

Ensino de Didática

Entre recorrentes e
urgentes questões

Giseli Barreto da Cruz

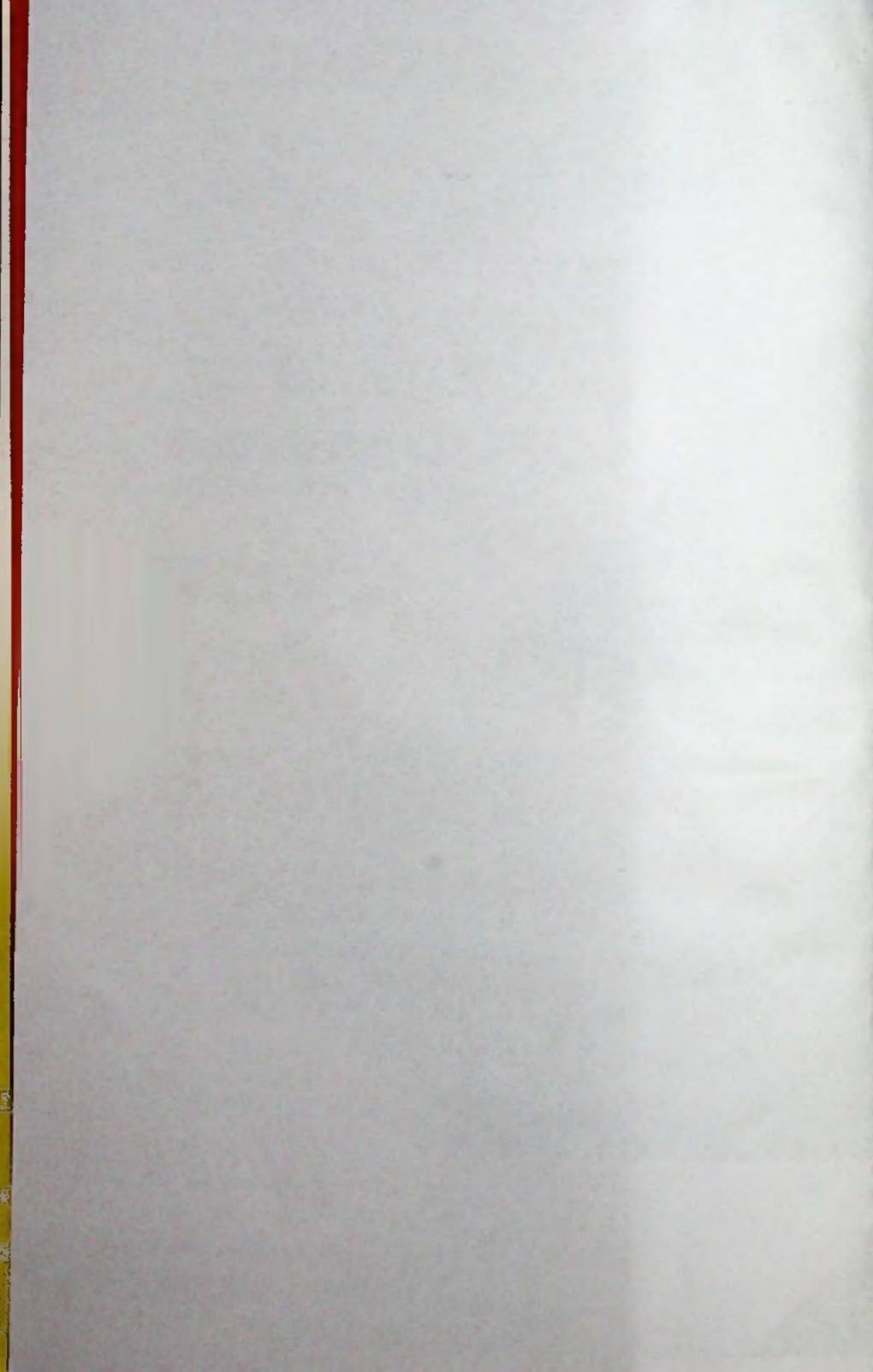
Ana Teresa de Carvalho Correa de Oliveira

Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento

Monique Andries Nogueira

(ORGANIZADORAS)





Giseli Barreto da Cruz
Ana Teresa de Carvalho Correa de Oliveira
Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento
Monique Andries Nogueira

(ORGANIZADORAS)

Ensino de didática

Entre recorrentes e urgentes questões



Rio de Janeiro

2014

Copyright © 2014 by: Giseli Barreto da Cruz, Ana Teresa de Carvalho Correa de Oliveira, Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento e Monique Andries Nogucira (orgs.). Alda Junqueira Marin, Carmen Teresa Gabriel, Danubia Souza Marques da Silva, Gabriela Loureiro d'Ávila, José Carlos Libâneo, Jules Marcel, Luis Paulo Cruz Borges, Marli André, Priscila Gonçalves Cruz, Rosineire Silva de Almeida e Vera Maria Candau.

Todos os direitos desta edição estão reservados à Quartet Editora. É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, ou de partes do mesmo, sob quaisquer meios, sem a autorização expressa da Editora.

Arte de capa, projeto gráfico e diagramação: *Paulo Vermelho*
Copidesque e revisão: *Altanísio Damasceno*

CATALOGAÇÃO NA FONTE

Ensino de didática – entre recorrentes e urgentes questões / Giseli Barreto da Cruz, Ana Teresa de Carvalho Correa de Oliveira, Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento e Monique Andries Nogucira (orgs.) : Alda Junqueira Marin... [et al.] ; Rio de Janeiro : Quartet : Faperj, 2014.

200p. : 14 x 21cm

Inclui Bibliografia

ISBN: 978-85-7812-088-7

I. Didática - Brasil. 2. Pedagogia - Brasil. 3. Ensino de didática - Brasil. 4. Didática e formação de professores. I. Título. II. Cruz, Giseli Barreto da. III. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.

Ahyas Siss (UFRRJ)

Lia Faria (Uerj)

Aldemar Pereira (Candido Mendes)

Luiz Cavalieri Bazilio (Uerj)

Aloísio Jorge de Jesus Monteiro (UFRRJ)

Maria Cecília Sanchez Teixeira (USP)

Ana Christina Venancio Mignot (Uerj)

Maria Celi Chaves Vasconcelos (UCP)

Antônio Flávio B. Moreira (UFRJ)

Mariluce Bittar (UCDB)

Célia Frazão Linhares (UFRRJ)

Nilda Teves (UVA)

Gláucio Pereira (Quartet)

Raquel Goulart Barreto (UFRJ)

Hilda Alevato (UFF)

Rodolfo Ferreira (Uerj)

Isolanda de Oliveira (UFF)

Valeska Oliveira (UFSM)



Quartet Editora
UERJ

Rua São Francisco Xavier, 524 – térreo

20.550-900 – Rio de Janeiro / RJ

Tel/Fax.: (21) 2516-5353/2556-5828

glaucio@quartet.com.br

www.quartet.com.br

2014

Impresso no Brasil

Sumário

SOBRE OS AUTORES | 7

APRESENTAÇÃO | 13

ENSINO DE DIDÁTICA: ENTRE RECORRENTES E URGENTES QUESTÕES

Giseli Barreto da Cruz

DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DO LEPED— LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 23

Ana Teresa de Carvalho Correa de Oliveira

Giseli Barreto da Cruz

Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento

Monique Andries Nogueira

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DIDÁTICAS DE PROFESSORES FORMADORES | 45

Giseli Barreto da Cruz

Danubia Souza Marques da Silva

Gabriela Loureiro d'Ávila

Jules Marcel

Luis Paulo Cruz Borges

Priscila Gonçalves Cruz

Rosineire Silva de Almeida

DIDÁTICA E DOCÊNCIA: FORMAÇÃO E TRABALHO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA | 77

José Carlos Libâneo

DIDÁTICA: ENTRE SABERES, SUJEITOS E PRÁTICAS | 111

Vera Maria Caudau

O CAMPO DA DIDÁTICA NAS PESQUISAS DO INÍCIO DOS ANOS 2000

| 129

Marli André

DIDÁTICA E DOCÊNCIA: ENSINAR, APRENDER E ENSINAR A ENSINAR
| 147

Alda Junqueira Marin

O ENSINO DE DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS
NO ENSINO SUPERIOR | 161

Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento

DIDÁTICA, CURRÍCULO, DOCÊNCIA: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS EM
TORNO DO SIGNIFICANTE “CONHECIMENTO” | 171

Carmen Teresa Gabriel

**DIDÁTICA, CURRÍCULO, DOCÊNCIA:
ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS EM TORNO DO
SIGNIFICANTE “CONHECIMENTO”**

Carmen Teresa Gabriel

Estabelecer relações entre didática, currículo e docência não é um exercício intelectual inovador ou inédito. A produção acadêmica nacional – como, por exemplo, os estudos de André (2012), Libâneo e Alves (2012), Candau (2011), Lüdke (2012), Pimenta (2011) e Moreira (2012) – tem trazido contribuições valiosas para a compreensão desses termos e as possíveis articulações que podem ser estabelecidas entre eles.

Os debates em torno dos modelos de formação docente disponíveis e disputados nos contextos das políticas educacionais, embora não privilegiem necessariamente esse tipo de articulação como principal enfoque, mobilizam sentidos de didática e de currículo para a sustentação dos argumentos defendidos. Do mesmo modo, as pesquisas no campo da didática e/ou do currículo, a despeito do quadro teórico no qual são desenvolvidas, operam implícita ou explicitamente com um ou mais sentidos de docência disponíveis no campo educacional.

Essa falta de ineditismo não significa, contudo, que a reflexão acerca das possíveis relações entre esses termos seja

obsoleta ou sem relevância nos debates políticos contemporâneos. Nesse texto meu propósito é de explorar justamente as articulações¹ entre esses termos, reconhecendo e defendendo não apenas a sua atualidade e pertinência, mas, sobretudo, entendendo que elas participam do jogo político contemporâneo acerca da hegemonização dos processos de democratização do sistema educacional brasileiro.

Para fim desta análise selecionei dois significados disponíveis, entre os múltiplos sentidos passíveis de serem atribuídos aos termos *didática* e *currículo*, passando a defini-los, no âmbito deste trabalho, como “campos de investigação” na área de educação e “disciplinas acadêmicas” nos currículos dos cursos de licenciatura. Assim, didática e currículo assumem simultaneamente, neste texto, os sentidos de *locus* de produção de conhecimento e “objeto de ensino/aprendizagem” em um sistema discursivo específico. No que se refere ao termo *docência*, optei por fixá-lo como um “lugar”, um “nome”, uma “posição” entre as múltiplas possíveis que emergem de uma ordem social resultante de relações sociais estruturadas perante uma operação hegemônica.

Importa sublinhar que a afirmação desses sentidos (e não outros) deve ser vista como o recurso retórico escolhido para entrar no debate sobre docência e formação docente. Isso não significa que eles estão previamente fixados necessariamente dessa forma e tampouco que sejam os únicos possíveis.

Em função do estreitamento do diálogo com as pesquisas do campo das ciências sociais (Laclau; Mouffe, 2004; Laclau, 2005; Marchart, 2009; Burity, 2008, 2010; Howarth, 2000, 2005) que priorizam as abordagens discursivas pós-fun-

¹ Para tal, como explicitarei ao longo do texto, dialogo com as contribuições teóricas de Laclau e Mouffe (2004). Neste quadro o termo *articulação* faz referência “a toda prática que estabelece uma relação tal entre elementos que a identidade destes resulta modificada como resultado desta prática” (Laclau; Mouffe, 2004, p. 142 e 143).

dacionais² na análise do político, o sentido atribuído a cada um destes termos – *didática, currículo, docência* – é produzido em meio a processos de significação permanentes e simultaneamente relacionais, incompletos e provisórios.

Por ora, penso ser importante destacar o significado de *discurso* subjacente a esse quadro teórico e a partir do qual são formuladas as demais ferramentas conceituais com as quais ele opera. Essa preocupação é tanto mais necessária quando consideramos que esse termo vem sendo incorporado pelo campo educacional a partir de diferentes matrizes teóricas. Desse modo, interessa-me sublinhar o sentido de discurso aqui privilegiado com o intuito tanto de esclarecer, logo de saída, o lugar teórico de onde procuro compreender as articulações entre didática, currículo e docência, mas também pelo fato de esse termo, tal como entendido na perspectiva pós-fundacional, apontar para uma mudança paradigmática na construção do olhar sobre as coisas e sujeitos desse mundo, cuja compreensão se apresenta como condição para o desenvolvimento e sustentação de meus argumentos.

Com efeito, a potência do termo *discurso*, que me interessa trabalhar, está justamente no fato de ele oferecer a possibilidade de novas leituras do jogo político, por meio do enfrentamento das complexas relações entre pensamento e realidade, sujeito e objeto, simbólico e material. Na abordagem aqui privilegiada, o discurso não é percebido como uma operação mental, ideal, em oposição à ação ou à realidade. Ele é relacional e da ordem

² Em diálogo com Olivier Marchat (2009), entendo por essa expressão “uma constante interrogação das figuras metafísicas fundacionais, tais como a totalidade, a universalidade, a essência e o fundamento” (Marchat, 2009, p. 14, tradução livre). Importa sublinhar que a perspectiva de ver e ler o mundo pós-fundacional aqui defendida, como nos alerta esse mesmo autor, não se confunde com um antifundamentalismo, por meio do qual caberia um “tudo vale”. O que está sendo problematizado não é a possibilidade de operar com fundamentos mas sim o seu estatuto ontológico.

do material, uma categoria que une palavras e ações. Nessa perspectiva antiessencialista/pós-fundacional, não há distinção entre práticas discursivas e não discursivas, o que não significa negar a existência do objeto fora do discurso, mas, sim, afirmar que nada tem sentido a não ser no interior de um discurso. Como Laclau e Mouffe observam:

O fato de que todo objeto é constituído como um objeto de discurso não tem *nenhuma relação* com a ideia de que existe um mundo externo ao pensamento ou com a oposição realismo/idealismo. Um terremoto ou queda de um tijolo é um evento que certamente existe, no sentido de que ele ocorre aqui e agora, independentemente da minha vontade. Mas se a especificidade deles será construída em termos de “fenômenos naturais” ou “expressões da ira/vontade de Deus”, isso dependerá da estruturação de um campo discursivo. O que é negado não é que tais objetos existem externamente ao pensamento, mas sim a afirmação bem diferente de que eles se constituem como objetos externos a qualquer condição discursiva de emergência (1985, p. 108, apud Howarth, 2000, p. 112)³.

Nessa perspectiva, toda realidade é significativa. A compreensão desse argumento é crucial para evitar alguns equívocos. Não se trata de buscar um sentido último, mais verdadeiro ou oculto das palavras articuladas em um texto quando analisamos algum discurso. Afinal, como afirma Burity (2008), se não há ação social sem significação, toda significação está inserida – ainda que de forma instável e provisória – em um discurso, isto é, na materialidade do dito.

³ As traduções de David Howarth extraídas dos capítulos 6 e 7 do livro *Discourse*, publicado pela Open University Press em 2000, e utilizadas neste texto foram feitas no âmbito de estudos internos do GECCEH – Grupo de Pesquisa Currículo, Cultura e Ensino de História da UFRJ, pelos mestrandos Érika Elizabeth Vieira Frazão e Vitor Andrade Barcellos.

Defendo, assim, que esse recorte não significa esvaziar o debate político sobre docência e formação docente ou ignorar as relações de poder imbricadas nessa discussão. Ao contrário, argumento que tal postura epistêmica nos obriga a buscar outros caminhos investigativos, novas ferramentas de análise para continuarmos a pensar a questão da docência como pauta da agenda política contemporânea. Esse posicionamento se apoia em uma ideia fecunda formulada na teorização do discurso desenvolvida por Laclau e Mouffe (1985) que consiste em entender o “político como o ontológico do social”. Acredito que essa afirmação rompe radicalmente com qualquer vestígio essencializante nas leituras de mundo. Afinal, nessa perspectiva

[...] a ordem social deve ser entendida como uma construção histórica, contingente e discursiva mediante uma operação hegemônica. Para Laclau, o terreno da constituição da hegemonia é o discurso (Laclau: 1985:23), quer dizer, que ela requer uma operação significante orientada para a articulação de elementos que entram em um jogo relacional que os reconfigura (Retamozo, 2009, p. 113).

Reconhecer no jogo político a condição de fechamento contingente do social é valorizar as categorias *fronteira* e *limite* como *locus* fecundos de lutas políticas, isto é, de lutas por significação. Isso me permite olhar para qualquer espaço social⁴ como uma estrutura discursiva, um sistema incompleto cujos limites estão sob forte pressão em nosso presente.

Nesse movimento teórico a categoria *demand*a, entendida “como a forma elementar na construção do elo social” (Laclau, 2003, p. 7) torna-se uma ferramenta para pensar os processos de conflitos que se estabelecem em torno da conformação

⁴ Utilizo esse termo no sentido de um espaço indeterminado e potencialmente infinito de práticas humanas sedimentadas.

da ordem social. Neste estudo, meu interesse é explorar o jogo político no interior de uma ordem social específica: a formação docente. Isso significa analisar as articulações entre os sentidos de docência, currículo e didática que assumem vários contornos em função das demandas de cada presente reconfiguradas no interior da ordem social na qual elas são produzidas.

Nessa perspectiva, a hipótese que defendo neste texto e que expresso no título a ele atribuído consiste em afirmar que o significante *conhecimento* se apresenta face às demandas de nosso presente como um elemento incontornável nas definições de didática, currículo e docência, independentemente dos sentidos fixados para cada um desses termos. Essa situação lhe coloca em uma posição privilegiada no interior do discurso educacional, funcionando como “ponto nodal”⁵ (Laclau; Mouffe, 2004), em torno do qual se articulam as demandas políticas que interpelam instituições como a escola e a universidade públicas em nossa contemporaneidade. Como ponto discursivo privilegiado na fixação parcial de sentido, o significante *conhecimento* assume o papel de articulador das unidades diferenciais – didática, currículo e docência – produzindo um discurso hegemônico sobre formação docente. Dito de outra forma, o significante *conhecimento* desempenha a função discursiva que permite simultaneamente construir uma “cadeia equivalencial”⁶ entre esses termos e produzir um exterior constitutivo (o que não seja formação docente) que suture de forma provisória a definição dessa formação. Afinal, como afirma Laclau (2003),

Qualquer definição pressupõe uma malha teórica de sentido ao que está sendo definido. Por imposição do

⁵ Os “pontos nodais” são condensações privilegiadas que organizam e sustentam ordens sociais. Eles conferem significados parcialmente fixos em um grupo particular de significantes (Howarth, 2000).

⁶ Cadeia de significantes resultante da articulação entre diferentes elementos em torno de um ponto nodal.

conceito de definição, o sentido só pode ser estabelecido com base na diferenciação entre o termo definido e outra coisa, que a definição exclui. Pressupõe-se, como consequência, que um terreno tenha sido estabelecido no qual as diferenças como tais são pensáveis (Laclau, 2003, p. 5).

Organizei este texto em três seções. Na primeira, argumento a favor de uma leitura do cenário político contemporâneo pela qual o “conhecimento” ainda é uma “questão” atual e potente na agenda política face às demandas de direito de nosso presente, o que contribui para sustentar a hipótese de trabalho anteriormente evidenciada. Em seguida, na segunda seção, aprofundo meus argumentos explicitando as articulações possíveis que vêm sendo estabelecidas ao longo da trajetória dos campos da didática e do currículo. Trata-se de explorar as implicações dessas demandas que incidem sobre a questão do conhecimento nos debates acadêmicos internos a esses dois *locus* de produção de conhecimento. Por fim, na terceira e última seção, focalizo minha análise sobre as disciplinas acadêmicas didática e currículo responsáveis pela produção de “conhecimentos validados para serem ensinados” com os quais os futuros docentes estabelecem relações ao longo de sua formação. Apresento algumas definições disponíveis de docência que circulam, na atualidade, no campo educacional, destacando os discursos que estabelecem articulações com o significante conhecimento. Retomo a hipótese apresentada defendendo um sentido possível de docência, ação docente e formação docente a partir dos argumentos anteriormente sustentados.

I A QUESTÃO DO CONHECIMENTO NO CENÁRIO POLÍTICO CONTEMPORÂNEO: ENTRE DEMANDAS E APOSTAS

[...] há sim, uma disputa pelo que há, pelo que está acontecendo, pelo “para onde vão as coisas”. Em suma, mais do que uma guerra de interpretações, uma disputa

ta hegemônica pelo mundo em que vivemos (Burity, 2010, p. 2).

Meu propósito nesta seção é entrar no debate político em torno da democratização do sistema de ensino brasileiro em nossa contemporaneidade tendo como foco a produção e distribuição do conhecimento legitimado e validado para circular nesse espaço discursivo. Desse modo, considero que uma estratégia teórico-metodológica promissora possa ser a análise das “demandas de direito”, isto é, demandas sociais de igualdade e de diferença⁷, que interpelam as instituições formadoras – como a escola e a universidade públicas – em nosso presente.

A categoria *demandas*, na teorização política de Laclau (2005), emerge para dar conta da compreensão do jogo político em uma pauta pós-fundacional em meio à estruturação desigual da sociedade que nos é contemporânea. As demandas “se produzem no interstício da ordem social como uma falta (insatisfação, reivindicação) e pode converter-se em veículo de efeitos deslocatórios” (Retamozo, 2009, p. 114). No caso deste texto, o foco da análise consiste nas demandas que tendem a provocar efeitos na estruturação do campo discursivo *formação docente*, tendo como eixo condutor as lutas de significação que envolvem o significante *conhecimento*. Como um “lugar” subalternizado⁸,

⁷ Em nossas pesquisas do GECCEH/NEC/UFRJ temos utilizado a expressão *demandas de diferença* para nomear o conjunto de reivindicações formuladas no seio de movimentos sociais presentes no cenário político contemporâneo e que estão relacionadas à questão de pertencimentos identitários. Junto com as demandas históricas de igualdade, as demandas de diferença que emergem no debate político mais recentemente configuram as demandas de direito que interpelam as escolas da educação básica em nossa atualidade.

⁸ A ideia de subordinação refere-se, na teoria laclauiana, à situação de determinadas posições de sujeito que estão dominadas. Se considerarmos a estruturação desigual, hierárquica e excludente do sistema de conhecimento hegemonizada no sistema de ensino, é possível perceber

entre tantos outros, que participam da luta hegemônica na produção e estruturação da desigualdade, a docência pode ser vista como potencialmente um lugar de produção de atores políticos⁹. Considero que as instituições como escola e universidade, hoje, se apresentam como espaços-tempos passíveis de serem investigados como terrenos nos quais são formuladas demandas, produzidos antagonismos e subjetividades políticas em meio a processos de identificação.

Com efeito, reconhecer as crises¹⁰ que atravessam a universidade em nossa contemporaneidade, como o faz Santos

que a docência como uma posição possível e disponível que articula sentidos de conhecimento tende a ser vista como um “lugar menor”, de menos prestígio, quando comparada com outras posições que se relacionam igualmente com esse significante, como, por exemplo, a pesquisa. Nesse sentido penso que não seria abusivo considerar a docência como um lugar subalternizado em meio às lutas de significação em torno do conhecimento.

⁹ Laclau e Mouffe (2004) estabelecem uma diferença entre subordinação e antagonismo. Essa diferença conceitual permite inferir que no interior de posições subalternas, nem sempre emergem reivindicações ou ações de mobilização para subverter as relações sociais. Como afirma Retamozo (2009, p. 113), “as demandas emergem como um lugar de mediação entre uma situação estrutural de subordinação e a construção de possíveis antagonismos e deslocamentos”.

¹⁰ Boaventura de Sousa Santos (2008) destaca que, desde os anos de 1960, aspectos como a criação de novas universidades e a ampliação de vagas naquelas já existentes contribuíram para o acirramento de inúmeras tensões que, ainda hoje, permeiam a cultura universitária, provocadas pelo aumento das funções assumidas por essa instituição no mundo contemporâneo. Para o autor, as reformas universitárias propostas nos últimos tempos tendem a produzir mecanismos que, antes de superar contradições, se concentram na gestão e no controle das mesmas (Ferreira; Gabriel, 2008). Essa tentativa de gestão e de controle tem sido particularmente problemática em certos domínios, gerando três crises – a “crise de hegemonia”, a “crise de legitimidade” e a “crise institucional” – com as quais a universidade tem de, cotidianamente, lidar.

(2008), ou operar com o entendimento da escola como estando “sob suspeita” (Gabriel, 2008), aponta para o reconhecimento de falhas, brechas na sutura dessas estruturas discursivas. No quadro teórico aqui trabalhado, esse deslocamento significa uma maior abertura para pensar outros sentidos de universidade/escola e um acirramento nas fronteiras antagônicas, vistas como campos de decisão nos quais os sujeitos “no lugar de condenados à repetição, podem abrir a diferença, constituir-se e expandir os efeitos deslocatórios” (Retamozo, 2009, p. 115).

Estudos no campo educacional vêm apontando que às reivindicações históricas de igualdade, expressas nas lutas pela democratização do acesso, vieram se acrescentar nessas últimas décadas, as de reconhecimento (demandas de diferença) formuladas no seio de variados movimentos sociais que disputam, no espaço público, o seu reconhecimento no currículo escolar/acadêmico. Essas múltiplas demandas remetem a uma situação de “injustiça cognitiva social” que reforça a linha abissal de que nos fala Santos (2010) em seus escritos mais recentes. Afinal, como não nos indignarmos quando análises apontam que o fosso entre aqueles que podem ter acesso e usufruir dos bens culturais disponíveis neste mundo e aqueles que não estão em posição de acessar esses bens [e até muitas vezes de sonhar com eles], continuar aumentando?

Essa situação de injustiça que está na base da formulação das demandas, interpela as instituições de formação – universidade e escola – colocando em xeque o seu papel hegemônico e a sua legitimidade como espaço institucional onde se estabelecem relações com o conhecimento, em particular com os discursos de cientificidade.

Defendo, pois, que as demandas de igualdade e de diferença que referendam a luta hegemônica em nosso país na contemporaneidade encontram, nessas instituições de formação, terreno fértil para suas articulações. Do mesmo modo, a estrutura escolar e/ou universitária, frente a essa pressão que tensiona

susas fronteiras, seus limites, produz deslocamentos, investe em novos sentidos, reafirma posições a fim de preservar-se por meio da mobilização de significados cristalizados.

Trata-se assim de entrar na disputa “pelo que está acontecendo” no interior dessas instituições. Que demandas tensionam a definição de escola/universidade? Como essas instituições fazem a gestão dessas demandas? Essas são algumas questões que me parecem abrir novas interrogações sobre o que já sabemos e queremos da escola e da universidade públicas. Pensar o político na constituição do escolar/acadêmico, percebê-los como estruturas de oportunidades políticas, como um campo de demandas sociais (demandas de qualidade, diferença e igualdade), e perguntar-nos: como essas instituições de formação fazem a gestão dessas demandas e simultaneamente se mantêm como espaços privilegiados de socialização democrática do conhecimento?

Tendo em vista o foco deste trabalho, interessa-me, mais particularmente, explicitar as implicações ou efeitos dessas demandas em meio às disputas hegemônicas no âmbito da formação inicial dos professores quando materializadas nos currículos de licenciaturas. Dito de outra maneira, como a didática e o currículo, significados tanto como campos de pesquisa quanto como objetos de ensino/aprendizagem na formação docente, são interpelados por essas demandas?

A opção por essa abordagem discursiva distancia a reflexão proposta de tradições teóricas essencialistas e dicotômicas que tendem a insistir em estabelecer fronteiras antagônicas, por exemplo, entre didática e currículo, tomados na maior parte das vezes como entidades plenas e positivadas de sentido. Ao operar com os sentidos de didática e currículo como disciplinas acadêmicas e campos de pesquisa, interessa-me, menos evidenciar o que os diferencia em suas trajetórias de construção nas escolhas de suas interlocuções e/ou nas ênfases colocadas em suas análises do que operar com esses dois termos como ele-

mentos de uma mesma “cadeia equivalencial” que se articulam para atribuir um sentido possível para o termo *docência*.

Minha aposta política e teórica tem sido na afirmação da potencialidade heurística do significante *conhecimento* como elemento articulador no complexo jogo da gestão dessas demandas endereçadas à escola/universidade. Vistas como campos sociais de demandas, essas instituições articulam diversos discursos pedagógicos, justificando em meio ao jogo político, por exemplo, as inúmeras reformas curriculares.

Destaco três dimensões relacionadas ao significante *conhecimento* que me parecem oferecer um ângulo de ataque fecundo para enfrentar a questão da articulação entre didática, currículo e docência. Seja pelo viés do “acesso à” cultura escolar e/ou universitária, seja pelo debate acerca da “relação com” o conhecimento estabelecida no âmbito das instituições de formação, ou ainda pela “problematização de” sua natureza epistemológica, as lutas de significação no campo educacional mobilizam estratégias discursivas que envolvem sentidos de conhecimento. O debate entre universal e particular, que tem marcado este campo desde os anos 1990 e continua sendo objeto de discussão, não deixa de ser um exemplo de manifestação dessas disputas.

Em termos do “acesso às” instituições de formação, as reivindicações políticas se manifestam pela garantia de um direito universal, por meio do qual todos os indivíduos, a despeito de seus pertencimentos sociais e culturais, podem usufruir dos mesmos bens culturais, no caso em questão: dos conhecimentos produzidos e socializados nesses contextos de formação. Historicamente, o debate em torno da expansão da educação básica no território nacional ou em torno das políticas de alfabetização serve de exemplo para as lutas de democratização do sistema de ensino. Mais recentemente, as políticas de ação afirmativa dos últimos dez anos no Brasil são um exemplo da gestão entre a tensão universal e particular no seio dessa mesma luta focalizada no ensino superior.

No que diz respeito ao segundo aspecto – da “relação com” – a questão do conhecimento emerge na relação estabelecida tanto com o sujeito-docente como com sujeito-aluno/estudante. No caso do primeiro, o que está em jogo são as relações estabelecidas no plano do “ensino de”, entre o docente e o conhecimento validado como objeto de aprendizagem. Os debates sobre a definição de docência e o sentido de ação docente mobilizam, como desenvolverei mais adiante, na terceira seção, o significante *conhecimento*. Do mesmo modo, as discussões sobre as expectativas de aprendizagem e o próprio sentido de aprendizagem também operam com o significante *conhecimento* pelo viés da relação estabelecida com os sujeitos-alunos. Tais discussões são bastante atuais, principalmente quando pensamos na existência de políticas públicas de avaliação institucional que tendem a associar o rendimento dos alunos a uma suposta qualidade da educação, mobilizando, para tal, sentidos de conhecimento e conteúdos escolares nesse jogo político. Assim, se muitas vezes no ambiente escolar a ideia de conteúdos de ensino é esvaziada diante de um compromisso por desenvolvimentos de valores e/ou atitudes, no momento das avaliações, os “conhecimentos disciplinarizados” (Gabriel; Ferreira, 2012) podem demonstrar as marcas de sua força.

Por fim o terceiro aspecto envolve de forma mais direta a questão do conhecimento na medida em que diz respeito à problematização da sua natureza, denunciando as imbricações com as relações de poder e constitui o eixo estruturante em torno do qual foram se construindo as teorizações curriculares críticas.

Defendo assim que o termo *conhecimento* a despeito dos adjetivos utilizados para qualificar esse significante – “científico”, “escolar”, “acadêmico”, “disciplinar”, “pedagógico”, “curricularizado”, “didatizado” – exerce, nas três dimensões acima mencionadas, a função de ponto discursivo privilegiado que sustenta a cadeia de equivalência definidora de formação docente nos currículos de pedagogia. O termo *conhecimento* é capaz de minimi-

zar as diferenças entre os sentidos de didática, currículo e docência ao permitir a produção de deslocamentos e de condensações por meio dais quais assistimos a uma hegemonização possível do sentido de “formação docente”. Afinal, uma instituição de formação, seja da educação básica, seja do ensino superior, se define em termos da sua intencionalidade em estabelecer uma relação entre sujeitos (docente e alunos) e o conhecimento.

Importa sublinhar que a aposta no significante *conhecimento* no debate político em torno da democratização do sistema de ensino tendo como foco a questão da formação docente e das subjetividades políticas produzidas e mobilizadas nesse contexto discursivo pressupõe igualmente um trabalho permanente de deslocamento nas fronteiras que definem os diferentes sistemas discursivos em jogo. Implica fechar provisoriamente o sentido de escola/universidade e permite olhá-la sem buscar sua essência, sua positividade plena e transparente, mas a olhar por aquilo que o escolar/acadêmico exclui, deixa de fora; ou seja: seu exterior constitutivo (o “não escolar”, o “não acadêmico”). Trabalhar assim, na margem, nos limites, e analisar as demandas que lhe são endereçadas; frutos de insatisfações e reivindicações de diferentes sujeitos – família, Estado, movimentos sociais professores, alunos, pesquisadores – que investem por diferentes razões e interesses na produção de sentidos de escola/universidade.

Esse posicionamento epistêmico perderia sua potencialidade analítica se não se voltasse igualmente para a reflexão sobre a definição ontológica do termo *conhecimento*. Antes de ser adjetivado, o conhecimento já é linguagem, integra uma trama de saberes, uma episteme. Já diz de perspectivas de olhar e de nomear o mundo. Isso significa deslocar o foco da discussão das políticas de conhecimento que ocorrem no plano ôntico para o político do conhecimento que nos remete ao plano ontológico.

Desse modo, a questão do acesso à seleção dos conhecimentos, no caso deste estudo, poderia se formulada de outras maneiras, como: que sentidos de conhecimentos “didático”, “curricu-

lar" e "escolar" interessa-nos fixar como válidos a serem ensinados aos futuros docentes? Em quais cadeias de equivalência nas quais constituem as disciplinas acadêmicas didática e currículo vale a pena investir em meio às lutas hegemônicas em torno da formação docente que marcam nosso presente? Que discursos sobre conhecimento escolar/acadêmico tendem a produzir subjetividades políticas rebeldes? Entendendo a escola/universidade como território de articulações discursivas que operam com fluxos de sentido de conhecimento, em quais processos de identificação investir?

Formuladas no âmbito de contextos discursivos com intencionalidade formativa, essas interrogações carregam para esta discussão a ideia de "verdade", ou melhor, desejo de verdade. Com efeito, a tarefa de definir, nomear conhecimento no âmbito de processos de ensino/aprendizagem, significa garantir que esse conhecimento esteja na ordem "do verdadeiro". Isso implica que, embora os sentidos das coisas deste mundo em geral não precisem estar subordinados a um discurso de compromisso com a verdade para "fazer sentido", o conhecimento como prática discursiva em contextos de formação envolve uma "intervenção contingente vis-à-vis de sentido" (Laclau, 1996, p. 4) que o conecta com "algo de verdade". Intervenção essa que, embora exceda os limites deste texto, não pode ser negligenciada Tendo em vista o foco desta análise, interessa-me menos discutir as definições de conhecimento do que pensá-lo como um momento da cadeia de equivalência entre sentidos de didática, currículo e docência. Termino essa seção propondo um acordo mínimo: qualquer que seja o paradigma eleito para pensarmos esses termos, haverá um lugar para o significante *conhecimento*.

2 DIDÁTICA, CURRÍCULO E CONHECIMENTO: QUE ARTICULAÇÕES TEÓRICAS FACE ÀS DEMANDAS DE NOSSO PRESENTE?

Nesta seção meu propósito é evidenciar as definições de *didática* e de *currículo* produzidas internamente nesses dois

campos de pesquisa, procurando destacar as estratégias discursivas mobilizadas que envolvem o significante *conhecimento*. Trata-se de colocar em evidência a forma como as três dimensões – “acesso à”, “relação com” e “natureza de” – que mobilizam o significante *conhecimento* nos debates do campo educacional, explicitadas na seção anterior, são recontextualizadas respectivamente ao longo do processo de construção desses dois campos.

Parto do pressuposto de que a produção dos discursos didático e curricular, ao longo de suas trajetórias respectivas, mobiliza, ainda que com estratégias diferenciadas, o significante *conhecimento*. Reconheço, pois, que esse significante participa, por meio das lógicas de equivalência e da diferença, do jogo de linguagem que define o “que é” e o que “não é” didática e currículo. É justamente a mobilização simultânea dessas duas lógicas que garante a criação de cadeias de equivalência entre unidades diferenciais por meio de deslocamentos e condensações de sentido.

A abordagem discursiva aqui privilegiada, ao focalizar a dimensão ontológica do jogo político, se interessa pelas articulações hegemônicas responsáveis pela fixação bem-sucedida – ainda que provisória – de sentidos de didática, currículo e docência. Trata-se menos de resgatar uma história desses campos do que de evidenciar algumas das articulações em ambos os campos que mobilizaram o significante *conhecimento*.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que, mesmo durante o período em que o discurso pedagógico foi hegemonizado pelas perspectivas tecnicistas e instrumentais, e a questão do conhecimento/conteúdo subordinada aos discursos sobre “recursos”, “técnicas”, “métodos”, “objetivos” ou “planejamento”, o significante *conhecimento* se fez presente em uma posição subalternizada. Afinal, planejar, avaliar, alcançar objetivos, utilizar métodos e recursos adequados no processo de ensino-aprendizagem são verbos que têm no significante *conhecimento* seu complemento.

De uma maneira geral, a incorporação, a partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, das teorias críticas nesses dois campos abre perspectivas de análise centradas na questão do conhecimento, colocando esse significante mais em evidência nos debates acadêmicos. No que diz respeito ao campo da didática, é possível destacar alguns momentos de sua trajetória, já na perspectiva crítica, em que a relação com a questão do conhecimento pelo viés do acesso assume um papel central nos debates sobre democratização da escola pública. Refiro-me particularmente aos debates presentes na agenda educacional crítica dos anos 1980 no Brasil acerca dos “conteúdos escolares” entre os defensores da corrente que ficou conhecida como *pedagogia crítico-social dos conteúdos* e os representantes da tendência *libertadora*. Embora com estratégias diferenciadas em relação à forma de se relacionar com o conhecimento, ambas as correntes apostavam no potencial transformador da escola a partir do acesso por parte de todas as classes sociais ao conhecimento que nela circula. Quanto à dimensão da “relação com o conhecimento”, o campo da didática tem produzido ferramentas conceituais que contribuem para pensar esse tipo de relação tanto com o sujeito-professor como com o sujeito-aluno. As discussões desse campo sobre “professor reflexivo”, “transposição didática”, “ensino de”, ou ainda sobre questões de dificuldade de aprendizagem, “fracasso escolar”, avaliação são alguns exemplos que envolvem direta e/ou indiretamente a questão do conhecimento. Em relação à problematização da natureza do conhecimento validado a ser ensinado e aprendido, apenas mais recentemente e ainda de forma tímida, algumas tendências presentes no campo da didática têm se debruçado sobre esse aspecto em consequência da incorporação das contribuições de perspectivas culturalistas (Candau, 2006, 2009, 2011).

Em termos da produção acadêmica no campo do currículo, as articulações discursivas com o significante conhecimento têm sido, desde os anos 1980, marcadas pelo viés da problema-

tização da sua natureza epistemológica. Não cabe aqui retomar esses debates, mas sim reafirmar a importância para definição do campo do currículo da temática do conhecimento. Seja pela denúncia de suas imbricações com as relações de poder, seja pela assunção de uma perspectiva mais ou menos relativista, seja pelo questionamento das dificuldades e/ou necessidade de objetivação do conhecimento a ser ensinado, seja pela introdução de novos, ou outros saberes no currículo resultante da pressão e demandas de movimentos sociais, seja pelo retorno da defesa de um "conhecimento poderoso" (Young, 2011), considerado indispensável na formação do pensamento crítico, o conhecimento tem sido um significante incontornável nos processos de significação de currículo.

Outros caminhos mais recentes, priorizando as questões culturais, optaram por não enfrentar essa tensão e nesse percurso vão produzindo discursos que subalternizam a temática do conhecimento escolar. Isso se dá ora pela mobilização de recursos retóricos que sacralizam e naturalizam a centralidade do conhecimento escolar de tal forma que não precisaríamos mais continuar argumentando a seu favor; ora pela confusão produzida pela associação discursiva dos termos conhecimento/cultura – quer seja por uma oposição dicotômica ou por uma sobreposição – provocando efeitos de apagamento da noção de conhecimento escolar.

Venho defendendo (Gabriel, 2008, 2011a, 2011b) que essas duas formas de percepção e de entendimento da interface conhecimento/cultura interferem na fronteira que fixa o sentido de conhecimento, esvaziando a sua potência subversiva no jogo político. Identifico duas estratégias discursivas em ação na atualidade que considero, no mínimo, problemáticas. Uma primeira que consiste em ampliar o conceito de conteúdo estendendo essa denominação para além dos aspectos conceituais. Fixa-se, assim, nas produções acadêmicas e nas políticas educacionais, uma diferenciação que permite falarmos de conteúdos concei-

tuais, atitudinais, procedimentais como forma de incluir “outros sentidos de conhecimento escolar” como as competências, habilidades, atitudes, linguagens e valores.

Uma segunda estratégia consiste no movimento de reconfiguração da linha divisória que fixa o sentido de conhecimento escolar por meio da supervalorização de sua filiação aos valores culturais em detrimento dos conteúdos disciplinares. Estamos frente a uma operação por meio da qual os conteúdos disciplinares tendem a ser colocados para fora desse sistema discursivo, tornando-se o outro, o exterior constitutivo da cadeia de equivalência que fixa conhecimento escolar

Neste texto, como já expliquei, a proposta é operar, menos com um ou outro dos possíveis sentidos disponíveis e em disputa desse significante do que com a sua função discursiva na cadeia que fixa o sentido de docência e formação docente. A seguir explorarei esse campo discursivo, considerando as disciplinas acadêmicas didática e currículo como momentos da cadeia equivalencial que mobilizam igualmente significantes como *docência, docente* em torno do ponto nodal “conhecimento”.

3 FORMAÇÃO DOCENTE E CONHECIMENTO: ENTRE “POSIÇÕES DE SUJEITO” E “SUBJETIVIDADES POLÍTICAS”

Interessa-me explorar as articulações discursivas em meio às lutas hegemônicas travadas em torno da produção e distribuição do conhecimento validado e hegemonizado nos processos de formação da docência. Entendendo que uma discussão como essa reatualiza permanentemente o questionamento: qual didática, qual currículo para qual docente?

Trata-se, assim, de enfrentar essa questão de forma a argumentar a favor de minha hipótese de trabalho. Para tal, outra questão se impõe: como significar a docência, a ação docente e consequentemente a formação docente a partir da perspectiva teórica privilegiada? O desafio, aqui, consiste em apostarmos em

possibilidades de definição que nos permitem superar algumas dicotomias bastante sedimentadas nas explicações sobre a ação política/social no campo das ciências humanas em geral, e no campo educacional, em particular, que mobilizam, nos debates, termos e expressões como, por exemplo: *docência, prática docente; ação docente, formação docente*. O que está em jogo é o enfrentamento da tensão “clássica” entre agência e estrutura que subjaz às formulações teóricas nos diferentes campos de conhecimento. Como definir, pois, docência em meio a essa tensão? Ou ainda, como definir docência a partir das formas de enfrentamento a essa tensão, propostas pela teorização do discurso na perspectiva do pós-fundamentalismo?

Um primeiro aspecto que precisa ser considerado diz respeito ao entendimento dos teóricos do discurso como Laclau (1996, 2003, 2004, 2005), Howarth (2000, 2005) e Marchart (2009), interlocutores privilegiados na reflexão acerca dessa questão/tensão. Nesse quadro teórico, a ação política do sujeito não é explicada por um “voluntarismo absoluto”, tampouco é reduzida ao papel de reprodução das estruturas pré-construídas. Afastando-se de abordagens essencialistas da subjetividade, essas teorizações do discurso oferecem ferramentas para se explorar outros caminhos para se pensar a questão da estrutura e da agência.

Em relação ao primeiro termo, importa sublinhar que as estruturas discursivas produtoras de sujeitos são percebidas como sendo “inerentemente contingenciais e maleáveis” (Howarth, 2000, p. 121). No caso do termo *agência*, ele é empregado para traduzir a forma como os atores sociais vivenciam e adquirem identidades, desafiam e/ou transformam as estruturas sociais. Essa postura epistêmica significa enfatizar mais o enfraquecimento da categoria *estrutura*, quando percebida como algo fechado e engessado do que a sua completa dissolução.

Do mesmo modo, trata-se de problematizar e abandonar a categoria *sujeito* quando essa nos remete a uma noção de

subjetividade (“sujeito absoluto”) capaz de articular em torno de um centro transcendente – fora, pois, do jogo da linguagem – as múltiplas subjetividades. Como afirma Laclau (1996), ao abordar a temática das identidades sociais, nacionais e políticas em nossa contemporaneidade, “a morte desse Sujeito (com S maiúsculo) talvez tenha sido a principal precondição para esse renovado interesse na questão da subjetividade” (Laclau, 2011, p. 47). Na mesma linha de pensamento, Howarth (2000) afirma que “se o conceito de posição do sujeito explica as múltiplas formas pelas quais indivíduos são produzidos como atores sociais, o conceito de subjetividade política capta a maneira como atores sociais agem” (p. 108).

Por serem provisoriamente suturadas, isto é, fixações parciais, essas estruturas podem deixar contingencialmente de conferir identidade, provocando situações de deslocamento, de desordem em meio às quais os sujeitos se constroem e se identificam com novos discursos, tornando-se, assim, agentes políticos.

Uma leitura do sistema escolar/universitário a partir desse quadro teórico pode contribuir para uma compreensão mais apurada sobre as crises vividas, na atualidade, por essas instituições, percebidas como espaços de cristalizações de significação, sobre sua forma de gestão frente a essa situação, bem como sobre as ações dos sujeitos nela envolvidos.

Acusadas de injustas, desiguais, monoculturais ou daltônicas, as estruturas escolar e universitária mostram-se fissuradas, tornando-se abertas para as demandas de direito que por sua vez deslocam a docência de seu lugar. É nessa perspectiva, pois, que considero “formação docente”, neste texto, como a estrutura discursiva para/sobre a qual estão endereçados meus argumentos e hipótese sobre a “docência” como uma posição de sujeito, produtora de atores sociais, e como tal correspondendo a uma estabilidade provisória de sentidos em torno do que define esse termo nesta estrutura discursiva. O sujeito-do-

cente seria assim seu produto, o significante que corresponde à “subjetividade política” a ser acionada, formada ao longo do tempo de imersão nessa estrutura discursiva. Assim, nesse desenho, o currículo de licenciatura na formação docente, em particular as disciplinas de didática e de currículo, é *locus* privilegiado para a produção e fixação de sentidos de “docência” e “docente”.

Como expliquei na seção anterior, a produção de sentidos de didática e de currículo como campos de pesquisa mobiliza o significante *conhecimento* atribuindo-lhe uma função discursiva chave nos seus processos de significação. De modo semelhante e independente da interferência direta dessas duas disciplinas, os estudos sobre formação de professores (Tardif, 2005; Nóvoa, 1991; Monteiro, 2001) convergem, nessas últimas décadas, para reafirmar a estreita relação entre docência e conhecimento. Com efeito, desde o fim da hegemonia dos discursos tecnicistas, nos quais a docência era vista como um “ofício sem saberes” e o professor como um mero transmissor de conhecimentos produzidos em outros espaços, que os debates, a despeito dos enfoques, concordam em significar a profissão docente como um ofício de saberes. O professor é um produtor de conhecimento, ocupando lugares estratégicos na circulação e socialização desse conhecimento. A expressão *saberes docentes* (Tardif, 2005), que teve uma boa receptividade no campo educacional brasileiro, me parece um bom exemplo dessa reviravolta no processo de significação na estrutura discursiva “formação docente”.

Penso ter reunido até aqui argumentos que me parecem por ora e nos limites deste texto suficientes para sustentar a hipótese inicialmente apresentada: não é possível negar o papel do significante *conhecimento* como elo articulador entre as unidades diferenciais didática, currículo e docência na cadeia definidora de formação docente. Isso significa que como ponto nodal ele tem força para estabelecer os limites do que é e do que não é “formação docente”. Tornar-se professor é entrar no universo dos conhecimentos entendidos como práticas discursivas que operam com sentidos de verda-

de. Não é por acaso que Forquin (1993) afirmava que nenhum professor ensina algo em cujo valor ele não acredita. Esse valor também inclui o valor “de” verdade (e não “da” verdade).

Concordar com essa argumentação pode abrir pistas para se pensar sobre o jogo político relacionado à democratização do sistema de ensino a partir de outro lugar teórico. Menos do que formular novas questões, essa abordagem pode ajudar a avançar com outras respostas, diferentes das que já foram elaboradas. Refiro-me a questões como: O que significa formar professores nos cursos de licenciaturas para exercer sua profissão em instituições de ensino interpeladas pelas demandas de nosso presente? Qual o papel político desse docente frente aos desafios de nossa contemporaneidade? Como ressignificar o papel político radical da docência sem reatualizar rationalidades produzidas na modernidade e já problematizadas nas perspectivas pós-fundacionais?

Formar professores poderia ser, assim, significado como a ação de investir em subjetividades políticas que se identificam com a posição de sujeito-docente face a situações cotidianas nas quais é chamado a tomar decisões em permanência. Investir nesse tipo de subjetividade corresponderia, por sua vez, a oferecer ao longo do processo de formação uma multiplicidade de discursos disponíveis sobre docência, didática, currículo e conhecimento, que, por meio das lógicas articulatórias reproduutoras e/ou subversivas, participam da luta hegemônica.

Pelo que procurei argumentar neste trabalho, esse investimento nos remeteria ao significante *conhecimento* não como uma necessidade, mas como uma potencialidade heurística capaz de reproduzir e subverter os discursos hegemônicos no campo educacional. Para que esse argumento mereça continuar sendo sustentado, basta considerarmos, por exemplo, as decisões acerca da seleção do conhecimento validado para ser ensinado/aprendido que fazem parte das múltiplas ações docentes.

Desse modo, continuar aprofundando os estudos sobre o significante *conhecimento* me parece uma tarefa teórica a ser enfren-

tada pelos pesquisadores desses campos. Não se trata da defesa da hipertrofia de um centralismo do conhecimento, nos debates educacionais, mas do reconhecimento de que esse significante – pela função discursiva que vem historicamente assumindo nas definições de didática, currículo e docência – carrega uma força que merece ser explorada nas lutas de significação contemporâneas.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 112-129, 2012a.
- _____. A pedagogia das diferenças. In: ANDRÉ, M. (org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. 11a ed. Campinas: Papirus, 2012b, p. 11-24.
- BURITY, J. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 35-47.
- _____. Teoria do discurso e educação: reconstruindo vínculo entre cultura e política. *Revista Teias* [online]. 2010, n. 22, p. 1-23.
- CANDAU, V. M. F. Educação escolar e cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo; In: CANDAU, V. M. F. (org.). *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação, 2009.
- _____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Curriculo Sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul.-dez. 2011.
- CANDAU, V. M. F. (org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- FERREIRA, M. S.; GABRIEL, C. T. Currículos acadêmicos e extensão universitária: sentidos em disputa. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 9, p. 185-200, 2008.
- FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em "tempos pós". In: CANDAU, V. M. F.; MOREIRA, A. F. *Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- _____. Currículo e epistemologia sobre fronteiras do conhecimento escolar. In: LEITE, Carlinda et al. (orgs.). *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora, 2011a.

GABRIEL, C. T. *Estudos curriculares face às demandas de nosso presente.* Conferência realizada por ocasião do concurso público de provas e títulos para Professor Titular de Currículo da Faculdade de Educação da UFRJ. Rio de Janeiro: 2011b.

GABRIEL, C. T.; FERREIRA M. S. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos *sob rasura* no debate curricular contemporâneo. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (orgs.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo.* São Paulo: Cortez, 2012.

HOWARTH, D. *Discourse.* Buckingham/Philadelphia: Open University Press, 2000.

_____. Applying discourse theory: the method of articulation. In: HOWARTH, D.; TORFING, J. *Discourse Theory in European Politics.* New York: Palgrave Macmillan, 2005.

LACLAU, E. *Emancipación y diferencia.* Buenos Aires: Difel, 1996.

_____. *Emancipação e diferença.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____. Poder e representação. *Estudios Sociedade e Agricultura*, dez. 1996.

_____. Populismo, o que existe num substantivo? *Margens.* Belo Horizonte/Mar del Plata/Buenos Aires: UFMG/Universidad Nacional de Mar del Plata/UBA, n. 3, jul. 2003.

_____. *La razón populista.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (orgs.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo.* São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, M. Desafios para a pesquisa em formação de professores. *Revista Diálogo Educacional* (PUCPR. Impresso), v. 12, p. 629-646, 2012.

MARCHART, O. *El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

- MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade* (Impresso), Campinas, v. XXV, n. XII, p. 121-142, 2001.
- MOREIRA, A. F. B. (org.). *Curriculo: questões atuais*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012. v. 1. p. 143.
- NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Ed. Porto, 1991.
- PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?*. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011, v. 1, p. 200.
- RETAMOZO, M. *Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales*. Santiago: Cinta Moebio, 2009, vol. 35, p. 110-127
- SANTOS, B. de S. *Epistemologia do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 12. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: _____. *Saberes docentes & formação profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 31-55.
- VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplina. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 16, n. 48, p. 609-623, dez.2011.