de uma transferência de conhecimentos já existentes em outras realidades e/ou teorias educacionais; diferentemente, estamos nos referindo a uma construção disciplinar que se apoia em outros enunciados que assumiram um valor de *verdade* nas contingências históricas.

Isso não significa que a disciplina acadêmica Didática Geral não tenha sido fortemente influenciada pelas produções de outras áreas disciplinares, em especial as da Psicologia da Educação voltadas para a evolução e a aprendizagem (CANDAU, 1987) e as da produção escolanovista estrangeira, particularmente os estudos de Dewey, que enfatizavam os princípios da atividade, de individualização e de liberdade. Tal influência, no entanto, se deu em meio a uma construção disciplinar específica, que busca responder às urgências postas pelo novo modelo de escolarização no Brasil, em face da nova organização política e econômica brasileira dos anos de 1930 a 1950. Ou seja, essa disciplina acadêmica é mais “que uma didática de base psicológica” (CANDAU, 1987, p. 16). Trata-se de uma formação discursiva que se constitui na relação com o discurso psicológico da educação centrado na aprendizagem e que, nessa interdiscursividade, objetivou o ensinar como constituindo um par com a ação de aprender. Ela relaciona-se, ainda, com outros saberes disciplinares também presentes, como, por exemplo, a Teoria Científica da Administração e, principalmente, os estudos de Henry Fayol focados na organização e no planejamento. Inseriu-se, assim, em um *regime de verdade* disponível naquele momento histórico. É nesse movimento que a Didática Geral emerge como disciplina no âmbito acadêmico e, vai, posteriormente, ocupando outros espaços^{xxxv}. Na seção seguinte, apresentamos o processo de construção de seus conhecimentos, que foi desencadeado com a criação da FNFi.

Sobre o curso de Didática e a disciplina acadêmica Didática Geral

Diferentes estudos (FAVERO, 2003, 2009, 2010; MENDONÇA, 2002) apontam que a constituição da FNFi serviu ao modelo autoritário centralizador do governo Vargas (1930-1945), que levou ao deslocamento do poder dos contextos local e regional para o âmbito nacional (FAVERO, 2003). Entre as políticas públicas desse período, vale ressaltar o processo de organização do sistema nacional de educação, no qual o projeto universitário possuía papel preponderante. Em uma construção discursiva que estabelecia estreita relação entre educação e desenvolvimento nacional, a instituição era entendida como transcendendo os limites do ensino, sendo capaz de “influir de modo mais amplo no destino da cultura nacional”^{xxxvi} e modificar as precárias condições da educação brasileira. Afinal, conforme argumenta o Ministro da Educação e Saúde Pública Gustavo Capanema, a criação da FNFi traria os seguintes benefícios: em primeiro lugar, o ensino secundário, que receberia professores mais bem preparados; em segundo lugar, o ensino primário, tendo em vista que “as escolas normais, existentes em todo país, não [primavam], no maior número dos casos, pela excelência de seu corpo magisterial”^{xxxvii}; em terceiro lugar, ela beneficiaria a cultura nacional, que seria aprofundada no terreno filosófico, científico e literário.^{xxxviii}

É nesse contexto discursivo que, ao ser instituída – por força do Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, em substituição à Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras^{xxxix}, prevista na Lei nº 452 de 5 de julho de 1937, que organizou a Universidade do Brasil –, a FNFi assume as seguintes finalidades: “a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino”^{xl}. Conforme aponta Fávero (2003, p. 111), a institucionalização da FNFi ocorre em um momento ditatorial no qual todas as atividades da Universidade do Brasil estão centralizadas no Ministério da Educação e Saúde Pública, não interessando ao poder público federal a existência de

outros modelos *concorrentes* para o ensino superior no país. É nesse contexto que emerge e é produzido, na FNFi, um modelo a ser seguido pelas demais instituições. Nele, a FNFi se organiza em “quatro secções fundamentais”, que correspondem às áreas de Ciências, Filosofia, Letras e Pedagogia e nas quais foram distribuídos onze cursos ordinários, e uma “Secção Especial de Didática”, que se responsabiliza por um único curso ordinário igualmente nomeado como Curso de Didática. De acordo com o texto legal:

Art. 20. O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas: 1. Didática geral. 2. Didática especial. 3. Psicologia educacional. 4. Administração escolar. 5. Fundamentos biológicos da educação. 6. Fundamentos sociológicos da educação.^{xli}

Conforme prescrito no Art. 49 do mesmo dispositivo legal, o Curso de Didática destina-se aos bacharéis que desejassem obter o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formassem o seu curso de bacharelado.^{xlii} É estabelecido, ainda, no Art. 51, que, a partir de 1943, “para o preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou por entidades particulares”, será exigido “o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada”^{xliii}. Este artigo do Decreto-Lei reafirma a importância que a formação de professores passa a assumir no ensino secundário, buscando-se a “reconstrução pedagógica da escola brasileira [a partir da diplomação de] um grande número de professores altamente preparados”^{xliv}. Tal responsabilidade vai ser assumida, historicamente, pelos conhecimentos do recém-criado Curso de Didática.

Apesar desta expressa importância atribuída à formação de professores, não desconsideramos as diferenciações produzidas entre os diferentes cursos que formavam bacharéis e o então Curso de Didática. Isso se explicita, por exemplo, no depoimento^{xlv} de um ex-aluno e, nos anos de 1950, professor na FNFi: “a ênfase na formação do professor sobre a do pesquisador, ou vice-versa, [...] a prioridade na formação do

professor na FNFi, variava muito de departamento para departamento, de professor para professor.” Em direção semelhante, a análise de Bonardi (1990), citada por Fávero (2003), ressalta, na trajetória da FNFi, uma maior ênfase no ensino do que na pesquisa, sobretudo nos primeiros anos da instituição. Para a autora, embora a formação de professores tenha se constituído, historicamente, como a principal finalidade da instituição, “o Curso de Didática não ocupa posição compatível com essa finalidade” (BONARDI, 1990, p. 152 *apud* FAVERO, 2003, p. 115).

Buscando compreender, então, os lugares que foram ocupados pelos conhecimentos que passaram a ser nomeados didáticos, evidenciamos que, entre os documentos localizados no arquivo da FNFi, localizado no PROEDES, há poucas menções ao Curso de Didática e menos ainda à disciplina acadêmica Didática Geral. Ainda sim, é possível identificar que eram “lecionadas 18 horas semanais de aulas teóricas”^{xlvi} na disciplina Didática Geral e que, desde o início, o responsável por ela foi Luiz Narciso Alves de Mattos, que atuou como Professor Catedrático Interino até 1962, quando efetivamente assumiu a vaga de Catedrático, após aprovação em Concurso. Outro dado obtido é que, entre 1939 e 1945, o quantitativo de alunos matriculados no Curso de Didática vai aumentando: de 11% do total de matrículas na FNFi em 1939, esse percentual passa para 17% no ano de 1945.^{xlvii}

Tomando como referência a relação que os conhecimentos didáticos vieram estabelecendo, historicamente, no modelo formativo da FNFi, com o ensino secundário, buscamos também o arquivo do Colégio de Aplicação da instituição, igualmente localizado no PROEDES. Nele, diferentemente do primeiro, nos deparamos com uma diversidade de fontes relacionadas à disciplina acadêmica Didática Geral, guardando inclusive documentos produzidos, no âmbito da FNFi, antes mesmo da criação do colégio^{xlviii}. Percebemos esse fato como uma indicação de como essa disciplina acadêmica tem sua objetivação no espaço escolar, com conhecimentos historicamente *delimitados* pelo ensino que se desenvolve na escola. Tal aspecto a leva, por exemplo, nos anos de 1960, a ser conceituada como

uma disciplina de caráter técnico-profissional especificamente pedagógica^{xlix}. Assumimos, portanto, que, apesar de a disciplina acadêmica Didática Geral emergir em meio ao projeto de formação de professores para o ensino secundário em nível superior que é produzido na FNFi, ela assume maior importância, como elemento central nesse processo formativo, a partir da criação do Colégio de Aplicação^l, que é destinado “à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática”^{li}.

O papel de destaque da disciplina acadêmica Didática Geral no processo de formação docente está atrelado, ainda, à ampliação do regime didático das Faculdades de Filosofia, que foi estabelecida pelo Decreto-Lei Nº 9.092 de 26 de março de 1946, aprovado após discussões e estudos realizados no âmbito da FNFi e da USP.^{lii} Afinal, apesar de o referido decreto-lei, em certa medida, reduzir a importância do Curso de Didática – uma vez que possibilita uma maior flexibilidade na condução da formação, com a instituição podendo optar ou não pela manutenção desse curso –, a alternativa proposta mantém a oferta de apenas duas disciplinas pedagógicas, a Didática Geral e a Psicologia da Educação, acrescidas de duas ou três disciplinas eletivas dentre as ministradas pela faculdade, que não eram necessariamente da área pedagógica. De acordo com Luiz Alves de Mattos, essa medida libertava “o ensino superior brasileiro de padrões fixos e invariáveis, permitindo às diversas universidades experimentação e ensaios de acordo com as possibilidades e necessidades regionais de cada uma delas”^{liii}. Entendemos que esse é um movimento que emerge no interior de instituições como, por exemplo, a Faculdade de Filosofia da USP, que lutava, desde a criação da FNFi, por uma maior liberdade de escolha na organização de seus cursos.

A partir de 1946, então, o novo regime didático estabelecido pelo referido decreto-lei define que, “para obter o diploma de licenciado, os alunos do quarto ano [receberiam] formação didática, teórica e prática, no ginásio de aplicação e [seriam] obrigados a um curso de psicologia aplicada à educação.”^{liv} Este dispositivo jurídico explicita a construção

discursiva que objetiva o processo de formação de professores para o nível secundário, associado ao domínio dos conteúdos a serem ensinados. Tal conhecimento tem primazia sobre o conhecimento pedagógico, que deveria estar restrito à Psicologia e à Didática, esta última significada como técnica. Observem o trecho a seguir, que se refere ao plano de reforma proposto para as Faculdades de Filosofia:

Parece-me que a solução mais aconselhável para sua organização seria limitar a formação pedagógica às cadeiras de didática e psicologia educacional. Realmente, assim como não se exige que o pedagogo conheça teorias de física ou de química, também não parece justo exigir-se desses especialistas que sejam obrigados a estudar e discutir teorias pedagógicas. O que se pede à secção de pedagogia é que forneça ao futuro professor secundário a técnica de dar sua aula de melhor maneira (didática), bem como alguns elementos da psicologia do adolescente (psicologia educacional).^{iv}

Historicamente, podemos dizer que essa oposição entre conteúdos culturais/cognitivos *versus* conteúdos pedagógicos/didáticos (SAVIANI, 2009, p. 148-149) tem constituído um *sistema de raciocínio*, no sentido proposto por Popkewitz (2001), por meio do qual pensamos a formação de professores para o ensino secundário. Isso significa entender que ela povoa tanto a formação que vimos desenvolvendo quanto as inúmeras críticas a ela destinada. Nesse movimento, ela forja o discurso “que impregna os campos disciplinares do conhecimento, atentos à especificidade e exigências da informação dos conteúdos e que se contrapõe à cultura pedagógica” (NUNES, 2001, p. 3). Afinal, de acordo com Mendonça (2002, p. 18-19), todo esse processo resulta de disputas entre “diferentes propostas de universidades emergentes”, um mais fortemente voltado para a “implementação de instituições voltadas para pesquisa e desenvolvimento de estudos desinteressados, outro é o esforço de criação de escolas nos moldes das escolas normais superiores francesas ou do *teacher’s college* norte americano”. É em meio a tais contingências que a disciplina acadêmica Didática Geral vai assumir papel

de destaque, objetivando o conhecimento considerado *necessário* para a formação do professor secundário.

Entendemos que tal *necessidade* – qual seja, a de que os conhecimentos importantes da formação de professores são aqueles relacionados às disciplinas acadêmicas Didática Geral e a Psicologia da Educação – emerge e se consolida, na legislação de 1946, em meio à enunciados que associam o ensinar ao aprender. Ou seja, ela é forjada no âmbito de uma construção discursiva que relaciona a centralidade dos conhecimentos psicológicos, que destacam o indivíduo que aprende, segundo características de personalidade e desenvolvimento, com aqueles da didática, voltados para o melhor modo de ensinar os conteúdos culturais/cognitivos, considerando as características desse mesmo indivíduo que aprende.

É interessante destacar, no entanto, que, no âmbito da FNFi, o Curso de Didática ainda se mantém pelo menos até os anos de 1950.^{lvi} Tal aspecto evidencia certa resistência da instituição ao novo modelo de organização definido por lei e que diminuía a importância do referido curso. Conforme síntese do Regimento da Faculdade^{lvii} aprovado em 1946, após o Decreto-Lei Nº 9.092/1946 e que vigorou entre 1947 e 1955, a organização curricular da formação para o exercício do magistério secundário fica composta por uma “4ª série especial, constando de uma parte comum a todos os cursos, e de mais duas disciplinas, podendo, ambas, serem da própria especialidade, ou, uma, da especialidade e, a outra de caráter pedagógico.”^{lviii} Na ocasião, as disciplinas acadêmicas que compunham a parte comum são praticamente as mesmas do Curso de Didática: Psicologia Educacional; Fundamentos Bio-sócio-filosóficos da Educação; Didática Geral e Especial; Administração Escolar. Tal fato deve-se ao entendimento de que a Lei Nº 9.092 de 26 de março de 1946 representava uma espécie de *retrocesso*, conforme definido por Luiz Alves de Mattos^{lix}. Nesse movimento, no âmbito da FNFi, a formação de professores para o ensino secundário vai ser construída na

interdiscursividade com outros conhecimentos pedagógicos, sendo este discurso enunciado pelo Curso de Didática.

Cabe à Disciplina Didática Geral, como já mencionado, responder aos embates que se apresentam quanto às *necessidades* da formação docente, produzindo e reproduzindo um ordenamento discursivo quanto aos conhecimentos especializados para que o ensino do professor possibilite a aprendizagem do aluno. Na FNFi, a partir de 1946, esses conhecimentos vão ser produzidos na articulação que a instituição passa a construir com o seu próprio Colégio de Aplicação (CAp).^{lx} Afinal, de acordo com documento que aborda os planos de organização desse colégio, ele é o “campo da Didática Geral e [o] seminário do novo magistério secundário”.^{lxi}

Conforme apontado por Veiga (1993)^{lxii}, a etimologia da palavra seminário vem da palavra latina *seminariu*, que significa viveiro de plantas, o lugar onde se fazem as sementeiras. Já a palavra campo deriva do significante *campus*, designada como área plana, adequada para o plantio, o terreno da sementeira. É em meio a esses dois termos que o Colégio de Aplicação é enunciado como o lugar apropriado para que os conhecimentos da Didática Geral, considerados *necessários* à formação do magistério, sejam lançados e proliferem. É nele, portanto, que, na Universidade do Brasil, a disciplina Didática Geral assume efetivamente um lugar de destaque.

Embora as atividades didáticas do Colégio de Aplicação tenham iniciado no segundo semestre do ano de 1948^{lxiii}, conforme apontado por Frangella (2000), os estudos e discussões para a criação do colégio, no âmbito da FNFi, “iniciam-se em 1939, chegando a ser anunciado pelo então ministro da Educação, Gustavo Capanema, a criação, em 1942, de um colégio nestes moldes [e] que se chamaria José Bonifácio” (FRANGELLA, 2000, p. 7). No entanto, é somente em 1946 que esses colégios passam a integrar, por força de lei^{lxiv}, a estrutura das faculdades de filosofia, trazendo de volta um modelo já ‘ensaiado’, por ocasião da vigência da UDF. Afinal, de acordo com Lopes (2009, p. 59), o modelo de

formação docente da UDF já preconizava a existência de momentos em que os futuros professores pudessem experimentar e exercitar, na prática *real* do ensino, os princípios teóricos aprendidos. Era importante, portanto, que os alunos tivessem a oportunidade de observar turmas, planejar e experimentar aulas, discutir e avaliar as observações feitas, os planos elaborados e os processos didáticos empregados, sendo importante a constituição de um espaço específico para a realização de todas essas ações formativas. Na estrutura organizacional da UDF, além da prática de ensino, a escola do Instituto de Educação é uma das instituições complementares para experimentação pedagógica, pesquisa e difusão cultural^{lxv}, idealizada conforme o ideário pedagógico de John Dewey.

Essa *necessidade* de vivência e de experimentação da prática docente durante o período formativo também está presente, na FNFi, na constituição do Curso de Didática. Nele, até a instituição do CAP, a oportunidade de exercitar e experimentar o ensino por parte dos alunos-mestres – entendido como “o ponto alto do Curso de Didática”^{lxvi} – realizava-se como atividade curricular da disciplina Didática Especial e era conduzida em “estabelecimentos de ensino secundário da cidade como campo de prática e até mesmo dos estabelecimentos da vizinha capital fluminense [gerando] um exaustivo ir e vir que trazia minguidos resultados”^{lxvii}. Em tais contextos, tendo em vista que “o clima de cooperação encontrado nos estabelecimentos de ensino visitados é o menos propício à prática dos alunos-mestres”, e que “o preconceito dos diretores de que tal colaboração prejudica o ritmo da vida escolar e o preconceito do professorado de que a formação especializada dos visitantes de nada lhes serve na prática docente”^{lxviii}, emergem discursos institucionais em torno da constituição de um colégio de demonstração no âmbito da FNFi. Este tem a sua possibilidade de materialização na promulgação do Decreto-lei N.º 9.053, de 12 de março de 1946. Conforme redigido no documento que propunha o seu plano de organização:

[...] a criação do Colégio que virá integrar a faculdade de Filosofia na sua legítima função de seminário do novo magistério secundário do país, que dará à cadeira de didática um excelente campo para suas demonstrações, aplicações e pesquisas. [...] proporcionará à cadeira de didática efetivar uma reforma profunda no espírito e na técnica docente de nossa escola secundária.^{lxx}

É no Colégio de Aplicação, portanto, que a relação teoria-prática que constitui o discurso da Didática é enfatizada. Em ações nas quais os alunos-mestres, individualmente e coletivamente, observam aulas e tem suas aulas observadas, ministram aulas e participam de estudos dirigidos, os conhecimentos teóricos adquiridos podem ser experimentados, em situações consideradas mais próximas da realidade da escola secundária. Além disso, a instituição possibilitaria a realização das pesquisas científicas necessárias aos conhecimentos da Didática, que vinha funcionando até então, “[...] desservida de qualquer cooperação que lhe permitia atitude predominantemente científica, experimental capaz de facultar-lhe os elementos imprescindíveis ao início de uma campanha de renovação pedagógica.”^{lxx} É nesse contexto que, quando se iniciam as atividades do CAP, as aulas de Didática Geral passam a ser ministradas, sendo os licenciandos divididos em dois turnos^{lxxi}.

Refletindo sobre os processos que produziram e estabilizaram os conhecimentos relativos à disciplina acadêmica Didática Geral, identificamos que a *integração* é o enunciado que vai caracterizá-la e distingui-la dos demais componentes curriculares que compõem a formação docente em nível universitário. Isto é, a Didática Geral constitui-se como uma disciplina integradora dos conhecimentos da Filosofia e História da Educação e das chamadas Ciências da Educação (a Biologia, a Psicologia e a Sociologia) que buscam caracterizar o educando, com a finalidade de organizar, dirigir e orientar as ações de ensino consideradas *necessárias* para que esse aluno aprenda. Tal enunciado é identificado como uma regularidade no discurso da Didática Geral, ainda hoje regulando o modo como pensamos e produzimos a formação de professores. Ele emerge ao longo do período investigado, como se pode

observar a seguir:

Cinco são os componentes fundamentais da situação de ensino que a Didática procura analisar, integrar funcionalmente e orientar para os efeitos práticos do trabalho docente: o educando, o mestre, os objetivos, a matéria de ensino e o método. [...] Êstes cinco componentes delimitam o campo de investigações e caracterizam seu escopo integrador (MATTOS, 1964, p. 52-53).

Este processo de integração realizado pela disciplina acadêmica Didática Geral é sistematizado no conceito de *ciclo docente*. Trata-se de uma sistematização que sintetiza e integra os passos, as etapas da prática de ensino, a fim de possibilitar a aprendizagem dos alunos. É a partir dele que são estabelecidos os conhecimentos considerados específicos da Didática e que, ao longo do tempo, foram se tornando *estáveis*, ainda que ressignificados a partir de novas perspectivas. Afinal, para autores como Faria & Almeida (2010, p. 1), ainda hoje “pensar a didática é pensar a questão ensino-aprendizagem, seu objeto”. Para as autoras, isso significa operar com:

As categorias clássicas como: conteúdos de ensino, relação professor-aluno, avaliação da aprendizagem e escolar, planejamento de ensino e planejamento escolar? Os métodos? As técnicas? O livro didático? Como temos tratado essas questões quando discutimos a transversalidade e suas temáticas como direitos humanos, gênero, etnia, sexualidade, violência, novas tecnologias e vice-versa? Tratamos? Explicitamos as conexões e mediações? Ou tratamos de modo separado, fragmentado? Como se não fossem questões que se interdependem na sua essência? (FARIA e ALMEIDA, 2010, p. 1).

Considerações finais

A análise aqui realizada nos possibilita entender como a disciplina Didática Geral emerge e vai ocupando posição diferenciada no discurso pedagógico. Isso ocorre em meio à importância que o Estado brasileiro atribui, a partir da Era Vargas, à formação de professores para o ensino secundário. Na ocasião, busca-se colocar este nível de ensino “em primeira ordem”, sendo considerado um fator preponderante – mais que “reformas de leis e regulamentos, pela mudança de programas ou

montagem de instalações escolares” – para a resolução do problema da educação, que “só poderá partir de uma base essencial, a saber, a preparação de um vasto corpo de professores cientes das disciplinas do currículo e mestres do ofício de ensinar”^{lxxii}.

Como vimos, é somente com a criação da FNFi que se pode afirmar que foi generalizado um paradigma de formação de professores em nível superior associado, diretamente, a um Curso de Didática e, em especial, a uma disciplina acadêmica específica nomeada Didática Geral. Ressaltamos, portanto, que esta construção discursiva tem sua possibilidade de emergência “sob condições positivas de um feixe de relações [...] estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais” (FOUCAULT, 2009, p. 50), dentre as quais se destaca a criação de uma instituição específica: a FNFi. Tem-se, assim, “o momento a partir do qual uma prática discursiva se individualiza e assume sua autonomia” (FOUCAULT, 2009, p. 208).

Ressaltamos, ainda, que a especificidade da construção disciplinar da Didática Geral que se constitui no âmbito dessa instituição, articulada à formação de professores para o nível secundário, se desenvolve em meio a produção de conhecimentos voltados para o atendimento de demandas da *realidade escolar*. Nesse contexto discursivo, a importância da relação *teoria-prática* vai se constituindo como uma regularidade que informa e cria regras para a disciplina acadêmica. É nele, também, que a Didática Geral vai se tornar ainda mais efetiva no CAp, o seu ambiente de experimentação institucional. É, portanto, no âmbito desse colégio que ela se fortalece academicamente, porque se apoia e passa a ser controlada por um suporte institucional e legal que produz uma série de outras práticas discursivas (FOUCAULT, 2012). Uma relação que se fortalece, por exemplo, quando se define que caberia ao professor catedrático de Didática Geral da FNFi a direção e a responsabilidade pelo colégio^{lxxiii}. É, por fim, em meio a essa análise que compreendemos a complexa teia tecida pela disciplina acadêmica Didática Geral na objetivação do processo ensino-aprendizagem em sua relação

com a atividade docente. Afinal, em enunciados que ainda regulam o tempo presente, “a natureza do didático: [está no] aprender e ensinar, ensinar e aprender” (LIBÂNEO, 2012, p. 40).

Referências

- CANDAU, Vera Maria. **A Didática em questão**. Petrópolis: Vozes. 1987.
- CANDAU, Vera Maria. **Didática - questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Editora Forma e Ação, 2009.
- FARIA, Lenilda Rego de A.; ALMEIDA, Maria Isabel. Didática: Questão de Método e Teoria. **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu: Disponível em 2010.
<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos20em20PDF/GT04-6525--Int.pdf>. Último acesso em 24 de fevereiro de 2012.
- FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque et al. Professores estrangeiros na faculdade Nacional de Filosofia, RJ (1939-1951). **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: (78): p. 59-71, agosto, 1991.
- FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Faculdade Nacional de Filosofia: origens, construção e extinção. **Série-Estudos**. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande/MS. N 16, jul/dez 2003, p. 107-131.
- FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.
- FAVERO, Maria de Lourdes de A; LOPES, Sonia de Castro. **A Universidade do Distrito Federal (1935-1939): um projeto além de seu tempo**. Brasília: Liber livros, 2009.
- FISCHER, Rosa Maria B. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso - aula inaugural no Collège de France**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FRANGELLA, Rita de Cassia P. Colégio de Aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores: um estudo histórico no Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil. In: **Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação** [2000]. http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/134_rita_de_cassia_p.pdf Último acesso 13 de março de 2014.

GIACOMONI, Marcello Paniz; VARGAS, Anderson Zalewski. Foucault, a Arqueologia do Saber e a Formação Discursiva. *Veredas on line* – análise do discurso – 2/2010, P. 119-129. Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/04/artigo-09.pdf>. Último acesso em 10 de fevereiro de 2014.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

JAEHN, Lisete; FERREIRA, Marcia Serra. História do Currículo: diálogos com Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 256-272, Set/Dez 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. Apresentação. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 21-32.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 33-60.

LOPES, Sonia de Castro. A Escola de Educação como eixo integrador da Universidade. In: FAVERO, Maria de Lourdes de A; LOPES, Sonia de Castro. **A Universidade do Distrito Federal (1935-1939): um projeto além de seu tempo**. Brasília: Liber livros, 2009, p. 45-67.

MATTOS, Luiz Alves de. **Sumário de Didática Geral**. Rio de Janeiro: Aurora, 1964.

MENDONÇA, Ana Waleska. **Anísio Teixeira e a Universidade de Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

NUNES, Clarice. Formação docente no Brasil: entre avanços legais e

recuos pragmáticos. Rio de Janeiro: **Teias**, 2001, p.1-23.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O Sujeito da Educação: estudos foucautianos**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 173-210.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: 2007, v.37, n 130, p. 99-134.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Campinas: **Revista Brasileira de Educação**. 2009, v.14, n. 40, p. 143-155.

VEIGA, Ilma Passos A. **Técnicas de Ensino: por que não?** São Paulo: Papirus, 1993.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIDAL, D. G. Apresentação do dossiê arquivos escolares: desafios à prática e à pesquisa em História da Educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 10, p. 71-73, jul./dez, 2005.

NOTAS

ⁱ BRASIL, Ministério da Educação e Saúde. Decreto-Lei nº. 1.190 de 4 de abril de 1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. Capítulo I, Art. 1º, Alínea c. Documento disponível em <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=2782>. Último acesso em 29 de julho de 2010.

ⁱⁱ A constituição da Faculdade de Educação da UFRJ deu-se em cumprimento ao Decreto-Lei nº 53 de 18 de novembro de 1966, que fixou princípios e normas de organização para as universidades federais. No que se refere à formação de professores para o ensino de segundo grau e de especialistas em educação, o Decreto Lei determinava que tais ações seriam, obrigatoriamente, concentradas em unidades próprias, para cada campo de estudo, ao mesmo tempo em que determinava a transformação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras em unidades específicas a cada um de seus campos de estudo.

ⁱⁱⁱ O marco deste movimento foi a realização do Seminário 'A Didática em Questão', promovido pelo Departamento de Educação da PUC/RJ, com o apoio do CNPq, em novembro de 1982.

^{iv} Conforme alínea i, art 5 do Decreto 19.851/31 que trata da organização das Universidades no Brasil. Também conhecido como Estatuto das Universidades.

^v UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, Anteprojeto de Organização da Faculdade de Educação, Ciências e Letras da Universidade do Distrito Federal. Apresentado ao

Conselho Universitário em sessão de 20 de junho de 1934, extraído da Revista da Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro., série 2, n 4-5, 1934. In: FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade do Brasil: das origens à construção. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

^{vi} UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, Anteprojeto de Organização da Faculdade de Educação, Ciências e Letras da Universidade do Distrito Federal. Apresentado ao Conselho Universitário em sessão de 20 de junho de 1934, extraído da Revista da Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, série 2, n 4-5, 1934. (Art. 1º). In: FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade do Brasil: das origens à construção. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

^{vii} UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, Anteprojeto de Organização da Faculdade de Educação, Ciências e Letras da Universidade do Distrito Federal. Apresentado ao Conselho Universitário em sessão de 20 de junho de 1934, extraído da Revista da Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, série 2, n 4-5, 1934. (Art. 8º). In: FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade do Brasil: das origens à construção. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

^{viii} UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, Anteprojeto de Organização da Faculdade de Educação, Ciências e Letras da Universidade do Distrito Federal. Apresentado ao Conselho Universitário em sessão de 20 de junho de 1934, extraído da Revista da Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, série 2, n 4-5, 1934. (Art. 11). In: FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade do Brasil: das origens à construção. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

^{ix} Conforme salienta Foucault (2009, p. 161), o fato de duas ou mais enunciações serem exatamente idênticas, formadas pelas mesmas palavras, não autoriza que a identifiquemos de maneira absoluta, bem como “quando as palavras não são usadas cada vez no mesmo sentido”.

^x Segundo Castro (1991, p. 15), “como adjetivo – didático, didática – o termo é conhecido desde a Grécia antiga, com significação muito semelhante à atual, ou seja, indicando que o objeto ou a ação qualificada dizia respeito a ensino: poesia didática, por exemplo. No lar e na escola, procedimentos assim qualificados – didáticos – tiveram lugar e são relatados na história da Educação.”

^{xi} Favero et al. (1991) afirmam que, apesar da tentativa de homogeneização por parte do poder central em relação às instituições universitárias dos anos de 1930, estas duas instituições configuraram-se com posições divergentes ao modelo imposto.

^{xii} DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 5.513, de 4 de abril de 1935. Institui a Universidade do Distrito Federal e dá outras providências.

^{xiii} A Universidade do Distrito Federal funcionou na cidade do Rio de Janeiro entre os anos de 1935 a 1939, quando foi extinta e seus cursos, alunos, professores e funcionários foram incorporados à Universidade do Brasil. Conforme apontam Mendonça (2002) e Fávero & Lopes (2009), trata-se de uma experiência renovadora na educação brasileira nos anos de 1930. Afinal, como expressão do humanismo científico defendido por Anísio Teixeira, seu idealizador, foi concebida como um espaço de ensino, pesquisa e estímulo à cultura e focando à formação do magistério primário e secundário.

^{xiv} DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 5.513, de 4 de abril de 1935. Institui a Universidade do Distrito Federal e dá outras providências.

^{xv} DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 6.215 de 21 de maio de 1938.

^{xvi} DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 6.215 de 21 de maio de 1938 (Art. 14).

^{xvii} DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 6.215 de 21 de maio de 1938.

^{xviii} No texto, a professora Ilma Passos Veiga considera a disciplina acadêmica Metodologia do Ensino Secundário como equivalente à Didática que é ofertada hoje nos cursos de Licenciatura.

^{xix} BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Decreto nº 39, de 3 de setembro de 1934, que aprova os estatutos da Universidade de São Paulo. Documento disponível em <http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-no-39-de-3-de-setembro-de-1934> . Último acesso 28 de setembro de 2017.

^{xx} Proposta de Regulamento para a Faculdade de Educação Ciências e Letras, criada pelo Decreto nº 19.852 de 11 de abril de 1931 (Art. 13). Documento disponível para consulta no Arquivo Gustavo Capanema do CPDOC/FGV.

^{xxi} Trata-se de um estudo comparado a partir de dados tabulados de "347 universidades, de todas as partes do mundo, arroladas na publicação Index Generalis (Editions, rue Soufflet, 17, Paris, 1935)". Neste estudo são apresentados dados estatísticos, argumentos acerca da importância atual dos estudos de educação, sugestões sobre o programa mínimo para compor os estudos da Escola de Educação. Documento disponível para consulta no acervo Gustavo Capanema, localizado no CPDOC/FGV.

^{xxii} CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES, 1935, p. 3. Documento disponível para consulta no acervo Gustavo Capanema, localizado no CPDOC/FGV.

^{xxiii} CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES, 1935, p. 3. Documento disponível para consulta no acervo Gustavo Capanema, localizado no CPDOC/FGV.

^{xxiv} CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES, 1935, p. 3. Documento disponível para consulta no acervo Gustavo Capanema, localizado no CPDOC/FGV.

^{xxv} Carta disponível para consulta no acervo Gustavo Capanema, localizado no CPDOC/FGV.

^{xxvi} Conforme manuscrito disponível para consulta no acervo Gustavo Capanema, localizado no CPDOC/FGV.

^{xxvii} Trecho de manuscrito, sem data, com o título "Professores das cadeiras pedagógicas da F.N.Fi" produzido pela reitoria da Universidade do Brasil e disponível para consulta no acervo Gustavo Capanema, localizado no CPDOC/FGV.

^{xxviii} Conforme registro em manuscrito "Professores das cadeiras pedagógicas da F. N. F. I", sem data, constante do acervo Gustavo Capanema, localizado no CPDOC/FGV.

^{xxix} Carta de Gustavo Capanema endereçada ao Reitor Prof. Raul Leitão da Cunha. 1939a (p. 1). Acervo Gustavo Capanema, localizado no CPDOC/FGV.

^{xxx} Carta de Gustavo Capanema endereçada ao Reitor Prof. Raul Leitão da Cunha. 1939a. Acervo Gustavo Capanema, localizado no CPDOC/FGV. Nela, identifica-se que a direção da FNFI por Alceu Amoroso Lima não aconselhava que fossem contratados nomes que se opusessem à igreja ou dela divergissem.

^{xxxi} Conforme estudo de Carvalho (2000) Religioso da Ordem dos Beneditinos, estudou no Estados Unidos entre 1926 e 1931, onde obtém os seguintes graus: Bacharel em Teologia, Bacharel em Direito Canônico, Doutor em Teologia e Mestre em Educação. (VILARINHO, 1999, p. 348 *apud* CARVALHO, 2000, p. 3). Ao regressar ao Brasil, torna-se Catedrático de Psicologia Educacional e Sociologia Educacional da Faculdade de Filosofia Sedes Sapientiae (1933-1937) e de Psicologia Educacional e Metodologia da Faculdade de Ciências e Letras de São Bento (1935-1939). Mattos permanece na Ordem Beneditina até 1939, quando tem seu pedido de laicização aprovado pelo Papa. Transfere-se para a Cidade do Rio de Janeiro e dedica sua vida profissional exclusivamente à atividade educacional, ingressando no Corpo Docente da FNFI.

^{xxxii} A obra teve sua primeira edição em 1957 e trata-se de um compêndio no qual o professor Luiz Alves de Mattos reúne as notas de aulas de Didática ministradas por ele em diferentes cursos.

^{xxxiii} Conforme manuscrito – carta sem data, constante do acervo Gustavo Capanema, localizado no CPDOC/FGV, em que o projeto de decreto-lei de criação da FNFI é apresentado ao presidente Getúlio Vargas pelo Ministro Gustavo Capanema.

^{xxxiv} Conforme manuscrito – carta sem data, constante do acervo Gustavo Capanema, localizado no CPDOC/FGV, em que o projeto de decreto-lei de criação da FNFI é apresentado ao presidente Getúlio Vargas pelo Ministro Gustavo Capanema.

^{xxxv} Refiro-me a outros espaços escolares, como por exemplo, o currículo do Curso de Regentes do Ensino Primário que integrava a estrutura do Ensino Normal, reformado em 1946, conforme o Decreto-Lei nº.8.530 de 2 de janeiro de 1946, a Lei Orgânica do Ensino Normal.

Documento disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html> Último acesso em 27 de setembro de 2017.

^{xxxvi} Conforme manuscrito – carta sem data, constante do acervo Gustavo Capanema, localizado no CPDOC/FGV, em que o projeto de decreto-lei de criação da FNFi é apresentado ao presidente Getúlio Vargas pelo Ministro Gustavo Capanema.

^{xxxvii} Carta de Gustavo Capanema endereçada ao Professor George Dumas, datada de 17 de junho de 1939. (1939b, p. 2). Acervo Gustavo Capanema CPDOC/FGV.

^{xxxviii} Conforme manuscrito – carta sem data, constante do acervo Gustavo Capanema, localizado no CPDOC/FGV, em que o projeto de decreto-lei de criação da FNFi é apresentado ao presidente Getúlio Vargas pelo Ministro Gustavo Capanema.

^{xxxix} Conforme texto do Decreto-lei 1.190/39 “Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia.”

^{xl} Decreto-Lei Nº 1.190 de 4 de abril de 1939 que dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Documento disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html> Último acesso em 27 de setembro de 2017.

^{xli} Decreto-Lei Nº 1.190 de 4 de abril de 1939 que dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Documento disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html> Último acesso em 27 de setembro de 2017.

^{xlii} Decreto-Lei Nº 1.190 de 4 de abril de 1939 que dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Documento disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html> Último acesso em 27 de setembro de 2017.

^{xliii} Decreto-Lei Nº 1.190 de 4 de abril de 1939 que dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Documento disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html> Último acesso em 27 de setembro de 2017.

^{xliv} Conforme manuscrito “Algumas palavras sobre John Dewey” proferidas pelo Ministro Gustavo Capanema à primeira turma de licenciando da FNFi. Documento disponível no acervo Gustavo Capanema, localizado no CPDOC/FGV.

^{xlv} Depoimento prestado ao projeto “Resgate de uma história” disponível no acervo da FNFi/PROEDES.

^{xlvi} Conforme Relatório de Ensino datado de 1956, documento do arquivo FNFi/PROEDES A12PR3PA174.

^{xlvii} Conforme tabela constante do documento “Organização e Regime Escolar, 1945”. Documento do arquivo FNFi/PROEDES A12PR3PA214.

^{xlviii} Conforme estabelecido no Decreto-Lei federal n. 9053/1946, as Faculdades de Filosofia ficaram obrigadas a manterem ginásios de aplicação, destinados à prática docente dos alunos dos cursos de Didática. Nesse contexto, foi criado em 20 de maio de 1948, o Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, tendo sido designado para assumir o cargo o Diretor da escola o professor Luiz Narciso Alves de Mattos, catedrático da cadeira de Didática Geral e Especial.

^{xlix} Conforme texto do Parecer Nº 632/69 do Conselho Federal de Educação que trata do “Conteúdo Específico da Faculdade de Educação”, publicado em “Documenta, nº 105, set 1969.

ⁱ BRASIL, Ministério da Educação Decreto-lei N.º 9.053 – DE 12 DE MARÇO DE 1946. *Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País.*

ⁱⁱ Art 1º do Decreto-lei N.º 9.053 – DE 12 DE MARÇO DE 1946. *Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País.*

ⁱⁱⁱ Conforme documentos manuscritos disponíveis no acervo Gustavo Capanema, localizado no CPDOC/FGV.

ⁱⁱⁱⁱ Entrevista concedida por Luiz Alves de Mattos ao Jornal O Globo apresentando sua opinião sobre a alteração no regime do Curso de Didática. Documento disponível no acervo CAP/PROEDES.

^{liv} Art, 1º do Decreto-lei N.º 9.092 de 26 de março de 1946.

^{lv} Conforme carta assinada por André Dreyfus endereçada ao prof. Ernesto de Souza Campos, datada de 4 de julho de 1944 que compõe Documento disponível no acervo Gustavo Capanema, localizado no CPDOC/FGV.

^{lvi} Conforme identificado em relatório produzido no âmbito da Faculdade Nacional de Filosofia. Documento disponível no arquivo FNFI/PROEDES/UFRJ.

^{lvii} Conforme quadro resumo da Organização Didática da FNFI disponível no arquivo FNFI/PROEDES/UFRJ.

^{lviii} Conforme quadro resumo da Organização Didática da FNFI disponível no arquivo FNFI/PROEDES/UFRJ.

^{lix} Conforme manuscrito "Entrevista ao Globo pelo Prof. Luiz Alves de Mattos". Disponível no acervo CAP/PROEDES

^{lx} Embora no texto legal haja sejam denominados Ginásios de Aplicação, Frangella (2000, p. 6) aponta que "inicialmente estes colégios são chamados de demonstração. No estudo de documentos da época o nome colégio de demonstração é corrente. [no caso da FNFI], a inauguração em 1948 se dá também sob esta nomenclatura vindo, pouco mais tarde a chamar-se então de colégio de aplicação. No entanto, os documentos não evidenciam com precisão quando se deu esta mudança.

^{lxi} "Planos de organização interna de um colégio de demonstração de ensino, a ser instalado anexo à Faculdade Nacional de Filosofia, para o ensino da disciplina didática aos alunos dessa disciplina, na mesma faculdade". Documento disponível no arquivo CAP/PROEDES/UFRJ.

^{lxii} No texto "O seminário como técnica de ensino", publicado em 1993, Ilma P Veiga apresenta a etimologia da palavra seminário para tratar da referida técnica. Este texto veio à minha memória, quando me deparei com a fonte documental que tratava do plano de organização do CAP. E me possibilitou articular as ideias que apresento nesta análise.

^{lxiii} Conforme Ofício datado de 19/07/1948 do Reitor da Universidade do Brasil ao Ministro da Educação e Saúde. Documento disponível no acervo CAP/PROEDES/UFRJ.

^{lxiv} Refiro-me ao Decreto-lei N.º 9.053 – de 12 de Março de 1946. que *cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País*.

^{lxv} Conforme Decreto N.º 5.513, de 4 de abril de 1935, que institui na cidade do Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal e dá outras providências. Art. 9º.

^{lxvi} Conforme documento datado de 28 de dezembro de 1945 denominado "Planos de organização interna de um colégio de demonstração de ensino, a ser instalado anexo à Faculdade Nacional de Filosofia, para o ensino da disciplina didática aos alunos dessa disciplina, na mesma faculdade." Disponível no arquivo CAP/PROEDES/UFRJ.

^{lxvii} Conforme documento datado de 28 de dezembro de 1945 denominado "Planos de organização interna de um colégio de demonstração de ensino, a ser instalado anexo à Faculdade Nacional de Filosofia, para o ensino da disciplina didática aos alunos dessa disciplina, na mesma faculdade." Disponível no arquivo CAP/PROEDES/UFRJ.

^{lxviii} Idem

^{lxix} Conforme documento datado de 28 de dezembro de 1945, denominado "Planos de organização interna de um colégio de demonstração de ensino, a ser instalado anexo à Faculdade Nacional de Filosofia, para o ensino da disciplina didática aos alunos dessa disciplina, na mesma faculdade." Disponível no arquivo CAP/PROEDES/UFRJ.

^{lxx} Conforme documento datado de 28 de dezembro de 1945, denominado "Planos de organização interna de um colégio de demonstração de ensino, a ser instalado anexo à Faculdade Nacional de Filosofia, para o ensino da disciplina didática aos alunos dessa disciplina, na mesma faculdade." Disponível no arquivo CAP/PROEDES/UFRJ.

^{lxxi} Conforme documento que distribui em grupos os alunos que frequentariam a disciplina. Disponível no arquivo FNFI/PROEDES/UFRJ.

^{lxxii} Conforme manuscrito sem data, constante do acervo Gustavo Capanema – CPEDOC, em que o projeto de decreto-lei de criação da FNFI é apresentado ao presidente Getúlio Vargas pelo Ministro Gustavo Capanema.

^{lxxiii} Conforme preconizado no texto Decreto-lei N.º 9.053 – de 12 de Março de 1946 que *cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País*.