

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO**

**CICLO DE POLÍTICAS CURRICULARES NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NO BRASIL (1996-2006)**

por

Rosanne Evangelista Dias

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação à Comissão Julgadora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Profa. Dra. Alice Ribeiro Casimiro Lopes

Rio de Janeiro, RJ

Janeiro / 2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

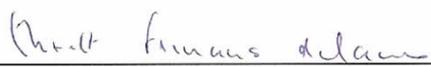
CICLO DE POLÍTICAS CURRICULARES NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NO BRASIL (1996-2006)

por

Rosanne Evangelista Dias

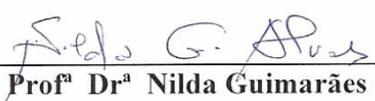
COMISSÃO EXAMINADORA


Prof^ª Dr^ª Alice Ribeiro Casimiro Lopes (UERJ – orientadora)


Prof^ª Dr^ª Elizabeth Fernandes de Macedo (UERJ)


Prof^o Dr^o Jefferson Mainardes (UEPG)


Prof^ª Dr^ª Maria Isabel da Cunha (UNISINOS)


Prof^ª Dr^ª Nilda Guimarães Alves (UERJ)

Rio de Janeiro, 5 de janeiro de 2009.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Alice Ribeiro Casimiro Lopes, a quem admiro profundamente para além da figura de pesquisadora, também a de amiga presente; pela atuação acadêmica e pelo pelos desafios que me apresentou ao longo de todo o trabalho e convivência;

À banca examinadora, professores Elizabeth Macedo e Jefferson Mainardes, desde a qualificação e aos professores Maria Isabel Cunha e Nilda Alves pela participação e contribuição no lançamento de desafios para a minha pesquisa;

Aos professores e aos colegas do Curso de Pós-Graduação em Educação com quem compartilhei momentos de discussão e de confraternização;

À professora Carlinda Leite que me orientou durante o estágio de doutoramento na Universidade do Porto de forma atenta e companheira e à professora Preciosa Fernandes pelas discussões e projetos de trabalho;

À CAPES pelo auxílio que recebi para o desenvolvimento do estágio de doutoramento na Universidade do Porto, no período de maio a setembro de 2007;

Aos muitos amigos que durante o período do doutorado me acompanharam mesmo quando eu não podia me fazer tão próxima;

Aos bolsistas do Grupo de Pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento, cultura” que, cotidianamente colaboraram, direta ou indiretamente, para tornar possível mais uma produção do grupo;

À direção e ao Setor Curricular Multidisciplinar do Colégio de Aplicação da UFRJ que souberam compreender as razões para o meu afastamento quando o solicitei, garantindo minha formação antes do tempo previsto;

Às companheiras do Setor Curricular Multidisciplinar, em especial, as amigas Ana Letícia Guedes, Angela Fonseca, Celia Brito, Carmen Oliveira e Regina Pugliese;

Aos amigos especiais que me fazem pensar de forma inquieta sobre mim e sobre muito do que venho aprendendo, com paciência, atenção, carinho, respeito, fé e amor: Fátima Hipólito, Silvia López, Gisele Wolkoff, Kátia Ramos, Rozana Abreu e Ricardo Branco;

Ao meu cunhado Miguel Neme, pelas contribuições com a língua inglesa;

À minha amada sobrinha e afilhada Maria Alice, companheira que sempre me motiva na esperança de tempos melhores;

À minha família, aos irmãos e especialmente minha mãe Arminda, minhas tias Lourdes e Albertina companheiras de jornada com quem aprendo diariamente.

RESUMO

Esta investigação analisa a produção de políticas para a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, a partir da abordagem do ciclo de políticas, proposta por Stephen Ball, e da vertente analítica das comunidades epistêmicas. É defendido, também, que o currículo é uma política cultural pública, na qual a produção de hegemonia (Ernesto Laclau) depende de articulações provisórias e precárias entre demandas educacionais. É focalizada a produção das políticas nos contextos de influência e de definição de textos políticos, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96 (Nº 9.394/96), considerando o período de 1996 a 2006. É destacada a produção de demandas e articulações políticas em torno das políticas para a formação de professores, pela ação de sujeitos e grupos sociais que constituem comunidades epistêmicas, no decorrer desses dez anos, capazes de influenciar, em maior ou menor grau, a definição dessas políticas, ao disputarem discursivamente a hegemonia de seus projetos. Seleciono nesta investigação textos produzidos pelas comunidades epistêmicas, apresentados em eventos da Anped, Anfope e Endipe e textos de definições curriculares dirigidos à formação de professores no período analisado. A partir da análise da convergência de discursos e proposições das comunidades epistêmicas nos textos de definições curriculares e da interpenetração de discursos entre os contextos de influência e definição de textos políticos, é argumentado que os diferentes discursos produzidos nos variados contextos de definição curricular são marcados pela hibridização (Nestor García Canclini) dos discursos, resultado de processos de recontextualização (Basil Bernstein). Os documentos curriculares da formação de professores para os anos iniciais são marcados pela ambivalência, resultado do complexo processo em busca da legitimidade por parte de diferentes grupos que atuam na produção da política curricular, hegemonizando diferentes projetos para a formação de professores. Nesse processo, são priorizados os discursos sobre: o protagonismo docente, profissionalização docente como eixo, a centralidade da prática e os projetos curriculares em disputa.

Palavras-chave: política curricular; formação de professores; ciclo de políticas; comunidade epistêmica; articulação; hegemonia

ABSTRACT

This study analyzes the output of the policies for the formation of teachers for the initial years of basic education in Brazil, from the approach of the cycle of policies, proposed by Stephen Ball, and of the analytic slope of the epistemic communities. It is defended, also, that curriculum is a public cultural policy, in which the output of hegemony (Ernesto Laclau) depends on the precarious and provisional articulations among the educational demands. The output of the policies is focused in the contexts of influence and on the definition of political texts, after the “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” – LDB/96 (Nº 9394/96), considering the period that goes from 1996 to 2006. It is highlighted the output of demands and political articulations around the policies for the formation of teachers, by the action of people and social groups that constitute epistemic communities, in elapse of these ten years, capable of influencing, on a bigger or smaller basis, the definition of these policies, upon competing discursively the hegemony of their projects. I select in this study texts produced by the epistemic communities, presented in the events of the ANPED, ANFOPE and ENDIPE and texts of curricular definitions driven to the formation of teachers in the analyzed period. From the analysis of the convergence of discourses and propositions of the epistemic communities in the texts of curricular definitions and of the permeation of discourses among the contexts of influence and definition of political texts, it is argued that the different discourses produced on the varied contexts of curricular definition are characterized by the hybridism (Nestor García Canclini) of the discourses, as a result of recontextualization processes (Basil Bernstein). The curricular documents of the formation of teachers for the initial years are characterized by ambivalence, result of the complex trial in search of the legitimacy on behalf of the different groups that act in the output of the curricular policy, turning hegemonic the different projects to the formation of teachers. In this process the prioritized discourses are about: the educator protagonism, educator professionalization as an axis, the practical centrality and the curricular projects in dispute.

Keywords: curricular policy; formation of teachers; cycle of policies; epistemic community; articulation; hegemony.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANDES-SN** - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior
- ANFOPE** - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BCN** - Base Comum Nacional
- BID** - Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD** - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Banco Mundial)
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB** - Câmara de Educação Básica
- CEPAL** - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CNS** - Curso Normal Superior
- CNTE** - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CONED** - Congresso Nacional de Educação
- CONSED** - Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
- CP** - Conselho Pleno (CNE)
- CRO** - Campo Recontextualizador Oficial (Bernstein)
- CRP** - Campo Recontextualizador Pedagógico (Bernstein)
- DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
- DCP** - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
- EAD** - Educação à Distância
- ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
- FNDEP** - Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
- FORUMDIR** - Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
- IES** - Instituição de Ensino Superior
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
- ISE** - Instituto Superior de Educação
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação
- OCDE** - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OIT** - Organização Internacional do Trabalho

OREALC - Oficina Regional de Educação da Unesco para América Latina e o Caribe

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PECNS - Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PREAL - Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e no Caribe

PRELAC - Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe

RFP - Referenciais para a Formação de Professores

SEF - Secretaria de Ensino Fundamental

SESu - Secretaria de Ensino Superior

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

UNDIME - União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
I. PRODUÇÃO DE POLÍTICAS – O CURRÍCULO COMO UMA POLÍTICA CULTURAL PÚBLICA.....	23
I.1. A centralidade do currículo nas reformas educativas.....	25
I.2. O currículo como uma política cultural pública.....	30
I.3. Políticas públicas: a produção em diferentes campos.....	37
I.4. Arena, rede e ciclo político – conceitos para análises de políticas como processo.....	43
I.5. Conhecimento e poder na produção de políticas públicas.....	51
I.6. Contribuições da abordagem do ciclo contínuo de políticas para o campo do currículo.....	58
II. INFLUÊNCIAS NA PRODUÇÃO DE POLÍTICAS: PRODUZINDO E DIFUNDINDO DISCURSOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	66
II.1. A profusão de textos políticos.....	69
II.2. Comunidades de conhecimento nas políticas de formação de professores...78	
II.3. Núcleos de produção de discursos: constituição e dinâmica.....	86
II.4. Discursos dos núcleos sobre o político e a política.....	92
II.5. O discurso da formação de professores a partir da análise das temáticas.....	99
III. DEMANDAS E ARTICULAÇÕES POLÍTICAS NOS DISCURSOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	109
III. 1. Demandas emergentes dos discursos em torno das políticas de formação de professores.....	110
III. 1. a. O protagonismo docente.....	113
III. 1. b. Profissionalização docente como eixo.....	120
III. 1. c. A centralidade da prática.....	128
III. 1. d. Projetos curriculares em disputa.....	136

IV. A PRODUÇÃO DE POLÍTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ANÁLISE DO CICLO POLÍTICO.....	162
IV.1. Embates de projetos e incorporações de discursos curriculares.....	165
IV.2. Incorporação de demandas nos textos políticos por processos de articulação discursiva de comunidades epistêmicas.....	172
IV.2.a. Protagonismo docente.....	173
IV.2.b. Modelos curriculares integrados: competências e interdisciplinaridade.....	178
IV.2.c. Pesquisa como princípio formativo.....	183
IV.2.d. Centralidade da prática.....	186
IV.2.e. Profissionalização docente como eixo.....	190
IV.2.f. O <i>locus</i> da formação.....	193
CONCLUSÕES.....	198
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	210
APÊNDICE 1 - Temas que constituem demandas - Geral (1994-2006).....	221
APÊNDICE 2 - Textos selecionados para o trabalho empírico.....	225

INTRODUÇÃO

Nos anos de 1990, a produção de políticas educacionais é intensificada no Brasil, sobretudo a partir do período que foi identificado como de redemocratização do país. O aumento dessa produção pode ser atribuído, especialmente, à mobilização de sujeitos e entidades do movimento social responsáveis pela discussão e produção de políticas públicas para diversos setores. Se o período do processo Constituinte ficou conhecido pela fecundidade na produção de projetos para a educação, encaminhados por parte de vários setores da sociedade civil, foi na década de 1990 que essa produção ganhou novo sentido, diante da aprovação da Lei Nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96¹). Esta lei constitui-se em importante texto de definição de políticas para a educação e, por essa razão, é um marco temporal desta investigação.

Atenta a esse rico processo, focalizo nesta pesquisa a produção de políticas curriculares para a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, no período de 1996 a 2006. Ao longo desses dez anos (1996-2006), uma série de sujeitos e grupos sociais participou nas arenas de luta em defesa de seus projetos, ou dos projetos que representavam, influenciando em maior ou menor grau a definição dessas políticas. Três mandatos presidenciais se cumpriram e uma intensa regulamentação legal sobre o tema marcou a produção sobre a política para a formação docente, não se diferenciando de uma série de outras regulamentações que ocorreram em relação a outras políticas públicas no país. Lembro ainda que esse período de dez anos foi indicado pela LDB/96 como prazo limite para que os professores brasileiros alcançassem formação em nível superior. Mesmo tendo sido alterada no Governo Lula da Silva, sob a gestão do então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, essa disposição transitória² foi propulsora de intensos debates e ações políticas em torno da formação de professores influenciando, sobremaneira, as concepções sobre essa formação.

Reconhecendo a discussão sobre a política de formação de professores como uma temática bastante ampla, focalizo, nesta investigação, apenas a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A ênfase no professor dos anos iniciais justifica-se por vê-lo como o mais diretamente atingido pelas reformas

¹ Ao longo da tese utilizarei essa abreviação sempre que estiver me referindo à Lei Nº 9.394/96.

² A íntegra Das Disposições Transitórias, da LDB/96, diz o seguinte em seu Art. 87. É instituída a década da Educação, a iniciar-se um ano a partir desta Lei, complementando no § 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (Brasil, 1996).

produzidas a partir dos anos de 1990, de tal modo que para essa formação foram definidas duas Diretrizes Curriculares Nacionais³: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Brasil, 2001, 2002) – DCN e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2005, 2006) – DCP. Opto também por essa formação pela minha trajetória de docente dos anos iniciais, atualmente exercendo o magistério no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, comprometida com a formação dos professores nessa instituição. Essa trajetória também está marcada pela minha atuação nos movimentos sociais, mais destacadamente no Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior - Andes-SN, quando muitas dessas definições curriculares estavam sendo disputadas. Na ocasião pude acompanhar as discussões e disputas em torno da LDB e do Plano Nacional de Educação (PNE) formulado pelos Congressos Nacionais de Educação - CONED. Como analisei em outro texto (Dias, 2002), embora a reforma curricular produzida nos anos de 1990 tenha se dirigido aos professores da Educação Básica, compreendendo os docentes que atuam desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, uma produção significativa de políticas (incluindo a produção de textos específicos) foi dirigida especialmente àqueles professores que atuam nos anos iniciais. Outro aspecto importante do meu foco diz respeito ao nível de formação superior do professor. Entendo que a formação de professores em nível superior é uma das idéias mais defendidas por diversos segmentos, antes mesmo de vir a ser a opção projetada para essa formação nos textos oficiais. A formação docente em nível superior foi objeto de destacado debate por ocasião da aprovação da LDB/96 e assim dedico-me exclusivamente a esse nível de formação de professores.

A despeito de se registrar a presença de grupos e sujeitos participando ativamente da produção de propostas para a educação brasileira, em todos os níveis, pude observar, nas análises de políticas educacionais desse período, que grande parte dessas pesquisas não tem como objeto de análise as ações para além do campo de definição do Estado. Nesses trabalhos, a idéia predominante nas análises políticas tem destacado o campo oficial e a análise da legislação que materializa a proposta curricular, vendo, na maior parte das vezes, essa produção como circunscrita ao aparato

³ Estarei utilizando siglas para me referir a cada uma das Diretrizes: DCN para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Brasil, 2001, 2002) e DCP para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2005, 2006).

governamental. Essa idéia tende a segmentar os processos da produção das políticas como se fossem aspectos que não mantivessem entre si qualquer correspondência, sem focalizar a produção das políticas a partir de análises relacionais. Acredito, entretanto, que devemos pensar as políticas públicas como defendido por Stephen Ball (1994, 1998⁴, 2001) - um ciclo contínuo de políticas.

Esta tese, assim, incorpora a atuação de sujeitos e grupos sociais na produção de políticas, ampliando a compreensão da política para além das ações do Estado, a partir de diferentes contextos de produção de políticas. Nessa perspectiva, análises sobre a produção de políticas públicas não devem focalizar exclusivamente o papel do Estado nessa produção, mas também as ações em processos da micropolítica, buscando as relações macro e micro presentes nesses processos. Ao fazer isso, não estou trabalhando com o apagamento do papel do Estado ou da atuação de governos nas políticas públicas, mas situando também outras ações que são produtoras de políticas envolvendo a atuação de sujeitos e grupos sociais que produzem e fazem circular idéias, influenciando e definindo essas políticas. Compreendo que o modelo analítico proposto por Ball, voltado para a dinâmica das relações macro e micro, global e local no processo de produção de políticas, abre uma perspectiva para repensar as investigações sobre a política educacional brasileira que contempla mais o caráter de complexidade que cerca a área de política pública.

Defendo o currículo como uma política cultural pública⁵ e dialogo com a produção da área de políticas públicas, com os campos da ciência social e da educação, especialmente para pensar sobre as abordagens que vêm sendo empregadas nas pesquisas em políticas públicas. Nessa revisão de literatura, observo o quanto ainda é pequena a produção de análises que pensam a produção de políticas como processos complexos para além do Estado. Outro aspecto importante desse estudo foi o de ver a aproximação entre a produção da ciência social com a abordagem desenvolvida por Ball para o ciclo contínuo de políticas. Isso me fez concluir sobre a influência dessa produção em ciências sociais no trabalho teórico-metodológico do autor, permitindo também maior compreensão sobre a produção de pesquisas na área.

⁴ O texto utilizado é um artigo traduzido para o espanhol derivado do capítulo de Ball, S. The police processes and the processes of policy. In: Bowe, R. Ball, S. e with Gold, A.(org.) *Reforming Education & changing school: case studies in policy sociology*. London/New York: Routledge, 1992.

⁵ A concepção de currículo como uma política cultural pública será desenvolvida no primeiro capítulo desta tese.

Na investigação dos contextos em que se desenvolvem as políticas curriculares da formação de professores, analiso a inter-relação entre os discursos curriculares dos textos de definição política e dos sujeitos e grupos sociais vinculados às entidades acadêmicas e/ou associativas, em textos que defendem demandas dirigidas à política curricular para a formação de professores, no contexto da reforma. Parto do pressuposto de que os diferentes discursos produzidos nos variados contextos de definição curricular são recontextualizados (Bernstein, 1996; 1998) por processos de hibridização (Canclini, 1998), constituindo-se em um texto caracterizado pela bricolagem, com a finalidade de garantir às políticas a legitimidade, por parte de diferentes grupos, bem como articular demandas desses mesmos grupos. Nesse complexo processo de legitimação das políticas, diferentes discursos sobre a formação de professores concorrem na construção da base curricular reforçando ainda mais o caráter híbrido dessas políticas. A incorporação dos diferentes discursos nos documentos curriculares é resultado de um complexo processo de negociação de sentidos em torno das políticas pelos diferentes sujeitos e grupos sociais. Essa complexa produção acaba por transformar esses textos em ambivalentes, marcados pela presença de discursos com variados sentidos, proposições com diferentes sentidos, resultando em documentos curriculares híbridos, garantindo desse modo uma possível legitimidade do texto diante de uma comunidade reconhecida. Essa ambivalência expressa também a disputa que ocorre no campo acadêmico ou mesmo das entidades associativas que se dedicam às discussões em torno da formação de professores. A existência de um campo de disputa discursiva em torno das demandas orientadas por diferentes concepções e filiações teóricas que sustentam a formação profissional é, portanto, um aspecto relevante nas análises que visem a entender como os textos das políticas curriculares incorporam as diferentes perspectivas.

No processo de produção de um discurso legitimado e legitimador de determinadas orientações curriculares, os documentos curriculares mobilizam recursos humanos, materiais e simbólicos (Lopes, 2001). A partir da formulação e encaminhamento de demandas, constituem-se as comunidades epistêmicas, uma rede de sujeitos e grupos sociais que participam da produção, circulação e disseminação de textos que constituem as políticas curriculares nos contextos de influência e de definição de textos, como já analisado por Ball (1998, 2001). A comunidade epistêmica, vertente analítica das ciências sociais utilizada nas investigações de políticas públicas, tem sido empregada por Ball para a análise da ação de sujeitos e grupos sociais de reconhecida autoridade na produção de políticas educacionais. Essas comunidades epistêmicas

lideram, a partir de posições ocupadas nos diferentes contextos de produção de políticas, a constituição e difusão de discursos curriculares que são incorporados pelos textos de definição política do currículo para a formação de professores. Nesses processos de recontextualização por hibridismo, diferentes discursos são incorporados como resultado da luta pela significação do currículo. Nessas arenas políticas são disputados os variados sentidos para o currículo da formação de professores a partir de ações cujo poder caracteriza-se como oblíquo (Canclini, 1998), para além dos verticalismos “de cima para baixo” ou “de baixo para cima”, usual também em algumas análises da produção de políticas.

A comunidade epistêmica incorpora, além dos sujeitos e grupos sociais com autoridade reconhecida pelo conhecimento em determinada área ou setor para certas políticas, as agências multilaterais de fomento e os intercâmbios de idéias de diferentes países. Ressalto que a participação de sujeitos e grupos não se realiza exclusivamente pelo interesse que possam possuir, mas, sobretudo, pelo conhecimento que detêm sobre determinada temática relacionada à política pública assim como às relações de poder com a institucionalidade. Articulam influências a partir do argumento em torno das idéias que defendem sobre a política e na política. Essas agências têm se destacado em ações que contribuem para garantir certa identidade na recontextualização de discursos entre países com experiências culturais, políticas, sociais e econômicas tão distintas. Muitas de suas ações resultam em acordos entre governos e também no fluxo de concepções entre as redes que se organizam em torno de determinado tema, como: meio ambiente, educação, democracia, etc. A circulação intensa dos discursos produzidos pelas comunidades epistêmicas é garantida por meio da publicação de livros, realização de consultorias intergovernamentais e intergrupos acadêmicos de diferentes países, participação em congressos, ações de educação à distância e intercâmbios via internet, constituindo-se também como exemplos de influência que marcam a produção de políticas. Mas não é apenas no contexto de influência que a ação das comunidades epistêmicas se realiza. No contexto de definição de documentos curriculares, os membros de uma comunidade epistêmica são vistos participando em comissões, consultorias, conselhos, etc. Não pode também ser esquecida sua presença no contexto da prática a partir da vinculação de cada sujeito com seu espaço de trabalho, em grande parte nas universidades e grupos de pesquisa, como é o caso dessa investigação.

O processo de definição de textos políticos da formação de professores passa por processos de produção da política curricular baseados em articulações políticas em

torno de demandas formuladas e difundidas pelos diferentes sujeitos e grupos sociais que constituem essas comunidades epistêmicas. Esses sujeitos e grupos atuam em forma de rede e ocupam diferentes posições nos diferentes contextos de produção de políticas, produzindo discursos curriculares. Esses discursos são disputados nesses contextos e visam a constituir propostas hegemônicas em meio ao processo complexo de articulação discursiva que envolve tensões e conflitos (Laclau, 1993, 2005, 2006). Na luta pelo reconhecimento de demandas em torno dos sentidos para o currículo da formação de professores, há processos de incorporação pelo Estado dos discursos em defesa de demandas. Essa incorporação se desenvolve em fluxos que envolvem a produção, circulação e disseminação de textos e discursos das políticas curriculares, como analisado por Ball (1994).

Esta pesquisa, também orienta-se pela investigação dos processos de construção de demandas e de articulação (Laclau, 1993, 2005, 2006) em torno da política curricular para a formação de professores a partir dos textos produzidos por sujeitos e grupos sociais oriundos de três importantes núcleos de produção de discurso⁶. Trabalho dessa maneira por entender, concordando com Ball (1994), que as políticas são simultaneamente discursos e textos. Entendo discurso como prática social, não se dissociando a linguagem da ação e das próprias regras que a constituem. Defendo a produção de políticas curriculares para a formação de professores em sua dinâmica de ciclo, considerando os contextos de influência e definição dos textos como responsáveis pela construção dos consensos possíveis sobre as políticas (Mouffe, 2005, 2006). Esses consensos, provisórios e contingentes, são constituídos a partir dos processos de articulação discursiva entre sujeitos e grupos sociais, que constituem as comunidades epistêmicas, a partir das demandas que vêm a influenciar a definição dos textos políticos curriculares também presentes nos textos selecionados.

Considero que defender a inclusão dessa dinâmica de novos protagonistas na produção de políticas implica uma compreensão não-verticalizada dessa produção e a necessária incorporação de análises sobre as concepções de sujeitos e grupos sociais, a partir dos textos e discursos produzidos e difundidos por eles nos contextos de produção da política curricular. Em síntese, proponho uma análise para além das personagens do cenário oficial, focalizando a investigação na produção de discursos (conteúdo das

⁶ Esses núcleos de produção de discurso, também designado por mim por núcleos discursivos reúnem os discursos analisados nos textos selecionados para esta investigação, conforme será mais detalhado a seguir.

políticas) e nos sujeitos e grupos sociais/políticos que formulam, defendem e negociam idéias em torno dessas políticas nos processos políticos. Entendendo o currículo como uma política cultural pública, defendo como tese, o emprego da abordagem do ciclo de políticas e da vertente analítica das comunidades epistêmicas para orientação desta pesquisa.

Percurso metodológico

Analisei os contextos de influência e de definição de textos curriculares (Ball, 1994) na formação de professores escolhendo como material empírico, textos produzidos no período de 1996-2006 visando à análise da produção de política curricular. Foram analisados os textos de definição política e os textos produzidos pela comunidade acadêmica, ambos entendidos como produções discursivas, e portanto sociais, que concorrem na produção das políticas curriculares para a formação docente, para além da esfera do Estado, mas sujeitos a inter-relações com esse Estado, tendo como marco a LDB/96. Esses dois tipos de textos são utilizados para marcar os diferentes contextos de produção das políticas. Não tenciono criar um antagonismo ou uma posição binária entre os dois tipos de textos, pois compreendo que as incorporações que neles se realizam fazem deles textos híbridos. Ressalto ainda que os textos de definição política são analisados neste trabalho no diálogo que permite identificar os processos de incorporação e interpenetração dos textos dos núcleos discursivos, estes últimos, objeto central desta investigação.

Os textos analisados resultam da produção de pesquisadores em educação, de formadores de professores, diretores de faculdades de educação de expressivas entidades acadêmicas e associativas da educação brasileira e argumentam sobre a constituição de política curricular da formação de professores. A fonte de consulta para a escolha dos textos consistiu nos anais e arquivos de reuniões e encontros promovidos pelas entidades indicadas abaixo e outras publicações como livros dos Endipes.

- Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- Endipe - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

Os textos foram produzidos por dois tipos de entidades: acadêmicas e associativas, sendo muitos dos autores dos textos atuantes em mais de uma delas ao mesmo tempo. Dos núcleos de produção de discursos apenas a produção do Endipe não se enquadra na classificação de entidade, mas a escolha dos textos apresentados nos Endipes é justificada pela importância desse evento como um fórum de profissionais da educação e pesquisadores. Seu papel tem sido reconhecido pelo encaminhamento do debate sobre a formação de professores (Candau, 2000; Oliveira, 2000), constituindo-se em importante fonte de consulta para esta pesquisa.

O processo de seleção dos textos analisados foi desenvolvido em diversas etapas até vir a constituir o que denomino núcleos de produção de discursos. A primeira etapa consistiu da seleção dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da Anped, nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino e da Anfope, no período de uma década. Dependendo da dinâmica de realização dos eventos de cada um desses núcleos, demarquei um período de tempo para selecionar os trabalhos, como discriminado no quadro a seguir:

Núcleo de produção de discursos	Período analisado	Evento
Anped	1995 a 2006	Reunião Anual
Anfope	1994 a 2006	Encontro Nacional (bienal)
Endipe	1994 a 2006	Encontro Nacional (bienal)

Como pode ser notado no quadro acima, embora a década analisada nesta pesquisa seja de 1996 a 2006, iniciei a seleção de trabalhos em anos anteriores para cada evento, de modo a abarcar as discussões anteriores à promulgação da LDB/96. Entendo que o processo de produção das idéias em torno da política de formação de professores não se inicia com esta lei, é anterior a ela e também não se esgota com ela. Desse modo, considero a existência dos movimentos⁷ ativos antes da LDB/96 como influenciadores de concepções que marcaram o campo de disputa em torno da política de formação de professores no Brasil. Considero de fundamental importância para a compreensão dos embates entre os projetos para a formação de professores, uma visão circunstanciada do período anterior ao focalizado nesta pesquisa. Concordo com Ball (2006) sobre a

⁷ Entre os quais menciono, como exemplo, o processo de constituinte federal, a elaboração de outros projetos de Lei de Diretrizes e Bases que foram produzidos por diversos segmentos da sociedade e a elaboração de um Plano Nacional de Educação, produzido por setores do movimento social como resultado dos Congressos Nacionais de Educação – CONED, realizados a partir do ano de 1996.

necessidade de expressar o processo de reforma e mudança, considerando os processos anteriores àquele que é o objeto central da análise e que como já disse antes, explicitam o campo de lutas pela significação da política.

Selecionei para a análise os seguintes textos: a) Relatórios dos Encontros Nacionais da Anfope; b) trabalhos apresentados nos Endipes em forma de painel, mesa-redonda, simpósio e conferência; e, c) trabalhos apresentados nas R.A. da Anped pelos Grupos de Trabalhos - GT: Didática, Estado e Política Educacional, Formação de Professores, Trabalho e Educação, Ensino Superior e Currículo por avaliar serem esses os GT que produzem, centralmente, textos relacionados à temática em discussão. Também incluí para a análise os textos apresentados em Trabalhos Encomendados e Sessões Especiais, quando disponíveis nos Anais.

Para a seleção dos textos realizei, inicialmente, a leitura dos resumos dos trabalhos. Foi preciso, contudo, na maior parte dos casos, realizar a leitura dos textos completos para ter uma compreensão mais clara do argumento do trabalho, visto que os resumos, muitas das vezes, não apresentavam com nitidez a proposta do(s) autor(es). Dos 530 textos inicialmente identificados como relacionados à análise, elegi 313 trabalhos como o material empírico para análise nesta pesquisa. Somados aos sete Relatórios da Anfope, trabalhei com 320 textos.

Os textos selecionados tinham as seguintes temáticas relacionadas à formação de professores: a) proposições e modelos curriculares na formação de professores; b) análise dos conceitos vinculados à constituição de políticas curriculares para a formação docente, especialmente: conhecimento / saber / competências, profissionalização, perfil profissional e avaliação; c) análises sobre seleção de conteúdos e organização curricular na formação de professores; d) discussões específicas sobre política de formação de professores: inicial e continuada, quando associada à anterior; e) análise de documentos oficiais (propostas/programas) e, f) discussões sobre avaliação centralizada (Sistema Nacional de Certificação de Competências). Ressalto que, nessa análise, considero a relevância não somente da presença dessas discussões como também de sua ausência. Considero importante refletir sobre o sentido dos “silenciamentos” nos textos políticos a partir da análise dos processos de negociação de sentidos que levaram à ausência de determinada posição nos textos analisados.

Não inclui, para a análise nesta pesquisa, os trabalhos que tratam das temáticas da formação de professores por meio de processos de Educação à Distância⁸ e da Educação Inclusiva por considerar que tais temáticas, com presença significativa nesse debate, merecem discussão à parte, pela especificidade da própria comunidade de debate. Também não foram incluídas as discussões específicas sobre a formação de professores sob a perspectiva de determinado campo, ou conteúdo curricular, como, por exemplo, alfabetização, matemática, ensino de ciências, etc.

Destaco a valiosa contribuição da Anped com o CD Histórico (2002) que dispõe de um banco de dados sobre as Reuniões Anuais – R.A., no período de 1986 a 2001, produzido em comemoração aos 25 anos da entidade. Nele estão disponíveis os textos dos trabalhos que foram aprovados para a apresentação desde a 18ª R.A (1986). O acervo de textos permitiu o acesso mais facilitado ao material selecionado para a análise. Os trabalhos da Anped também foram de fácil acesso a partir dos CDRom das reuniões anuais e, da cópia dos trabalhos das RA em que não havia ainda o uso desse tipo de apresentação de Anais. Conteí, ainda, com a colaboração de professores associados à entidade⁹, além do acesso ao acervo disponível em grande parte nos sites dos Grupos de Trabalhos sobre os quais eu analisei a produção.

Em relação à Anfope, não encontrei dificuldades para ter acesso ao conjunto de Relatórios dos Encontros Nacionais da entidade, tendo apenas que recorrer à professora Helena de Freitas¹⁰ para a obtenção do texto do último encontro analisado. Todos os demais relatórios foram copiados do site, quando não o possuía na versão impressa.

Em relação ao Endipe, encontrei dificuldades apenas no acesso ao material do período de 1994 a 1998. Conteí com a colaboração de pesquisadores históricos na participação nesses eventos que me emprestaram seus Anais para consulta¹¹. Parte do material que consegui do ano de 1994 não me permitiu a análise dos textos completos de trabalhos de painéis desses eventos, mas apenas o acesso aos resumos dos trabalhos que selecionei. Dessa forma, posso creditar um limite da análise dos textos desse período

⁸ A Educação à Distância - EAD é uma temática que vem sendo abordada nas pesquisas sobre Educação e Comunicação.

⁹ Meus agradecimentos às professoras Elizabeth Macedo, Alda Marin e Débora Barreiros pelas informações e material da Anped disponibilizados.

¹⁰ Agradeço o pronto envio do Relatório do XIII Encontro Nacional da Anfope, pela professora Helena de Freitas, uma vez que a redação final deste documento ainda não havia sido concluída e o mesmo não estava disponível no site da entidade, por ocasião da produção desta tese.

¹¹ Agradeço à professora Vera Candau que disponibilizou os Anais impressos dos Endipes dos anos de 1994 e 1998, com os quais eu pude trabalhar, assim como a minha orientadora, professora Alice Lopes, pela disponibilização de alguns exemplares dos Anais do Endipe deste período. Também os meus agradecimentos à Profa. Márcia Melo pelo empréstimo de 3 Cadernos do VIII Endipe (1996).

uma vez que, como já mencionei, é conhecida a precariedade que cerca a análise que se baseia apenas na leitura de resumos de trabalhos. Não houve menção de publicação de trabalhos completos apresentados em painéis no Endipe de 1994 (Goiânia). Nos eventos de 1996 (Florianópolis) e de 1998 (Águas de Lindóia), ainda que houvesse trabalhos completos, não consegui obtê-los em bibliotecas ou com pesquisadores da área, ficando então restrita à análise dos resumos desses textos.

Destaquei dois documentos para analisar as definições curriculares para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: as DCN (Brasil, 2001, 2002) e as DCP (Brasil, 2005, 2006), trabalhando com os Pareceres e Resoluções desses documentos. Embora tenham sido esses os textos de definição política analisados, outros documentos definidores das políticas de formação de professores no Brasil foram utilizados, como pode ser visto nas referências bibliográficas desta tese. Reafirmo ainda que, ao selecionar para a investigação as Diretrizes, considereei poder analisar nas mesmas as incorporações e interpenetrações dos discursos produzidos pelos núcleos pesquisados.

Nesta análise documental de proposições curriculares, trato o material como textos com sentidos diversos que precisam, desse modo, ser analisados sistematicamente, tendo por base as teorias do currículo e as discussões promovidas acerca da produção de políticas em Laclau (1993, 2005, 2006) e Mouffe (2005, 2006). Esta investigação se configura em um estudo teórico por focalizar a análise de políticas, com a defesa de *determinada posição com argumentos e fundamentos teóricos* (André, 2000, p. 93) e, como já dito anteriormente, a defesa de uma abordagem teórico-metodológica, desenvolvida por Ball nas análises sobre políticas de formação de professores. Compreendo o contexto de definições curriculares da política de formação de professores, ao longo desses dez anos de produção, tendo como referência o processo de produção, nos variados contextos, focalizando discursos e sujeitos, presentes nesses complexos processos de legitimação das políticas. Entendo que os variados discursos que defendem, nos textos, as políticas curriculares para a formação de professores precisam ser analisados em seus processos de tradução e recontextualização (Ball, 1998), considerados os diferentes contextos em que são produzidos e os sujeitos e grupos sociais que neles participam.

A partir das conclusões desta pesquisa, defendo as seguintes teses: (1) a incorporação, nos documentos curriculares da formação de professores no Brasil, das demandas produzidas, difundidas e articuladas discursivamente, nos textos produzidos

pelos núcleos de produção do discurso, no período de 1996 a 2006, produzindo um híbrido das concepções em disputa; (2) a convergência de proposições expressa nos discursos produzidos pelos contextos de influência e de definição de textos políticos, a partir de processos de articulação discursiva nos dois contextos; (3) a produção de políticas curriculares baseadas em diferentes projetos hegemônicos para a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, como resultado dos processos de articulação das diferentes comunidades epistêmicas na luta por essa política; (4) a centralidade da prática nas proposições de diferentes sujeitos e grupos como elemento de aglutinação da proposta de formação de professores, a despeito das diferenças em torno desse significante; e, (5) a importância da atuação das comunidades epistêmicas na produção de políticas curriculares para a formação de professores, no Brasil.

Para apresentação do desenvolvimento dessa pesquisa, no primeiro capítulo, defendo o currículo como uma política cultural pública e busco em pesquisas desenvolvidas pela área das ciências sociais, especialmente o campo da ciência política, explorar as abordagens de análise sobre políticas públicas e seus desdobramentos para o campo da educação. Discuto algumas caracterizações que vêm marcando as pesquisas sobre políticas públicas, no Brasil e em outros países, tendo o currículo como foco central, destacando os conceitos de arena, rede e ciclo de políticas e as relações de conhecimento e poder na produção de políticas. Apresento a teoria do ciclo contínuo de políticas desenvolvidas por Ball (1994) e Ball e Bowe (1998) como uma abordagem que encaminha novos aspectos sobre a produção de políticas e, por essa razão, responde às questões teórico-metodológicas na direção de análises do tipo relacional e a melhor compreensão dos mecanismos de legitimação das políticas. Identifico uma convergência na produção das ciências sociais com a abordagem do ciclo de políticas de Ball.

No segundo capítulo, aprofundo a análise sobre o papel da comunidade epistêmica na produção de políticas para a formação de professores, distinguindo especificidades na relação com o conhecimento sobre a política e na política e o papel do consenso na produção de políticas (Mouffe, 2005, 2006), nos grupos investigados que atuam na formação de professores. Analiso as diversas influências no campo da produção de políticas: produção e circulação do discurso em distintos modos de atuação de sujeitos e grupos sociais, especialmente a partir do movimento em redes políticas e na profusão de textos políticos em diversos âmbitos. Desenvolvo os conceitos de demandas, articulação, hegemonia na produção de políticas tendo como referência a produção de Laclau (1993, 1996, 2005, 2006), na perspectiva da provisoriidade e contingencialidade

que marca a produção das políticas. Retrato brevemente a trajetória histórica dessa produção no Brasil, considerando diferentes momentos, como os promovidos pelos movimentos de redemocratização, a constituinte, a produção da LDB e do Plano Nacional de Educação - PNE, sinalizando nesses processos a existência de vários projetos em disputa para a formação de professores. Analiso as temáticas que se destacaram nos textos que constituíram os núcleos de produção de discurso, destacando as tendências observadas nos textos analisados e as concepções defendidas em torno da idéia de política e político, assim como os teóricos mais citados nesses trabalhos a origem institucional dos textos analisados.

No terceiro capítulo, apresento as demandas e articulações políticas presentes nos discursos da formação de professores destacados dos textos dos núcleos de produção de discurso. Ao examinar as demandas emergentes dos discursos da formação de professores, identifico os antagonismos e agonismos (Mouffe, 2005, 2006) presentes nas proposições e analiso alguns significantes, focalizando os diferentes sentidos a eles atribuídos pelos sujeitos e grupos. Analiso, mais detidamente questões de disputas discursivas, em torno: a) do protagonismo docente; b) da profissionalização docente como eixo; c) da centralidade da prática; e, d) dos projetos curriculares em disputa.

No quarto e último capítulo, focalizo a produção de políticas curriculares de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, considerando na análise os embates de projetos e as articulações discursivas em torno das proposições para a formação docente. Analiso as incorporações de demandas nos textos políticos por processos de articulação discursiva de comunidades epistêmicas e a convergência de proposições formuladas no âmbito dos núcleos de produção de discursos. Identifico a existência de discursos ambivalentes na produção das políticas curriculares para a formação de professores dos anos iniciais. Analiso o conjunto de produções dos contextos de influência e definição de textos políticos e suas interpenetrações na formulação da política de formação de professores.

Por fim, apresento as conclusões a que pude chegar no exame da produção das políticas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil, compreendendo o período de 1996 a 2006.

CAPÍTULO I

PRODUÇÃO DE POLÍTICAS – O CURRÍCULO COMO UMA POLÍTICA CULTURAL PÚBLICA

O cenário que envolve a discussão do objeto desta pesquisa é marcado pela intensidade de sua produção, em um momento marcado por variadas reformas estruturais nos mais diferentes países e nos mais variados campos (educação, saúde, previdência social, etc.). Essa pesquisa se insere nesse contexto de reformas que se desenvolve em diversos campos da política pública. Mas, destaco que, no âmbito da política pública, o currículo está sendo focado no campo da cultura. Desse modo, sua produção não está circunscrita exclusivamente ao Estado, mas envolve todos os sujeitos que produzem o discurso curricular nos vários contextos em que ele circula, seja na escola ou para a escola, como resultado das lutas de vários sujeitos e grupos sociais. O currículo não apenas é um produto da cultura, mas é um produtor de cultura.

Defendo a idéia do currículo como uma política cultural pública que tomou o centro das reformas educacionais no Brasil e em diversos países do mundo. Esse movimento vem sendo retratado desde os anos de 1980 em estudos de pesquisadores e difundido por uma série de recomendações internacionais formuladas, especialmente, por agências multilaterais de diferentes naturezas. A reforma do currículo pôs em foco a formação do professor, situando-a em uma perspectiva de centralidade para o sucesso das políticas curriculares e ainda trouxe para a cena a discussão do conhecimento ajustado às constantes transformações do mundo, nos aspectos técnico e científico.

Pensar o currículo como uma política cultural pública remete a perspectivas que possibilitam análises relacionais com aspectos das políticas sociais do país, aspecto muitas vezes negligenciado em pesquisas sobre a política educacional. Defendo essa perspectiva por entender que a produção de conhecimentos, e mais amplamente de cultura, e a sua organização em propostas curriculares não podem ser aspectos secundários nas análises sobre as políticas públicas, ao contrário, devem ser explorados de forma intensa nas investigações, se compreendemos a importância do currículo como uma política cultural.

Entendo ainda que pensar o currículo como uma política cultural pública, implica buscar uma aproximação das análises do campo da educação com o das ciências

sociais para entender o currículo como uma arena de negociação de sentidos, marcado pela dinâmica de complexidade sempre contingente e provisória (Laclau, 1996). A área da política pública é marcada por uma produção recente e muitos estudos no Brasil têm revelado a sua ainda pequena consolidação na pesquisa acadêmica. Para entender melhor a constituição da política curricular como uma política cultural pública, percebi a necessidade de buscar no campo das ciências sociais, mais particularmente, na ciência política “o estado da arte da pesquisa sobre as políticas públicas”. Busco assim, compreender não apenas as especificidades do campo em relação à produção dessas investigações como, principalmente, conhecer as principais vertentes analíticas utilizadas e as relações existentes com as que vêm sendo utilizadas pelo campo da educação. Verifico a convergência nessa produção entre os campos da educação e das ciências sociais e identifico as principais tensões e complexidades que envolvem essa área de conhecimento. Considero que isso permite maior consistência nas análises e também a problematização de questões que vêm sendo debatidas em torno da temática, alargando e aprofundando um pouco mais a compreensão dos aspectos teórico-metodológicos no campo da educação. O conhecimento sobre os estudos das ciências sociais na área de políticas públicas favorece o entendimento sobre as idéias desenvolvidas por Ball, orientadoras da construção de um modelo analítico para as políticas públicas educacionais. Em especial, dirigido às especificidades do campo do currículo e da formação de professores.

Feito esse estudo, pude verificar que Ball busca nas formulações das ciências sociais as bases para a abordagem do “ciclo contínuo de políticas” e da “comunidade epistêmica”, talvez influenciado por sua formação na sociologia. Essa compreensão permitiu que meu estudo avançasse na interlocução com a área das políticas públicas para dialogar e aprofundar aspectos e questões que não foram sistematizadas (ou ainda não foram suficientemente difundidas) por Ball e Bowe nos seus mais conhecidos trabalhos sobre política educacional. A produção da área de políticas públicas da educação pouco tem se utilizado desses autores como referências em suas investigações, pois suas análises, na maior parte dos casos, não adotam os referenciais utilizados nessa abordagem, aspecto também por mim abordado neste capítulo.

A literatura que selecionei para essa discussão, neste capítulo, tem por base a produção nacional e internacional sobre políticas públicas, privilegiando autores brasileiros das ciências sociais e da educação. Seleciono para tanto, a produção mais recente da área e resalto as principais interseções existentes na produção e o foco que

pretendo encaminhar nesta pesquisa. Em certa medida, vejo como familiar à produção das pesquisas em políticas públicas em educação algumas tensões que têm estado no centro do debate no campo das ciências sociais e o quanto pode se beneficiar ambos os campos desse diálogo, concordando com a afirmação de Reis (2003) de que *o tema é importante demais para ser reservado aos especialistas* (p. 11). Tento assim enfrentar o que Ball denomina segunda faceta do isolacionismo que envolve as pesquisas em política educacional das questões políticas, superando a falta *de conhecimento e de uso de conceitos e teorias aplicadas e desenvolvidas nesses outros campos* (2006, p.23), considerando o exercício das análises políticas uma ação multidisciplinar (Codd, 1988).

Entendo que no diálogo com a produção sobre políticas públicas no campo das ciências sociais a análise sobre a produção de políticas curriculares para a formação de professores ganha um novo foco, a partir das abordagens teórico-metodológicas que vêm sendo desenvolvidas para o campo da educação e do currículo com o ciclo contínuo de políticas e a comunidade epistêmica.

I.1. A centralidade do currículo nas reformas educativas

Início a discussão da centralidade do currículo nas reformas da educação, defendendo o currículo como uma política cultural pública e apresentando alguns dos principais discursos presentes na política curricular. Tratar o tema da política curricular no âmbito das reformas educativas, desenvolvidas em diversos países do mundo, com mais intensidade nos últimos trinta anos, implica considerar o cenário em que tais reformas ocorreram, os discursos que as informaram, os percursos que adotaram e suas principais repercussões ou efeitos, para poder compreender porque o currículo adquiriu centralidade no âmbito das reformas educativas. Também se faz necessário refletir sobre as alternativas teórico-metodológicas empregadas nas investigações que se apresentam no quadro de referências analíticas para o campo do currículo, buscando compreender os processos de produção dessas políticas.

Inicialmente, considero importante apresentar a compreensão que adoto nesta investigação para os conceitos de reforma e mudança, muitas vezes empregados nas análises de políticas como termos correspondentes ou associados. Para isso, parto especialmente dos trabalhos de Popkewitz (1997) e de Goodson (1999) que, ao debaterem esse tema, os diferenciam a partir de uma perspectiva histórica. Popkewitz discute o conceito de reforma como prática política e social, com caráter marcadamente

dinâmico, alterando-se continuamente na sociedade, nas relações de poder e conhecimento presentes nos espaços públicos. Por não possuir um significado ou definição essencial, Popkewitz afirma que o conceito de reforma vai variar conforme a posição que ocupa. Diferentemente, o conceito de mudança *refere-se ao confronto entre ruptura com o passado e com o que parece estável e “natural” em nossas vidas* (Popkewitz, 1997, p. 11). Em Goodson, a principal preocupação está em questionar de onde emerge o conceito de mudança – se de forças progressistas ou conservadoras –, procurando, na análise dos discursos e das práticas sociais, entender as circunstâncias históricas que dão sustentação às propostas de mudança. O entendimento do conceito de reforma deve se situar para além dos limites da esfera do campo oficial, incorporando o movimento de produção e difusão de textos curriculares e das práticas institucionais em que as reformas se dirigem ou mesmo são produzidas (Dias & López, 2006). Diante dessas questões, concordo com o convite feito por Candau para a desmistificação do *caráter de novidade e de avanço* (1999, p. 32) que investem os discursos das reformas. Devemos nos indagar sobre as razões que levam à produção e a propagação do discurso de mudança na educação, considerando as problemáticas nelas envolvidas.

Ao analisar a reforma curricular é importante reconhecer, nos mais variados setores envolvidos na discussão da área de políticas públicas, a centralidade na discussão sobre o contexto no qual ela se materializa, ou ao seu caráter contingente. Essa centralidade não deve, contudo, ao focar o contexto presente, desconsiderar a presença de movimentos de reforma educacional em vários períodos da história da educação, como aponta Candau (1999). Esse aspecto também é apontado por Ball (2006) como um aistoricismo das pesquisas em política. Ball critica quando pesquisadores tomam como *marco zero da história da educação* (p.21) ações definidoras de políticas educacionais, não levando em conta em suas análises o que chama de *sentido de continuidades significantes* (Ball, 2006, p.21), refletindo essas investigações sobre as reformas como processos instantâneos e não relacionais.

Em vários estudos, as reformas têm sido relacionadas aos processos de globalização (Ball, 1998, 2001; Burbules & Torres, 2004; Candau, 1999; Kellner, 2004; Lingard, 2004; Lopes, 2004b; Melo, 2004 e Morrow & Torres, 2004), mas o próprio conceito de globalização é utilizado de diferentes formas, assumindo uma posição de conceito contestado (Ball, 1998), devido à polissemia de sentidos que o conceito enfoca. Em grande parte, as reformas se inserem no quadro de crise estrutural do sistema capitalista, marcadas por processos de globalização que acarretam conseqüências para os

mais diversos campos, seja o econômico, o político, tecnológico, o cultural e o social (Jameson, 2001). Concordo com Jameson sobre a necessidade de análises com o propósito de entender o mundo contemporâneo e os efeitos da globalização como a tensão que marca as tendências global e local. Nesse cenário, vêm se impondo como uma das ideologias que circulam com frequência, a fragmentação, a desregulamentação, a auto-referência e a singularidade no mundo contemporâneo e nos sistemas econômicos neoliberais que pregam a produtividade e competitividade. Para Bauman, entretanto, diferenciam-se das outras ideologias, pela *ausência de questionamento, sua submissão ao que é visto como a lógica implacável e irreversível da realidade social* (Bauman, 2000, p. 132), trazendo efeitos que precisam ser considerados em variados setores.

No contexto da globalização, reformas surgem de forma intensa e políticas curriculares são produzidas, voltadas especialmente para a Educação Básica e a formação de professores. Os textos produzidos pela reforma difundem, de um modo geral, um discurso na defesa de políticas que dêem conta das exigências apontadas pelo cenário de globalização e de um mundo em permanente mutação (Dias, 2002; Lopes, 2004a), atribuindo à educação o papel de responsável por assegurar as condições para que crianças e jovens se adaptem às configurações contextuais que se apresentam. Esse discurso, por certo, como já avaliado por Burbules e Torres (2004) acarreta conseqüências para o ensino e a aprendizagem que precisam ser compreendidas pelos que se dedicam às análises das políticas públicas educacionais.

Considerando ainda o quadro mais amplo de análises sobre o contexto em que as reformas se inserem, aponto para o relevo dado ao papel dos organismos internacionais na produção das reformas. Diversos estudos exploram a ação desses organismos nos mais variados setores (economia, educação, trabalho, previdência etc.) e a abrangência (regional, global). Em muitos países o papel dos organismos internacionais tem sido de grande importância para a formulação e difusão das reformas. Entre os organismos internacionais mais presentes podemos citar o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Melo e Costa (1995) alertam, entretanto, para a atuação ainda pouco conhecida das agências especializadas das Nações Unidas: UNESCO, OIT, UNICEF¹², algumas inclusive, com atuação regional: OREALC, CEPAL, PREAL e

¹² As siglas representam respectivamente: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Organização Internacional do Trabalho – OIT e Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF.

BID¹³ na produção das políticas públicas voltadas para a América Latina, o que podemos confirmar no caso da educação.

As agências internacionais têm sido destacadas em grande parte da literatura que trata das reformas na América Latina e nos países em desenvolvimento (Beech, 2005; Candau, 1999; Lingard, 2004; Lopes, 2004c; Morrow & Torres, 2004). Como já mencionado, grande parte das análises tomam como central a discussão sobre as influências dos organismos internacionais no âmbito das reformas. Nessas análises, é enfatizado o caráter de coerção desses organismos *como instrumentos diretos dos Estados hegemônicos e dos interesses econômicos globais* (Melo, 2004, p. 170-1), deixando instituições e sujeitos locais ausentes ou mesmo com papel reduzido nas análises sobre os processos de produção dessas políticas. Destaca-se ainda o predomínio, em grande parte das análises, do foco teórico na economia ou na economia política, incapacitando, de certo modo, esses estudos, segundo Melo e Costa (1995), a *responder ao conjunto de questões teóricas e empíricas que interessam à análise da política* (p.156) que não encontram somente nas análises econômicas as argumentações que auxiliem a compreensão dos processos de reforma.

Melo e Costa (1995) criticam o que denominam erro simétrico.

(...) erro simétrico – recorrente nos estudos de casos de países do Terceiro Mundo – consiste em subsumir as reformas inteiramente às imposições de agentes externos, como o Fundo Monetário Internacional ou o Banco Mundial. Esta literatura – à qual não se fará referência aqui – assume tipicamente o tom de denúncia. Neste caso, a imagem recorrente é o “receituário” de agências internacionais que expressaria simultaneamente interesses estratégicos de países e empresas multinacionais que é imposto a governos com a participação decisiva de seus parceiros e sócios domésticos (p. 156).

Ao focalizar a reforma educacional, não devemos perder de vista outras reformas (econômicas, políticas e culturais) que estão em circulação influenciando o quadro de produção das políticas (Burbules & Torres, 2004). Processos de globalização contribuem para a difusão das políticas favorecendo, de certo modo, convergências em inovações políticas nos mais diversos países em todo o mundo. Tal aspecto tem sido reconhecido e documentado em grande número de estudos empíricos, embora não se

¹³ Siglas de organismos internacionais de ação regional, respectivamente: Oficina Regional de Educação da Unesco para América Latina e o Caribe - OREALC, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL, Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e no Caribe - PREAL e Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID.

trate de um fenômeno novo (Collier & Mesick, 1979 *apud* Melo, 2004). Esses processos de convergência são muitas vezes favorecidos, via promoção de seminários como estratégia para a produção de consensos. Entretanto, a circulação de estudos também pode vir a pôr fim ao consenso construído simbolicamente por causa de discursos deslegitimadores que são vinculados pelas organizações promotoras, conforme analisado por Melo (2004). Outro desempenho favorecido pelos processos de globalização é o de facilitar a integração de atores sociais e políticos, aprimorando o conhecimento existente de paradigmas de políticas tanto para estender ou reduzir as opções disponíveis (Melo, 2004, p. 177-8). A esse respeito, Melo (2004) identificou que os processos de reforma desenvolvidos nos anos de 1980 e 1990 aproximaram experiências, traduzindo características similares como resultado, motivadas, especialmente, pelas ações de organizações internacionais, dado seu caráter de difusão de políticas. O autor recomenda, entretanto, que a despeito das aproximações verificadas, o pesquisador não deixe *de lado várias heterogeneidades nas respostas nacionais a essas influências* (Melo, 2004, p. 170), pois muitas vezes o que se observa é a ênfase sobre aspectos de caráter homogeneizantes. Esse movimento de reformas trouxe para o debate sobre as políticas uma série de experiências bastante distintas por um lado, embora com marcas de singularidade entre processos tão diferentes, especialmente nos anos 1990, quando esses processos se acentuaram em diversos países (Melo, 2004).

Para Melo e Costa algumas questões que devem orientar os pesquisadores da área de política pública acerca do movimento das reformas e da produção de políticas derivada dele.

(...) como surgiu a nova onda de reformas em escala global? Como se difundiram? Qual o papel de fatores domésticos (coalizões políticas, mudanças na morfologia social, características do aparelho de Estado) na explicação da gênese das reformas? Quais são os mecanismos pelos quais se difundem? (Melo & Costa, 1995, p. 155).

Considero importante destacar que a perspectiva que acentua o papel das agências internacionais na definição das políticas educacionais de forma tão preponderante está informada por uma análise que enfoca mais o âmbito macro que o micro e por uma visão verticalizada do poder. São análises que favorecem o modelo “de cima para baixo”, no qual a implantação de pacotes de reforma que são transferidos não são submetidos a qualquer mediação, tradução ou recontextualização (Lingard, 2004) para um Estado-nação. Defendo, ao contrário, a necessidade de se pensar as relações de

influência entre global e local, considerando não apenas as grandes corporações que atuam propondo e difundindo concepções para as políticas educacionais em diferentes escalas, mas também os sujeitos e grupos que atuam nesses diferentes espaços com sua produção de discursos em busca de legitimação das suas idéias e propostas em processos de disputa de poder. Ignorar essas mediações pode nos levar a acreditar na existência de um processo de globalização homogêneo do qual não é possível escapar, contrariando a realidade que aponta para diferentes dinâmicas da globalização como resultado de seus variados efeitos e relações sobre diversos locais (Burbules & Torres, 2004). Esse cenário dinâmico e multifacetado nos convida a pensar a pesquisa sobre políticas curriculares como uma política cultural pública, marcada por hibridismos (Canclini, 1998; Hall, 1997; Lopes, 2006a, b e c; Lopes & Macedo, 2002; Macedo, 2006a e c) e por lutas sociais pela significação do currículo (Lopes, 2006a).

I. 2. O currículo como uma política cultural pública

Defendo o currículo como uma prática de significação no âmbito da política curricular pública, caracterizando a sua produção como dinâmica e imprevisível, cujo processo de lutas de poder em torno dos processos de significação *sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas* (Hall, 1997, p. 20) nas arenas de produção cultural sempre contingentes (Macedo, 2006a). Concordo com essa concepção da produção curricular expressa por Macedo (2006a) de que *precisamos pensar o currículo mais como algo que está sendo do que como algo que já foi* (p. 104), o que nos leva a ver o currículo como um texto mutável e que, portanto, não deve ser tratado *como um texto sagrado* (Giroux, 1999, p. 92). Situo o discurso como importante prática social na significação do mundo com a qual as análises de políticas curriculares muito se beneficiam, pois currículo implica a *produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento* (Hall, 1997, p. 29). Essas análises, a partir dos discursos articulam diversos domínios do conhecimento humano, habilitando-nos a falar sobre um determinado assunto e a produzir conhecimento a partir de uma linguagem (Hall, 1997). Essa luta pela significação do currículo entre diferentes grupos e sujeitos está envolta em relações e tensões e tem por finalidade legitimar posições por eles defendidas em meio a diversos sentidos em disputa. Entendo que o resultado desse processo complexo de produção de políticas é a

hibridização dos textos curriculares com marcas da heterogeneidade, resultado das diferentes influências que envolvem sua produção e disseminação. Lutas essas que estão vinculadas a visões do mundo e modos de vida singulares e assimétricas, com *cruzamentos de temporalidades e contextos, de novas sínteses, sempre provisórias, tensas, incertas* (Lopes, J. 2007, p. 37) que de modo algum favorece a produção de propostas que visem à homogeneização, daí então o permanente campo de disputas na direção das opções sobre as significações e de sua legitimação. Como um híbrido, o currículo permite a inclusão de *relações oblíquas de poder* que propiciam o fortalecimento de grupos distintos como movimentos de resistências (Macedo, 2006c, p. 290). A idéia de um padrão único a ser incorporado (Lopes, 2006b) fica debilitada nos processos de recontextualização por hibridismo, nas mediações de significações realizadas pela escola e para a escola. Essas significações constituem os discursos que circulam em torno da política curricular, como podemos ver em alguns discursos que destacam na produção das políticas curriculares contemporâneas, o conhecimento e a cultura.

O conhecimento tem se destacado como um eixo de grande importância nos discursos produzidos e difundidos por diversos sujeitos e grupos sociais. É enfatizado em documentos das reformas curriculares que o mundo globalizado e em permanente mutação apresenta um desafio para as condições de produção de conhecimento historicamente conhecidas, impondo uma “nova” concepção de conhecimento e de ensino para o que chamam de *inexoráveis mudanças nos campos científico, social e econômico* (Dias & Abreu, 2006, p. 298). Em grande parte, essa motivação é oriunda das recentes crises do capital em busca de alternativas para a formação e qualificação de trabalhadores ajustados aos modelos de inserção ao mundo do trabalho. É visível, portanto, sob esse aspecto, como os processos de reestruturação econômica vêm afetando as políticas públicas educacionais em todo o mundo, no discurso e na prática. Analisando esse fenômeno, Bernstein (1996) adverte-nos para um desdobramento dessa relação entre educação e organização da produção na sociedade contemporânea que gera como efeito a criação de um mercado de conhecimento e de conhecedores, promovendo *uma ruptura entre aquele que conhece e aquilo que é conhecido* (Bernstein, 1996, p. 218), afetando a finalidade básica da educação na formação para o trabalho.

O conhecimento, peça-chave das políticas educacionais, vincula-se ao caráter instrumental que tenta responder à questão da utilidade de sua aplicação. Emprega-se e difunde-se uma cultura da performatividade (Lyotard, 2002). Essa cultura pode ser vista

nos discursos educacionais dirigidos ao desempenho de habilidades e competências, na busca de eficácia organizada em *um sistema de recompensas e sanções baseado na competição* (Ball, 2004a, p. 1107). A performatividade pode ser sintetizada como um princípio de eficácia que atua como uma forma de controle indireto ou à distância, que substitui a intervenção e a prescrição pelo estabelecimento de objetivos, pela prestação de contas, pela comparação e pelo desempenho – da reciclagem permanente. Está voltado ao contexto da mercantilização do saber e do aumento do poder na sociedade. Podemos dizer que na cultura da performatividade, o valor da educação situa-se fora do campo da própria educação, na troca por emprego, prestígio e conforto. O valor da educação está vinculado menos ao conhecimento do que aquilo que, potencialmente, esse conhecimento pode conquistar na sociedade. Acrescente-se a esse modelo performático a utilização de métodos de mensuração e controle e os discursos de responsabilidade que, a despeito de permitirem maior controle social de uma determinada política, na verdade, colaboram para a instauração de métodos de vigilância e controle sobre o conhecimento e seus usos na sociedade, especialmente nas instituições educacionais. Essas práticas acabam por organizar sistemas de regulação de ações e condutas com base na cultura, tendo por objetivo, entre outros, a constituição de “novos sujeitos” (Hall, 1997). Assim, importa menos (apesar do discurso em contrário) o conteúdo ou a informação, em constante mudança no mundo, do que a aplicabilidade do conhecimento (Dias, 2004). Nessa política da aprendizagem analisadas por Ball e Bernstein, certas características marcam o modelo em que conhecimento e aprendizagem circulam nos discursos curriculares, como por exemplo:

a valorização do trabalhador capaz de aprender rapidamente, de trabalhar em equipe, de ser criativo, auto-regulado e sujeito a relações e vínculos de trabalho mais instáveis. Essa política traduz-se no “aprender a aprender”, bastante difundido no Relatório Jacques Delors (2001) (Dias & Abreu, 2006, p. 299).

O papel dos professores entra em questão diante do quadro analisado de mudanças aceleradas provocadas pela compressão de tempo e de espaço, pois para a cultura da performatividade cabe aos professores preparar seus alunos à competição e à adaptação ao instável mundo do trabalho. Aumenta desse modo, a exigência sobre os professores pelo excesso de inovações e intensificação do trabalho docente. O discurso do “aprender a aprender” está presente nas discussões sobre a formação de professores, promovendo o caráter de adaptação do professor aos contextos de mudança da sociedade

contemporânea, a partir da valorização das competências no currículo de formação. Processos de avaliação também se colocam no cenário de políticas em associação ao currículo de competências, na busca do êxito acadêmico e do aperfeiçoamento da própria produtividade, em complexos processos de avaliação a que estão submetidos, marcados pela competitividade e pela responsabilização, como medida de prestação de contas (Ball, 2004b; Freitas, 2003).

Agências multilaterais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE e a UNESCO, além de outras, têm papel de relevância na instauração da cultura da performatividade em sistemas educativos reestruturados como já apontado por Lingard (2004). Em análise de Perrenoud (1993) sobre as ações propostas para a profissionalização docente pela OCDE, o autor identifica dois modelos de formação que estão em evidência nas propostas acompanhadas pelo organismo: um baseado nas competências mínimas e outro no chamado profissionalismo aberto. O modelo mais observado nas atuais políticas praticadas pelos países membros da OCDE tem sido o das competências mínimas. Neste modelo, as decisões sobre a aprendizagem são dirigidas pela administração, cabendo ao professor agir de forma eficaz ao que lhe é proposto. Esse modelo prevê ainda a avaliação do trabalho dos professores, verificando especialmente o resultado do desempenho de seus alunos. Também pela avaliação, orienta os professores à realização de cursos de formação continuada que tem entre as finalidades a de atualizar *conhecimento e (...) competências, e também (...) fornecer ações corretoras e remédios àqueles que descerem abaixo das normas aceitáveis* (Perrenoud, 1993, p.182).

Na formação de professores, eixos como o currículo por competências; a avaliação do desempenho; a individualização do processo de formação e sua constante atualização; a centralidade do processo pedagógico no saber-fazer; na prática relacionada ao trabalho; os conceitos de produtividade e de eficácia; favorecem a constituição de um modelo de formação que direciona o exercício do magistério para uma ação profissional marcada pela performatividade (Macedo, 2002; Lyotard, 2002; Dias, 2004).

Sobre a centralidade do conhecimento nas políticas educacionais, concordo com Ball (2004b) quando afirma que precisamos analisá-las buscando referências que estejam para além do Estado-nação, por entender que a educação adquire a dimensão, cada vez mais, de um assunto que abrange políticas regional e global, produzindo efeitos *mercantilizadores* e constitui-se, em vários sentidos, em uma oportunidade de negócios.

Também o discurso sobre a cultura, ou da interculturalidade, tem estado presente como eixo das reformas curriculares. A emergência da cultura como discussão nas políticas curriculares tem sido motivada por posicionamentos diversos. Podemos citar entre eles, a proposição apresentada no Relatório Delors (2001) como resultado de uma construção global com a participação de sujeitos e grupos sociais e políticos dos mais variados países e *experiências culturais, políticas, sociais e econômicas bastante distintas* (Dias & López, 2006, p. 59). Ao abordar as tensões que atingem o mundo atual, o Relatório destaca os conflitos culturais presentes sugerindo, como um dos pilares¹⁴ da educação, o *aprender a viver juntos*. Nele, o documento da UNESCO defende *a exigência de uma solidariedade em escala mundial (...) de modo a abrir-se à compreensão dos outros, baseada no respeito pela diversidade* (p. 47), como uma forma de aplacar tensões que vêm gerando novas formas de desigualdade e exclusão, como apontado por Ball (1998). Muitas dessas tensões têm se originado de *movimentos de pessoas de um Estado para o outro por uma variedade de propósitos* (Rizvi, 2004, p. 141), dinamizando muito os fluxos culturais que não são abstraídos de seus contextos econômicos, políticos e sociais. No âmbito da formação de agendas e de negociação em torno das políticas curriculares tem estado presente *a articulação entre globalização, integração regional e culturas diversas* (Canclini, 2003, p. 11). Um exemplo é o discurso do Relatório Delors na defesa da inclusão que, ao pretender ser um ideal universal, pode vir a mascarar diferenças e desigualdades, com uma pretensão, ainda que nunca alcançada, de homogeneizar.

Reconheço a cultura como um foco de fundamental importância nos discursos das políticas curriculares que circulam na atualidade, entendendo a sua complexidade tão bem expressa por Canclini.

Toda política cultural é uma política sobre os imaginários que nos fazem crer semelhantes. Ao mesmo tempo, é uma política sobre o que não podemos imaginar dos outros, para ver se é possível compatibilizar as diferenças: como conviver com quem não fala corretamente a minha língua, permite que as mulheres não usem véu (ou que o usem), não aceita os valores da religião hegemônica ou da

¹⁴ São quatro os pilares, também associados às competências por Dias (2002), defendidos como bases para a educação para o século XXI: 1) aprender a viver juntos (considerado o mais importante para a Comissão, educação orientada para o respeito aos valores do pluralismo, para a solução dos conflitos ligados à cultura; 2) aprender a conhecer (consiste no domínio dos instrumentos para acesso ao conhecimento – é o aprender a aprender); 3) aprender a fazer (relacionado à formação profissional, à prática); 4) aprender a ser (voltado para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo).

racionalidade científica, recusa as hierarquias ou pretende subsumi-las na horizontalidade democrática (Canclini, 2003, p. 99).

O *aprender a viver juntos* do Relatório Delors (2001), para citar um discurso com influência bastante abrangente nas políticas curriculares, pode reduzir-se à prática da tolerância, se só tiver como objetivo a *convivência próxima de muitos modos de vida*, como desenvolvido no Relatório. Educar para a convivência, estando aberto para os diferentes modos de vida, implica a ampliação de nossa *capacidade de entender e aceitar o diferente*, como nos convida Canclini (2003, p. 100). Esse é um modo de refletir a diferença, defendido por Hall ao analisar os méritos da hibridação (*apud* Canclini, 2003), que rompe com as formas binárias de pensá-las, sem dissolvê-las. Ao assumir o discurso da centralidade da cultura na produção de políticas curriculares (Oliveira & Destro, 2005), deve-se estabelecer uma conexão entre cultura e política que possa gerar possibilidades de compreensão das complexas inter-relações entre o global e o local em suas múltiplas possibilidades.

Outro aspecto importante no debate sobre as relações entre currículo e cultura é trazido por Macedo (2006a e b). Ao situar o currículo como *uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência* (2006b, p. 105), a autora lembra-nos que o currículo deve ser pensado como prática política e espaço de lutas e tensões, ou uma arena de produção cultural. Macedo ainda defende o currículo *como um lugar híbrido do valor cultural* (2006a, p.183), espaço em que *as culturas negociam com-a-diferença* (2006b, p. 105), favorecendo a partir de suas práticas a interação entre as variadas culturas, seja como objeto do ensino ou como produção da escola.

Compartilho da posição de Lopes (2004a) de que devemos compreender a política curricular como produção da cultura ao entender que ela envolve *embate de sujeitos, concepções de conhecimento, formas de ver, entender e construir o mundo* (Lopes, 2004a, p. 193), nos múltiplos espaços em que participam no contexto social. Desse modo, as políticas de currículo devem ser analisadas para além das questões que envolvem os processos de produção, seleção, distribuição e reprodução do conhecimento. Devem ser pensadas na perspectiva que favoreçam *a heterogeneidade e variedade de mensagens, que podem ser lidas por diferentes sujeitos de diferentes formas, sem a pretensão de congelar identidades* (Lopes, 2005b, p. 56-7), em outras palavras, na produção de variados discursos.

Devemos nos perguntar sobre as propostas e práticas curriculares que vêm sendo disseminadas como inquestionáveis e inexoráveis, tomando posição em relação às finalidades da educação escolar. Se o conhecimento é cada vez mais fundamental para a sociedade, que escolhas estão sendo dirigidas na definição dessas políticas? Que conhecimentos são entendidos como necessários para assegurar aos diversos grupos sociais o desenvolvimento, a manutenção e a difusão cultural considerada no seu âmbito social e, portanto, extrapolando a territorialidade da instituição escolar, e como devem ser organizados, em uma perspectiva de cultura comum ou plural? De que modo as políticas curriculares de formação de professores se relacionam com essas perspectivas? Como vem a produção de pesquisas em políticas curriculares se orientando metodologicamente para analisar essas e outras questões, no Brasil e no mundo?

Procurando responder à última questão, como já apontado por Oliveira e Destro (2005), o tema das políticas curriculares somente passa a ser destacado como uma discussão de um campo próprio nos anos de 1990. Até essa década, contudo, tem sido secundarizada a sua presença na literatura acadêmica, em relação à discussão das políticas educacionais. Podemos identificar um incremento dessa produção no Brasil com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN que, em 1995, junto com outros documentos indicaram uma orientação curricular nacional para o país (Lopes, 2006a). Outro aspecto que implicou significativo aumento de pesquisas voltadas às análises do currículo como política cultural pública, no Brasil e no mundo, foi decorrente de uma série de reformas que, como já vimos, produziu e fez circular novas relações e sentidos nos discursos sobre o conhecimento, a cultura, a formação para o trabalho, a avaliação, entre outros. Em face desse aumento na produção das investigações sobre política curricular, o campo assumiu um novo espaço em relação às políticas educacionais.

No caso brasileiro, a produção de teses e dissertações em currículo da Educação Básica que tem como tema central a política curricular, no período de 1996 a 2002, chega a 42,5% (Paiva, Frangella e Dias, 2006). Em relação à concepção e tendências apontadas nas investigações desenvolvidas nesse período¹⁵, Paiva, Frangella e Dias

¹⁵ As teses e dissertações analisadas nesse trabalho são oriundas da pesquisa “Estado da Arte do currículo da educação básica no Brasil”, financiada pelo INEP/PNUD e realizada no âmbito da ANPED, desenvolvida no ano de 2004. Teve como objetivo apresentar o quadro da produção do campo do currículo da educação básica nos Programas de Pós-Graduação em Educação brasileiros. A pesquisa foi coordenada por Elizabeth Macedo (UERJ), contando ainda com a atuação das professoras Alice Casimiro Lopes (UERJ), Edil Paiva (UERJ), Inês Barbosa de Oliveira (UERJ), Rita de Cássia Prazeres Frangella (UERJ) e Rosanne Evangelista Dias (UFRJ). Entre as publicações derivadas dessa pesquisa indico a publicação,

(2006) puderam observar a predominância de estudos que focalizam a política curricular como uma produção oficial, distanciada dos professores e pesquisadores, sendo poucos os trabalhos que destacam a participação dos sujeitos e grupos sociais e políticos nessa produção. Na maior parte das análises, silenciam os conflitos e polêmicas que cercam a política curricular, revelam o papel da política como prescritiva da prática e marcam uma separação entre processo de produção e implementação de políticas. Ressalto que as prescrições se dirigem, na sua maioria, à formação docente ou à atuação do professor da Educação Básica, tendo como expectativa projetar soluções para os problemas educacionais. Assim, são indicadas ações em formação inicial ou continuada para que o professor possa superar o aspecto que está a ser criticado. Ainda são escassas as abordagens teórico-metodológicas que explorem as relações macro e micro, global e local, o papel dos sujeitos e grupos sociais influenciando, nos mais variados níveis de participação a produção de políticas curriculares, entre outros. Os textos curriculares ainda são analisados pelo seu sentido fixo, não sendo muito problematizados os significados e sentidos que neles pode-se ler, a despeito de trabalhos que apontem em direção oposta a essa.

Entendo que defender o currículo, como uma política pública, implica aproximar a discussão dessa área, considerada a sua especificidade, para o conhecimento dos modelos teórico-metodológicos que permitam analisá-lo como tal. Na próxima seção, apresento, a partir da literatura selecionada, a contribuição do campo das ciências sociais e da educação para a produção na área de políticas públicas, nas aproximações com as perspectivas argumentadas para esta pesquisa.

I. 3. Políticas públicas: a produção em diferentes campos

Embora ainda seja considerada pequena e recente, a produção da pesquisa em políticas públicas tem crescido no Brasil em diversas áreas do conhecimento, além da ciência política (Souza, 2003; Arretche, 2003). A área de políticas públicas no Brasil tem revelado esse crescimento nos estudos de governo, aumentando substancialmente o número de teses e dissertações, assim como na criação de disciplinas de “políticas públicas” e de linhas de pesquisa e financiamento para investigações nessa área (Arretche, 2003). Destacam-se nessa produção não apenas a academia, como governos e

centros de pesquisa. O resultado dessa produção, para Melo e Costa (1995), traz conseqüências de caráter teórico-metodológico. Apesar do crescimento na produção, a área ainda carece *de uma problematização conceitual mais rigorosa*, caracterizando-se em grande parte a sua produção pelo caráter *normativo e/ou descritivo* (Melo & Costa, 1995, p. 155). Apesar dos problemas apontados, Souza (2003) reconhece a maturidade da área, resultado da relevância e legitimidade alcançada ao longo dos anos. O esforço de buscar essa legitimação da pesquisa em políticas públicas é revelado nas publicações que apresentam as principais tendências teórico-metodológicas de análise afinadas com as novas perspectivas presentes nos cenários políticos nacionais e internacionais, entre os quais o quadro de reformas da sociedade brasileira, fator que tem sido indicado pelos autores analisados como responsável pela assunção de pesquisas na área (Arretche, 2003; Melo, 2004).

O objeto da área de políticas públicas, segundo Arretche (2003), consiste no *estudo dos programas governamentais, particularmente suas condições de emergência, seus mecanismos de operação e seus prováveis impactos sobre a ordem social e econômica* (p. 8). Isso, por vezes, segundo a autora, faz essa agenda de pesquisa tornar-se *fortemente subordinada à agenda política do país* (Arretche, 2003, p. 8). Por essa aproximação dos governos, Souza (2003) adverte para o cuidado de a área não permitir ter sua pesquisa pautada pelos órgãos governamentais. Para Souza, a saída passa pelo financiamento dessas pesquisas por parte de organismos *puramente acadêmicos*, seja no âmbito nacional ou internacional.

Merecem atenção nesse debate sobre a atuação do pesquisador de políticas públicas e sua desejada inserção na produção científica, as opções feitas pelo pesquisador. Como analisado por Ball (1995), o pesquisador pode optar por uma orientação da ciência social crítica, tornando-se um agente catalisador de mudança na vida social analisada e não um pesquisador restrito ao que denomina exame interpretativo das ciências sociais. Ainda sobre a ação do pesquisador, Ball defende que a teorização deve se apoiar na complexidade e na reflexão sobre sua própria produção. Sobre a produção científica, Ball (2006) ainda nos alerta para possíveis associações desta aos projetos políticos quando a pesquisa crítica *sobre* políticas passa a ser a pesquisa *para* políticas. A primeira é posicionada para o campo e a outra é posicionada por ele (Moore, 1996 *apud* Ball, 2006), correspondendo esta advertência à realizada também pelos pesquisadores em ciências sociais. Cabe, portanto, aos pesquisadores se indagarem sobre o seu papel como técnicos do governo social ou como intelectuais e

críticos culturais (Ball, 1995). Compreendo a complexidade da realização de estudos sobre políticas públicas e o quanto o pesquisador deve estar apoiado em orientações teórico-metodológicas que o permitam realizar sua investigação visando a contribuir na produção do conhecimento e em conseqüentes derivações que esse trabalho pode permitir, nos mais variados campos, seja na pesquisa, na formação e mesmo na avaliação das políticas produzidas.

Souza destaca a ausência de uma agenda de pesquisa que permita acumular o conhecimento produzido e o debate teórico-metodológico sobre a produção da área. Em relação à produção de políticas públicas, outra questão merece destaque, sendo apontada por Faria (2003) ao afirmar a existência de uma “Babel”

de abordagens, teorizações incipientes e vertentes analíticas que buscam dar inteligibilidade à diversificação dos processos de formação e gestão das políticas públicas em um mundo cada vez mais caracterizado pela interdependência assimétrica, pela incerteza e pela complexidade das questões que demandam regulação (p. 22).

Entre os problemas a serem superados nas análises e discussão de políticas públicas, Reis (2003) identifica a existência desde um *tecnicismo exagerado* a uma *adesão a-crítica a ideais doutrinários* (p. 13). Para a autora, esses problemas decorrem de uma perspectiva de análise afastada das *práticas políticas, práticas essas onde a interação entre interesses, valores e normas merece tanta consideração quanto os critérios técnicos e as restrições orçamentárias* (p. 3). A área se caracteriza por uma *tradição metodológica, de temas e de teorias muito difusa* (Melo, 1999 *apud* Souza, 2003, p. 16). Frey (2000) aponta como problema a ser superado nas pesquisas da área o que chama de *micro-abordagens contextualizadas* desvinculadas de análises dos processos macro e limitadas no tempo, falhando na busca de inter-relações entre os processos investigados.

O problema colocado por Frey no debate sobre a produção da área nas ciências sociais está intimamente vinculado à relação macro e micro, objeto de debate também no campo da educação. Muitas vezes, os aspectos macro e micro são expressos nas investigações sobre políticas ressaltando a dicotomia e a unilateralidade entre as instâncias (Lopes, 2005a, Kellner, 2004, Brandão, 2002). Lopes (2005a), Kellner (2004), e Brandão (2002) relatam a existência de um debate atual entre teóricos em defesa de uma ênfase em um dos focos: macro ou micro, orientado pelas suas opções teórico-metodológicas. Esse debate, para Brandão, sintetiza uma velha polêmica nas ciências

sociais de como se estabelecem os vínculos entre indivíduos e sociedade e as relações entre o todo e as partes (Brandão, 2002). Brandão ainda assinala que as novas sociologias têm proposto *perspectivas teóricas que contemplam tanto os processos que vão das estruturas sociais às interações, como os que vão das interações às estruturas sociais* (2002, p. 3), o que, no meu ponto de vista, atende ao necessário caráter relacional entre macro e micro, fundamental para as análises complexas de políticas públicas. Essa perspectiva também envolve outras relações de poder que não somente as verticalizadas, como por exemplo, as relações oblíquas. Concordo com Lopes (2005a) quando afirma que o problema não está na opção por investigações que priorizem empiricamente instâncias macro ou micro em suas análises, mas sim quando é inexistente a busca de relações entre essas instâncias, predominando, segundo a autora, um caráter determinista entre as mesmas. Considero, como Kellner, *um erro rejeitar o foco em um aspecto, em favor de uma preocupação exclusiva com o outro* (p. 201), pois ambos os enfoques trazem contribuições para a pesquisa e que, atualmente, os pesquisadores devem sentir-se desafiados a compreender como ambas as instâncias influenciam e estruturam, no mundo contemporâneo, um número crescente de situações em nível global e local.

De um modo geral, na discussão encaminhada pelos textos analisados, o percurso da produção de pesquisas na área de políticas públicas no Brasil demonstra um novo momento dessa produção. Segundo Arretche (2003), os trabalhos recentes vêm ultrapassando *o estágio de desenvolvimento no qual predominaram as avaliações referentes ao sucesso ou fracasso das políticas, em direção à análise dos condicionantes que explicam tais resultados* (p. 9). Reis aponta para o caráter propositivo da área que destaca a relevância prática desses estudos que se dedicam às análises de situações concretas, contribuindo para legitimar, ou não, as escolhas públicas efetivas (Reis, 2003).

Embora a pesquisa na área de políticas públicas seja recente e ainda seja problemática a superação de alguns problemas apontados por esses autores, no âmbito teórico-metodológico, entendo que as análises feitas sobre a produção de pesquisas em políticas públicas servem muito ao debate a respeito da produção que vimos desenvolvendo no campo da educação e, particularmente, do currículo.

Tem sido destacado em trabalhos que analisam a produção de políticas no campo do currículo (Lopes, 2005a, 2004c; Paiva, Frangella e Dias, 2006) uma discussão voltada para a produção dos governos, explorando muito o institucional, em especial os poderes executivo e legislativo. Outro aspecto presente é a influência das reformas no

contexto da globalização no cenário político brasileiro e de outros países do mundo e a pouca presença de análises sobre o papel dos sujeitos e grupos sociais que estejam fora do quadro burocrático do Estado, em grande parte dos trabalhos. Compreendo que desse modo, lideranças que exercem influência na formulação e definição das políticas públicas acabam tendo um papel secundário nessas análises, quando elas se apresentam. Fatores exógenos, como acordos transnacionais, financiamentos promovidos por organismos internacionais, entre outros, têm um relevo significativo nas análises das políticas públicas educacionais. O destaque conferido às agências multilaterais, influenciando a produção de políticas públicas, não pode ser ignorado, mesmo por aqueles que, como eu, consideram seu papel de influência relativo. Contudo, considero a necessidade de se buscar nas análises de políticas públicas educacionais a inter-relação entre esses organismos internos e os grupos e lideranças de um país, aspecto ainda pouco presente nesses estudos.

Outro aspecto abordado nas políticas públicas em educação é o papel do *Estado em ação*, como defendido por Hölfling (2001), trabalhando para fins analíticos com a concepção de Estado em dois pólos: uma com base marxista e outra, liberal (neoliberal, como acentuado pela autora). Nessa abordagem, são examinadas as ações voltadas para setores específicos da sociedade, envolvendo conflitos que se relacionam ao caráter redistributivo¹⁶ das políticas de benefícios sociais, atingindo processos de decisão que envolvem não apenas instituições de natureza diversa como, também, sujeitos vinculados às políticas implementadas não podendo, desse modo, serem reduzidas a políticas estatais (Hölfling, 2001). A autora afirma a importância em compreender a dinâmica que envolve as políticas responsáveis por resultados, muitas vezes, inesperados, como efeito da ação de *interesses diferentes expressos nas relações de poder* (p. 35). Embora seu trabalho inclua a complexidade da produção de políticas, especialmente pela incorporação nessas análises dos interesses de diferentes grupos sociais e políticos, ao tratar da relação entre Estado e política educacional, Hölfling defende que visões diferentes de sociedade, Estado, e políticas educacionais geram diferentes propostas de intervenção nessa área. Ao apresentar as ações políticas do Estado neoliberal (marcado pelo atendimento aos interesses individuais), em confronto com as do Estado marxista (marcado pelo atendimento aos interesses coletivos/sociais),

¹⁶ Segundo Frey (2000) uma política pode ser considerada como redistributiva quando são orientadas para o conflito por redirecionarem aspectos gerais para determinados segmentos. Como exemplo de política redistributiva, temos a política de cotas para a Universidade.

a autora acaba por fixar-se em uma abordagem binária, que prejudica, de certo modo, a identificação de processos híbridos de produção de políticas. Compreendo que nos processos de produção de políticas, concorrem ao mesmo tempo, os interesses sociais/coletivos e os individuais, seja qual for a concepção de Estado e de política social que envolva essa discussão.

Em uma direção distinta da que enfatiza o papel central do Estado na produção de políticas públicas, Ball (2001) examina o que avalia ser o

desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado-nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação (p.101).

Nesse enfoque, Ball incorpora em sua análise as relações entre os contextos micro e macro e as complexas influências que marcam a produção das políticas educacionais, como um processo dinâmico, introduzindo a questão da convergência de políticas que, para o autor, são influenciadas por processos que transcendem os limites de territorialidade de um Estado-nação.

Sem ter como objetivo traçar considerações a respeito do que vem sendo a produção de políticas públicas na educação, Mainardes (2006, 2007) defende a utilização da abordagem do ciclo contínuo de políticas desenvolvido por Ball (1994) e Ball e Bowe (1998), como contribuição para a pesquisa no campo da educação. Para o autor, a abordagem proposta por Ball e Bowe, embora ainda pouco utilizada na educação, permite *uma análise crítica e contextualizada* (Mainardes, 2006, p. 47) de políticas considerando os processos de sua produção como também seus resultados e efeitos. Em seu artigo, Mainardes corrobora a posição dos autores das ciências sociais sobre o caráter relativamente novo e não consolidado da investigação em políticas educacionais. Segundo autores do campo da educação analisados por Mainardes, é recomendável que os pesquisadores discutam a necessidade de um delineamento de *referenciais analíticos mais específicos para a pesquisa de políticas públicas* (Mainardes, 2006, p. 48) em educação.

I. 4. Arena, rede e ciclo de política – conceitos para análises de políticas como processo

Discussões vêm sendo aprofundadas acerca das perspectivas teórico-metodológicas desenvolvidas na área de políticas públicas no Brasil, de acordo com análise dos pesquisadores da ciência política. A produção na área de política pública, com crescimento recente e marcado por questões teórico-metodológicas ainda difusas, faz Reis (2003) apontar para a necessidade de o pesquisador estar atento à pluralidade de perspectivas teóricas que circulam nos diversos trabalhos para maior clareza em relação à opção adotada em seu trabalho, contribuindo com o debate que confrontam as diferentes perspectivas propostas como alternativas.

Reis (2003) faz uma advertência sobre o perigo de as análises e as discussões de políticas públicas se embrenharem em um caminho tecnicista diante da incerteza política presente, sobretudo, nos Estados da América Latina, marcados por uma *situação econômica e social menos animadora* (p. 13). Esse contexto, denominado por Reis “eclipse do Estado”, compromete sua *legitimidade como agente econômico especialmente no Segundo e Terceiro Mundo* (p. 12). A autora também alerta para a relevância que tem hoje o exame sobre as relações do Estado com o mercado, com a sociedade civil e o papel das agências de regulação. Essas questões são, em grande parte, derivadas das recentes alterações das relações entre Estado e nação. Nessas novas relações altera-se a forma como o Estado passa a *assegurar a provisão de bens públicos* (Reis, 2003, p. 13), algo que vem sendo experimentado por grande parte dos países do mundo ocidental, na produção e distribuição desses bens em decorrência de um modelo de Estado mínimo. Essa questão é problematizada em artigos de Höfling (2001) e de Ball (2001, 2004a e b), este último como resultado de pesquisas que têm como foco as questões que envolvem a produção de políticas regulatórias¹⁷ do Estado com forte atuação do mercado. Ball aponta, entre as conclusões, que essas políticas acabam por celebrar *valores e incentivos das políticas de mercado* (Ball, 2004a, p. 1.122) que vêm sendo produzidas mais intensamente nas últimas três décadas. Esses valores têm por finalidade compromissos com indivíduos e não com o coletivo, assumindo como

¹⁷ As políticas regulatórias estão voltadas para aspectos morais, trabalham com ordens, proibições, regulamentação via portarias e decretos identificando a presença de processos de conflito, consenso e coalizão (Frey, 2000).

finalidades interesses que atendem às demandas econômicas que derivam em privatização e mercantilização do setor público (Ball, 2004a).

Outro aspecto ressaltado por Reis diz respeito à afirmação de temas que estão presentes na agenda de pesquisa em políticas públicas envolvendo tensões e contradições. Entre as tensões que são apontadas no contexto de produção de políticas públicas e a que devemos atentar ao pesquisarmos esse tema, Reis enumera as seguintes: 1) a redefinição de identidades coletivas que cruzam fronteiras e desafiam autoridades nacionais; 2) a necessária articulação entre as perspectiva individualista e institucional; 3) a existência de um paralelismo entre setores sociais que experimentam condições de oportunidade de vida tão desiguais; 4) o universalismo e a ação focalizada / afirmação de igualdade e afirmação das diferenças.

As questões apresentadas por Reis encontram bastante ressonância no campo do currículo, especialmente por ela afirmar que as análises de políticas públicas devem ser tratadas como práticas políticas. Devem, portanto, ser vistas como processo e não apenas como produto de governos ou segmentos da sociedade civil e, desse modo,

precisamos superar o que a literatura chama de primeira geração de estudos nessa área, excessivamente concentrada em fracassos, pouco preocupada com as questões políticas e fortemente assentada no pressuposto de que a formulação e a implementação de políticas públicas são processos exclusivamente racionais e lineares, desvinculados de processos políticos. Esse tipo de análise ainda é muito influenciado pela tentativa de se separar o mundo do governo e da administração pública do mundo da política. Precisamos, então, avançar para a chamada segunda geração, que deve seguir na direção do desenvolvimento de tipologias analíticas, e concentrar esforços no sentido de identificar as variáveis que causam impactos sobre os resultados das políticas públicas (Souza, 2003, p. 17).

Na busca do entendimento da política pública como algo a ser explicado, compreendendo sua complexidade, Souza levanta três premissas que devem orientar os modelos de análise em políticas públicas:

a) analisar a política pública a partir da ação dos seus implementadores, em oposição à excessiva concentração de estudos acerca de governos, decisores e atores que se encontram na esfera “central”; b) concentrar a análise na natureza do problema que a política pública busca responder; e c) descrever e analisar as redes de implementação. (...) ao assumir a complexidade da política pública como algo a ser explicado, em especial a sua implementação (...) (Souza, 2003, p.17).

Busca-se, desse modo, desfocar os agentes decisores que concentram a atenção no processo de elaboração da política. Agentes esses, muitas das vezes circunscritos à ação em cargos governamentais. Souza aponta para o desenvolvimento de pesquisas em política pública, orientadas pela abordagem do ciclo de política ou das redes sociais como análises promissoras para a compreensão da área. Sem detalhar o que entende da abordagem do ciclo de políticas, a autora defende seu uso nas investigações por essas permitirem estudar a política pública em ação, especialmente quando é analisado o processo de definição de agendas.

Concordando com Souza e Reis, a respeito da complexidade das análises da política pública, Faria destaca *a incapacidade dos modelos tradicionais* em dar conta da *interpretação da intermediação de interesses* (p. 21) e aponta para a existência de novos sujeitos e grupos atuando, via organizações que transpõem os limites territoriais, além da participação de redes de especialistas. Destaca-se, assim, a importância dos estudos que incorporam a interação entre sujeitos e grupos sociais que vêm atuando, sistematicamente, na produção das políticas públicas no Brasil, nos mais variados setores e também a reformulação dos estudos para que envolvam as complexidades e a diversificação que cercam as questões da política pública.

Segundo Frey (2000), a vertente da análise política envolve três dimensões: 1) *polity* com foco nas instituições políticas; 2) *politics* com foco nos processos políticos e, 3) *policy* com foco nos conteúdos da política. Destaca ainda o autor o *grau de influência das estruturas políticas (polity) e dos processos de negociação política (politics) sobre o resultado do material concreto (policy)* (p. 219), revelando essa perspectiva de análise um processo dinâmico de ação política e de inter-relação entre as diferentes dimensões. Isso não quer dizer que todas elas devam ser analisadas simultaneamente, mas que ao sê-las, podem permitir vislumbrar as marcas das disputas políticas e das relações de força presentes nos programas e projetos desenvolvidos e implementados (Frey, 2000). Nessa abordagem, sujeitos e grupos sociais participam de ações que transformam e reestruturam o processo político. Na dimensão processual (*politics*), temos a presença do conflito, em diferentes graus, como característica da ação que envolve interesses, valores e idéias de diferentes setores. Na dimensão propriamente material das políticas (*policy*), temos então os documentos que apresentam e defendem os programas políticos e que envolvem questões técnicas e o conteúdo material das decisões políticas (Frey, 2000).

Concordo com Frey quanto ao caráter dinâmico e polêmico das políticas setoriais identificadas pela interdependência entre os processos e o resultado das

políticas, destacando assim a atenção a ser dada às alterações ao longo do tempo que, muitas vezes, modificam fatores condicionantes da política. Para a compreensão dos processos políticos em toda sua complexidade, na sua gênese e percurso, devemos nos voltar para análises que focalizem com destaque *os arranjos institucionais, as atitudes e objetivos dos atores políticos, os instrumentos de ação e as estratégias políticas* (Frey, 2000, p. 221).

Entre as vertentes da análise política temos a arena de políticas, a rede de políticas e o ciclo de políticas. A arena de políticas refere-se aos embates que envolvem conflito e consenso nas diversas áreas de políticas (Frey, 2000) e considera para análise a luta em torno do processo político de decisão e de implementação, incluindo as reações e expectativas dos sujeitos atingidos pelas medidas políticas. Outra perspectiva, a da rede de políticas ou rede sociais, dá destaque às *interações das diferentes instituições e grupos tanto do executivo, do legislativo como da sociedade na gênese e na implementação de uma determinada 'policy'* (Heclo, 1978, p. 102 *apud* Frey, 2000, p. 221). Essas redes, que se mobilizam construindo confiança entre seus integrantes e fortalecendo a base de apoio para as ações a serem implementadas, caracterizam-se por uma estrutura horizontal de competências, uma densidade comunicativa bastante alta e, inter-relacionado com isso, um controle mútuo comparativamente intenso (Prittwitz, 1994, p.93 *apud* Frey, 2000, p. 221). Pode-se identificar essas redes vinculadas a uma política setorial (saúde, educação, meio ambiente) como também em torno de questões mais pontuais como, no exemplo dado por Frey, um projeto de reciclagem de lixo. Por último, o ciclo de políticas, caracterizado pela dinâmica e complexidade temporal (Couto, 1998, p. 54 *apud* Frey, 2000, p. 226), assume importância como abordagem analítica por se constituir em um *modelo heurístico bastante interessante para a análise da vida de uma política pública* (p. 226).

É preciso estar atento aos processos de negociação que envolvem conflito e acordo nas fases de elaboração de programas e de decisão. Nesses processos, podemos ver lideranças que influenciam a produção das políticas com sua atuação (Frey, 2000), de forma direta, mais do que agregada, mesmo que intermediada por partidos e associações. Frey destaca o interesse da opinião pública em relação aos conteúdos da política, que, na maior parte das vezes, fica alheia aos aspectos que dizem respeito ao processo que envolve a política.

Faria, Frey e Melo destacam o papel dos sujeitos e grupos sociais nas análises de políticas públicas, envolvendo todos os processos de sua produção. Ao ser dado

destaque ao papel de sujeitos e grupos sociais na produção de políticas não estamos querendo defender que eles sejam movidos apenas pelos seus interesses particulares, mas não podemos desconsiderar a influência que tais sujeitos exercem movidos pelas suas identidades

ora enquanto cidadão, político, servidor público, ora enquanto engenheiro, médico, sindicalista ou chefe de família, influenciam o seu comportamento nos processos de decisão política. Regras, deveres, direitos e papéis institucionalizados influenciam o ator político nas suas decisões e na sua busca por estratégias “apropriadas” (Frey, 2000, p 233).

A respeito das diversas identidades que participam nas ações políticas, conforme citação de Frey, devo lembrar as distintas posições assumidas pelo mesmo sujeito, no mundo contemporâneo, e as ambivalências que podem surgir derivadas dessas diferentes posições do sujeito, influenciadas também pelas inserções em grupos que defendem semelhantes posições e suas relações de poder. Concordo com a perspectiva de Laclau (1996) que defende a existência de um processo de hibridização na construção das identidades políticas. Laclau desenvolve a tese de que *toda identidade particular implica, como uma de suas dimensões, a afirmação do direito a uma existência separada* (p. 63). Contudo, ao afirmar-se o direito ao respeito e ao reconhecimento das particularidades na sua existência particular, defende-se um princípio universal pelo direito a permanecer na sua diferença em relação aos outros grupos. Penso que o conceito de identidade na produção de políticas deve ser considerado a partir dessas múltiplas relações que implicam a formação de identidades híbridas. Para Laclau (1996), essa condição não acarreta a perda de identidade, mas muitas das vezes, em abertura de novas possibilidades, pois o *particular só pode realizar-se plenamente se mantém constantemente aberta, e redefine também constantemente, sua relação com o universal* (p. 119).

Frey (2000) aponta como fundamental para a compreensão do processo político atender para os *fatores culturais, padrões de comportamento político e inclusive atitudes de atores políticos singulares* (Frey, 2000, p. 235), o que marca os estilos políticos do “como” produz-se política. Esses aspectos são influenciados pelas tradições nacionais e regionais, estruturas políticas, grau de desenvolvimento econômico, ideologias e a própria experiência da prática política constituindo, o que Frey (2000) denomina “cultura política”, algo que também deve ser compreendido nas análises de políticas

públicas, sobretudo àquelas que se beneficiam das abordagens de caráter mais complexo e dinâmico.

Considerando as questões que atualmente movem as complexas relações políticas, impõe-se como perspectiva de análise a incorporação de *interdependências recíprocas entre as instituições políticas, os processos políticos e os conteúdos concretos das políticas* (Sharpf, 1985, p. 165 *apud* Frey, 2000, p. 247). Uma combinação das três abordagens explicativas que trabalhem na perspectiva das políticas como ciclo, rede e arena é o que defende Frey (2000) no balanço feito sobre a produção da área de políticas públicas. Há ainda que ser incluída na análise do ciclo a – cada vez mais presente – interação entre sujeitos e grupos sociais nacionais e internacionais, experiência essa observada em diferentes países, na formação de agenda de políticas públicas, especialmente no contexto de globalização na qual o papel das entidades transnacionais adquire especial relevo (Melo & Costa, 1995). Contudo, analisar interações entre esses sujeitos políticos implica ter uma visão diferenciada daquela que atribui às forças externas a responsabilidade total e inexorável pelo empreendimento da política contra a qual não há espaço para “negociação”. Melo e Costa (1995) apontam, em trabalho sobre o tema, a existência de uma tendência nas investigações sobre o sistema internacional de enfatizar o plano externo como uma variável central e exclusiva, sem incluir nessas análises as relações entre os sujeitos que atuam no Estado, seja no executivo, no legislativo e em outros espaços de influência. De um modo geral, essas análises são marcadas por binarismos funcionando com *uma estrutura conceitual em dois pólos, em que a ênfase em um deles significa a exclusão do outro do ponto de vista causal* (Melo & Costa, 1995, p.166). Nessa perspectiva, a *imagem de agentes externos coercitivos e atores domésticos dependentes não dá conta das coalizões transnacionais que emergem da interação de atores em processo de difusão de políticas* (Melo, 2004, p.172), limitando sobremaneira a análise.

Melo e Costa (1995) alertam-nos para um importante aspecto metodológico que deve orientar as pesquisas que envolvem a análise das influências globais e locais na produção de políticas públicas. Eles recomendam que o pesquisador evite

subsumir processos endógenos a determinações exógenas ou, simetricamente, reduzir a explicação a processos e dinâmicas inteiramente internos aos países. Há que se delimitar como objeto de análise os mecanismos institucionais e organizacionais, e os processos que governam a formação de coalizões, pelos quais essa influência se estrutura concretamente no processo decisório de reformas. Uma

tarefa importante na análise do padrão de interação entre governo e atores coletivos nacionais e agências internacionais em contextos de negociação, cooperação e barganha (Melo & Costa, 1995, p.164-5).

Pesquisas que analisam influências internacionais na formação de agenda política de países, como por exemplo, o Brasil (ainda que sejam poucas), muitas vezes, excluem os conflitos heterogêneos *que envolvem clivagens de interesses no plano doméstico* (Melo & Costa, 1995, p. 168), ignorando desse modo a convergência de interesses das agências multilaterais com a comunidade representativa de diversos interesses de um país. Para Melo e Costa (1995), são as compensações, resultantes de processos de negociação com atores internacionais, que viabilizam em grande parte o apoio de grupos locais. Melo (2004) também analisou o papel que organizações internacionais e outros atores externos desempenham na difusão de informações e recursos que propiciam condições para criar ou reforçar coalizões reformistas. Em pesquisas sobre o tema, Melo verificou que pressões externas vistas, muitas vezes, apenas no seu caráter coercitivo *podem ser realmente bem-vindas e manipuladas por elites reformistas de forma a fortalecer a sua posição política doméstica* (p. 175), favorecendo determinada posição na reforma e fortalecendo determinados segmentos. Acrescente-se ainda que, muitas vezes, em processos políticos que envolvem relações internacionais e locais, ao invés de *constrangimentos rígidos*, observa-se uma conveniência por parte de sujeitos e instituições brasileiras em aproveitar-se da formulação de certos organismos internacionais para legitimação de suas propostas, como analisado por Melo e Moura (1990 *apud* Melo & Costa, 1995, p.173).

O caso do Banco Mundial¹⁸ - BIRD é emblemático. Analisando a política de previdência social no Brasil, Melo (2004) pôde verificar que o modelo defendido pelo BIRD, *não foi adotado nem sequer considerado seriamente pelos policy-makers* (p. 199), a despeito das gestões realizadas pelo Banco. Observou-se, nesse caso, uma proposição de modelo influenciada pelo que Melo chama de “mercado das idéias”. No caso analisado por Melo, a reforma foi mais influenciada pelas instituições políticas e fatores domésticos do que pelas idéias e modelos de políticas que eram disseminados pelo BIRD. É importante destacar que esses processos de inter-relação de comunidades externas e internas (global e local) não eliminam a assimetria que os caracterizam, especialmente quando se realizam nos países do Terceiro Mundo, mesmo que envolvam

¹⁸ Estou a me referir neste caso, ao BIRD, uma das agências que compõem o Banco Mundial e que tem por propósito proporcionar empréstimos e assistência para o desenvolvimento a países de rendas médias.

as agências multilaterais e os acordos bilaterais (Melo & Costa, 1995). Na educação, podemos verificar o quanto a UNESCO desempenha esse papel apresentado por Melo e Costa, incorporando idéias produzidas por sujeitos e comunidades com grande amplitude e também legitimando idéias e propostas que tenha a UNESCO como referência. Essa questão é destacada por Dias e López (2006) ao reconhecerem o papel da UNESCO na sua função catalisadora, influenciando não só na formação de agendas como na produção de políticas públicas educacionais, a exemplo do analisado por Lingard (2004) a respeito da OCDE.

Um bom exemplo de trabalho, no campo da educação, que lança questões sobre a atuação dos sujeitos e grupos também em ações que envolvem a produção de sentidos junto aos organismos internacionais é o de Krawczyk (2001). Ela analisa a influência dos organismos internacionais nas reformas educacionais na América Latina, sem, contudo, avançar nos aspectos relacionais entre a participação desses sujeitos/grupos políticos e os organismos internacionais. Ainda outros dois trabalhos podem ser citados como importantes para as análises que incorporem o papel de sujeitos e grupos políticos na produção de políticas: os trabalhos de Hage (2003) e de Silva (2003). Ambos focalizam a ação política de grupos como associações acadêmicas, sindicatos, segmentos privados e religiosos, bem como a atuação de Fóruns cuja composição ampla permite a inclusão de vários grupos organizados da sociedade. Embora esses dois autores se preocupem com a explicitação das tensões do processo e das disputas de projeto presentes no decurso da produção da política, objeto da investigação, ao terem como questão a luta pela hegemonia¹⁹ na construção dos projetos, eles desconsideram os espaços de conciliação de interesses que também se fazem presentes nesse processo complexo de produção de políticas.

Reconheço a relevância de modelos analíticos que contemplem o processo de produção da política compreendendo sua dinâmica e complexidade em análises de políticas públicas educacionais. Defendo o emprego das abordagens da arena, rede e ciclo de políticas, apresentadas nesta seção, a partir do exame dos trabalhos em ciências sociais. Tais concepções revelam-se extremamente úteis, embora ainda não esgotem outros aspectos também importantes, objeto de discussão na próxima seção.

¹⁹ O conceito de hegemonia empregado pelos dois autores em seus trabalhos é fundamentado na teoria do Estado de Gramsci.

I. 5. Conhecimento e poder na produção de políticas públicas

Embora os autores selecionados para a discussão da produção da área de políticas públicas, no campo das ciências sociais, tenham explorando a emergência de abordagens que incorporam, de um modo mais ativo, o papel dos sujeitos na produção de políticas nem todos os trabalhos destacam a emergência das comunidades epistêmicas. Entretanto, em alguns autores da área de políticas públicas, no Brasil e no exterior, como Marcus Melo e Nilson Costa, Carlos Faria, José Carvalheiro e Andreas Antoniades, o debate sobre as comunidades epistêmicas, abordagem utilizada por Ball em seu ciclo de políticas, tem maior consistência. Antoniades sugere que o conceito de comunidade epistêmica tenha sido provavelmente introduzido, em 1972, a partir dos estudos no campo das relações internacionais, no qual até hoje é bastante utilizado. Vinte anos depois, o conceito volta a ser inserido no debate do campo das relações internacionais com mais força por Peter Haas que, junto a outros pesquisadores, sugeriu o exame das comunidades epistêmicas como vertente dos estudos nas análises sobre padrões de cooperação e transformações nas políticas mundiais (Antoniades, 2003), voltadas aos estudos sobre disseminação de políticas.

Segundo Faria (2003), análises de políticas públicas que destaquem o papel das idéias no processo de produção de políticas públicas no Brasil, como é o caso da comunidade epistêmica, ainda são pouco utilizadas, embora não sejam tão recentes. Faria constata seu uso ainda experimental na maior parte dos estudos. Sua relevância para a área de políticas públicas ao dedicar-se ao *impacto das idéias* torna-a presença obrigatória em *qualquer manual de análise de políticas públicas mais recente e prestigiado* (p. 22), mesmo que ainda seja escasso o seu emprego.

Melo e Costa (1995) destacam

(...) que ao contrário das contribuições anteriores (cf. Collier & Messick, 1979), em que o processo de difusão é analisado como um processo mais ou menos automático e “sem sujeito”, a discussão contemporânea tem procurado iluminar precisamente os atores que suportam o processo de difusão, suas escolhas estratégicas e interação dinâmica com outros atores, bem como os constrangimentos institucionais que balizam seu comportamento. Acreditamos que esse aspecto deve ser explorado analiticamente e examinado empiricamente (Melo & Costa, 1995, p.164).

O conceito de comunidade epistêmica envolve questões como conhecimento e poder em redes de influências que atuam em arenas políticas. Essas redes, constituídas

de sujeitos, na sua maior parte com atuação não-governamental, congregando lideranças na área de conhecimento ou em determinada instituição/empresa/entidade *permite um deslocamento conceitual que ilumina aspectos tradicionalmente pouco explorados, e cujas manifestações empíricas são cada vez mais importantes e freqüentes* (Melo & Costa, 1995, p. 164). O poder da comunidade epistêmica está associado ao conhecimento ou a autoridade cognitiva aplicado à implementação de políticas (Melo & Costa, 1995), mas não só a isso. Também nesses processos de formação de agenda e difusão de conhecimento, em escala global e local, faz-se muito importante não apenas o conhecimento técnico-científico, mas, sobretudo, nos aspectos relativos à produção de *consenso* como base para coordenação de políticas. Administrações vêm recorrendo à ação das comunidades epistêmicas na tomada de decisões, buscando a diminuição do *grau de incerteza com informações geradas pela objetividade científica* (p. 162), especialmente em assuntos controversos e polêmicos.

A comunidade epistêmica, definida por Haas como rede de profissionais com autoridade reconhecida pela competência em determinada área ou setor para certas políticas, não restringe sua ação política ao seu grupo profissional. Como advoga Haas, um grupo profissional possui em comum a base de conhecimento, mas não necessariamente comunga entre si de conceitos de *comunalidades no plano normativo* (Melo & Costa, 1995, p. 162). Aproximam-se de grupos de interesse apenas no objetivo de ambos na definição de uma política pública, entretanto, distinguem-se deles por se destacarem no uso do argumento e do convencimento, algo que não caracteriza o desempenho de grupos de interesse conhecidos por não enfrentar, segundo Melo e Costa (1995), o debate em torno das políticas.

Por organizar-se em rede, as comunidades epistêmicas fazem circular as idéias de determinadas comunidades, que sejam relevantes para a compreensão dos efeitos e impactos de políticas, difundindo-as para além das fronteiras nacionais, sendo fundamental seu papel na difusão de políticas. Os membros dessas comunidades se agregam em torno de uma visão particular de mundo e da compreensão de determinadas questões (Antoniades, 2003). Desse modo, podem ter em sua base, integrantes da comunidade científica, embora não sejam compostas exclusivamente por cientistas, ultrapassando assim as fronteiras do conhecimento disciplinar. Podem ser entendidas, como sugerido por Carvalheiro (1999), como *coletivos de pensamento*. Muitas das vezes, integrantes dessas comunidades epistêmicas emergem de *organizações internacionais ou de várias estruturas de Estado* (Melo & Costa, 1995, p. 163).

Antoniades (2003) indica dois modos de atuação dos membros de uma comunidade epistêmica: direto ou indireto. No primeiro modo, a participação no processo de produção de política faz-se na representação em cargos governamentais ou de organizações internacionais e, no segundo modo, como consultores, membros do mercado de idéias ou qualquer outra posição que permita a eles influenciarem o processo político. Faria (2003) apresenta, na metáfora do pentágono de ouro, a composição de forças que atuam em comunidades epistêmicas: *políticos, burocratas, grupos de interesse, mercados financeiros globais/instituições financeiras internacionais e os atores não governamentais de atuação transnacional* (p. 26). Uma comunidade epistêmica, segundo Carvalheiro (1999),

(...) é composta por profissionais, inclusive cientistas, mas também por políticos, empresários, banqueiros, administradores, entre outros, que trabalham com um bem fundamental: o conhecimento como instrumento de implementação de políticas. Os membros de uma comunidade epistêmica compartilham valores e têm um projeto político fundado nesses valores. Compartilham, ainda, maneiras de conhecer, padrões de raciocínio e compromissos com a produção e aplicação do conhecimento (p. 10).

Comunidades epistêmicas difundem de vários modos as idéias em torno de determinada política, como, por exemplo, em seminários, conferências, consultorias, publicações, acesso à mídia, debates, palestras e aulas públicas, entre outras (Antoniades, 2003; Ball, 1998). Antoniades ressalta ainda a utilização de estruturas institucionais para apoiar a disseminação das idéias políticas, como agências reguladoras e corpo de pesquisadores sobre política governamental. Ball (1998) identifica a atuação das comunidades epistêmicas influenciando de forma direta a produção de políticas educacionais por meio do fluxo de idéias disseminado em suas redes sociais e políticas.

A literatura das ciências sociais aponta para uma presença cada vez mais permanente das ações de comunidades epistêmicas na produção e difusão de políticas. A *intensificação de interdependências num mundo globalizado tem conferido grande centralidade ao papel do consenso em certas áreas* (Melo & Costa, 1995, p. 162-3), finalidade atribuída à ação de comunidades epistêmicas que podem atuar nos níveis local, nacional e transnacional (Antoniades, 2003). Antoniades (2003) cita três situações em que podem ser analisadas as ações das comunidades epistêmicas na produção de políticas: 1) na atuação de conselheiros ou fontes de informação; 2) na formação de agendas locais ou globais, no esforço de informar e mobilizar sujeitos, grupos e

organizações em prol das idéias e, por último, 3) no envolvimento direto de seus membros na elaboração de projetos e planos de políticas públicas.

A relação entre saber e poder que envolve a ação das comunidades epistêmicas, segundo Haas, embora mais intensa nas últimas décadas, é antiga nas sociedades. Para Melo (2004), o papel do conhecimento e da sua influência internacional deve ser relativizado. Embora elas sejam importantes para estabelecer *os termos para o debate de políticas* e a sua difusão, para além dos limites do Estado-nação, nem sempre são capazes de determinar *o conteúdo de uma iniciativa de reforma* (Melo, 2004, p. 199), sendo também influenciadas pela produção em âmbito local. Essas atuações em múltiplos contextos (locais e globais) favorecem grande circulação de quadros da administração pública para cargos de direção nas agências internacionais (Carvalho, 1999). Melo ainda nos adverte no sentido de que, ao enfatizar o papel da comunidade epistêmica na produção das políticas, destacando o papel do conhecimento nessa produção, corremos o risco de *obscurecer questões de poder e dominação* (p. 171).

Reconhecer a importância do papel das idéias na produção das políticas (como tem sido observado nas investigações) não exclui a necessária análise sobre o modo como elas predominam nas arenas de poder com a mesma importância, dando a essa questão o mesmo destaque. Esse aspecto não tem sido observado em trabalhos que focalizam o papel das idéias na produção da política pública, o que não nos impede de concordar com as indagações levantadas por Melo (2004): *de quem são as idéias e políticas que realmente importam?* (Melo, 2004, p. 172) e ainda *“quando” as idéias têm papel independente no processo de produção de políticas públicas?* (Faria, 2003, p. 23).

O papel da comunidade epistêmica é o de contribuir com o conhecimento acumulado em políticas em certas áreas/setores atuando na *produção dos interesses do Estado, para o recorte da agenda pública, para a definição de políticas setoriais e pautas de negociação entre atores internacionais* (Melo & Costa, 1995, p.161-2). Se o papel da formação de agendas é crucial para o Estado, as idéias que orientam as políticas que organizam a agenda também o são (Hall, 1989 *apud* Melo & Costa, 1995). Hall (*apud* Melo & Costa, 1995) enfatiza a associação entre o conhecimento técnico-científico com os valores dos sujeitos de uma determinada comunidade epistêmica. Outro aspecto ressaltado por Hall é o papel dessas comunidades na construção do consenso em torno das políticas públicas e o de expressarem *identidades públicas e privadas, bem como concepções de mundo e ideologia* (Jonh, 1999, p. 144 *apud* Faria, 2003, p. 23).

Se os argumentos e a persuasão são elementos centrais na formação da política pública, e não meras racionalizações “a posteriori” (Zahariadis, 1999, p.78 apud Faria, 2003, p. 25), o papel do discurso é destacadamente um aspecto que merece consideração nas análises de políticas públicas. Faria defende a inclusão da discussão sobre a importância do discurso na pesquisa em política pública como podemos ver na citação abaixo.

As políticas são uma disputa entre formas de discurso que são baseadas na luta pelo poder e na busca de significado. Os sistemas de idéias constroem os interesses dos tomadores de decisões. A ação política (...) é um sistema de significação através do qual as pessoas constroem o mundo (Jonh, 1999, p. 157 apud Faria, 2003, p. 23).

Enfatizo também a importância do discurso na produção dos sentidos de políticas públicas e defendo a relevância da incorporação dessa análise, voltada não apenas para os textos produzidos com o intuito de apresentar projetos e programas como para as idéias que balizam orientações políticas setoriais junto aos diferentes grupos que se fazem presentes. O poder de produzir discursos e visões de mundo particulares nas sociedades que caracteriza as ações da comunidade epistêmica envolve não apenas a habilidade de estabelecer as regras do jogo e as agendas como também a *de influenciar o conhecimento e as idéias presentes nas estruturas sociais* (Antoniades, 2003, p. 29). Concordo com Antoniades que o papel do discurso deve ser sublinhado nas análises não só pelo seu papel na legitimação do conhecimento como para o conhecimento das políticas, nas diferentes escalas em que é produzido. Ressalto a necessidade de analisar as *formas de representar, explicar e legitimar decisões políticas* (p. 129), presentes nos discursos produzidos e em circulação sobre as políticas por concordar com a afirmação de Ball (1998) de que as políticas são ao mesmo tempo sistemas de valores e sistemas simbólicos. Analisar os discursos como conteúdo da política, sejam eles associados aos mais diversos textos ou às ações e embates em curso nas arenas políticas voltadas para a produção de políticas nos variados setores, implica vê-los como expressão da prática social, constituindo-se de fundamental importância para a compreensão das influências que cercam a política.

A presença de investigações utilizando a comunidade epistêmica como vertente analítica ainda é pequena no campo da educação, sendo mais notada no Brasil na discussão de políticas setoriais na área da saúde e meio ambiente, como também no campo das relações internacionais. Ao realizar uma busca no Banco de Teses da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²⁰ para verificar o número de teses e dissertações que apresentavam o uso do conceito de comunidade epistêmica, surpreendi-me com o número total de nove trabalhos (usando a expressão exata) de programas de pós-graduação de relações internacionais, desenvolvimento sustentável e ciência política. Uma única investigação²¹ aborda questões relacionadas ao campo da educação, ao analisar a presença do pensamento construtivista na UNESCO, expressando a pouca penetração dessa abordagem nas pesquisas educacionais.

Como exemplo de trabalhos que utilizam o conceito de comunidade epistêmica, cito meu próprio trabalho com López (2006) que analisa as proposições para a formação de professores e o processo de avaliação contidas no Relatório Delors²² (2001). Nesse trabalho, defendemos essa vertente analítica, para a compreensão do papel da difusão das idéias presentes nesse documento junto à comunidade de educadores, pesquisadores, parlamentares e membros dos governos oficiais. Nesse artigo, a produção da Unesco é analisada como importante instrumento de propagação de idéias para orientar políticas educacionais públicas, mas também mostra o quanto essa agência multilateral é evocada para referenciar propostas e projetos com objetivo de adquirir, diante da opinião pública, maior legitimidade.

Outros trabalhos também discutem o papel das comunidades epistêmicas na produção das políticas educacionais. Lopes²³ (2006b, 2004a e b) vem produzindo análises em torno da reforma curricular do ensino médio demonstrando a força com que

²⁰ Os dados utilizados foram capturados no site: <http://serviços.capes.gov.br/capesdw>, no dia 26 de novembro de 2008, às 12h 20min. A busca foi centrada nos resumos das teses e dissertações defendidas a partir de 1987 pelos programas de pós-graduação do país.

²¹ Essa investigação, intitulada “Reforma da UNESCO no pós-guerra fria” é uma dissertação de mestrado, de autoria de Ronize Aline de Matos, defendida na PUC-RJ, no dia 03 de maio de 1999, sob a orientação da professora Mônica Herz e encontra-se na Biblioteca Setorial do CCS da PUC-RJ.

²² O Relatório Delors foi o resultado do trabalho de uma Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” produzido pela UNESCO com a finalidade de orientar reformas educacionais, concluído no ano de 1996. O trabalho dessa Comissão foi um dos desdobramentos da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia no ano de 1990, em um esforço conjunto de organismos internacionais vinculados às Nações Unidas e o Banco Mundial. Constitui-se em um influente discurso propagador de idéias sobre o papel da educação na sociedade do conhecimento. No Brasil, o Relatório Delors foi publicado pela Cortez Editora em parceria com o Ministério da Educação – MEC e a UNESCO, fortalecendo desse modo a sua influência no país.

²³ Em sua pesquisa, financiada pelo CNPq e intitulada “A produção de políticas de currículo em contextos disciplinares”, Lopes utiliza-se do conceito de comunidade epistêmica (Ball) na produção de discursos sobre seleção e organização do conhecimento escolar às políticas curriculares para o ensino médio no Brasil. Outro conceito utilizado na pesquisa pela autora é o de comunidade disciplinar (Goodson) que se diferencia da primeira por constituir-se de sujeitos com filiação disciplinar, que nesta investigação são os professores e pesquisadores em ensino dessas mesmas disciplinas, por exemplo, Química, Física, Biologia.

grupos e sujeitos ligados a essa área influenciam na produção de políticas para o Brasil. Em sua pesquisa sobre a política curricular do Ensino Médio, Lopes (2004c) também analisa a ação de outro tipo de comunidade na produção dessa política: a disciplinar, composta pelas lideranças dos grupos disciplinares que compõem o currículo do Ensino Médio, mas que se organizam em torno do conhecimento disciplinar como Química, Matemática, entre outras, diferenciando-se desse modo da comunidade epistêmica. Considerada essa diferença entre as comunidades, posso dizer que a comunidade disciplinar²⁴ inter-atua com a comunidade epistêmica, de acordo com o interesse que estiver sendo disputado na produção de determinada política. Considero, em síntese, que uma comunidade disciplinar atua como uma comunidade epistêmica quando consegue influenciar a produção de políticas na escola e para a escola.

Assumir a comunidade epistêmica, como vertente analítica na educação, permite incorporar à investigação os processos que envolvem a atuação de sujeitos e grupos sociais na produção de políticas em vários níveis, destacando nessa análise o impacto das idéias na produção das políticas públicas. Para a educação e o currículo representa também relevância por favorecer a compreensão das dinâmicas que envolvem os coletivos de pensamento que compartilham valores e projetos políticos em suas ações para produzir e disseminar as idéias que orientam as propostas defendidas pelas diversas comunidades epistêmicas.

Após a apresentação das questões que envolvem a pesquisa sobre políticas curriculares, enfocando alguns dos seus principais discursos e defendendo-as no âmbito de uma política cultural pública, considero cada vez mais oportuno e relevante para o campo o emprego das contribuições teórico-metodológicas desenvolvidas por Stephen Ball, nas investigações relativas às políticas educacionais no Reino Unido, desde os anos de 1980. Ressalto ainda que seu trabalho vem trazendo contribuições muito importantes para o campo do currículo, em especial às pesquisas sobre políticas curriculares, para além de uma visão do Estado *como instância definidora dos sentidos finais das práticas sociais*, como já apontado por Lopes (2006b, p. 36). Na próxima seção trago à discussão a produção de Ball (1994, 1998; 2001; 2006) e Ball e Bowe (1998) sobre política curricular, apoiando-me também na produção e crítica da área de políticas públicas nos

²⁴ O conceito de comunidade disciplinar ou grupo disciplinar foi desenvolvido por Ivor Goodson (1997) ao pesquisar a atuação de grupos profissionais disciplinares no desenvolvimento de disciplinas escolares, na Inglaterra, a partir da História das Disciplinas Escolares. Seu propósito foi o de analisar os discursos e práticas que disputam as finalidades das disciplinas como também a luta por status, recursos e território que marcam essas comunidades. O uso desse conceito também pode ser verificado em trabalhos de Ball e Bowe (1989).

campos das ciências sociais e da educação, reconhecendo a necessidade de aprofundar as questões que favoreçam a utilização dessa abordagem.

I. 6. Contribuições da abordagem do ciclo contínuo de políticas para o campo do currículo

Ao longo deste capítulo pude demonstrar a influência da produção da área de políticas públicas a partir dos estudos da ciência social na formulação de Ball para análises da política curricular. Deste modo, interessa-me desenvolver, na conclusão desta seção, a especificidade da sua produção pensando o campo do currículo e em que aspecto se diferencia a sua abordagem das questões apontadas pelos autores das ciências sociais e os aspectos em que sua abordagem teórico-metodológica contribui para a orientação da minha investigação.

Neste capítulo, pude verificar a existência de uma convergência na produção de modelos analíticos por Ball com a produção das ciências sociais (particularmente, a ciência política), mesmo identificando especificidades do modelo proposto para as análises das políticas curriculares. Em síntese, Ball parece se apropriar do ciclo de política de uma forma integrada. Assim, ao definir a dinâmica do ciclo de políticas o autor incorpora nele as noções de rede e arena de políticas, assumindo com radicalidade a dinâmica do campo de produção de políticas que mobiliza tanto os sujeitos e grupos sociais, os espaços e os discursos em processos contínuos de interpenetração. Como já apontado por Oliveira e Destro (2005), *uma abordagem metodológica sem dicotomias e polarizações, de modo que potencialize as complexas imbricações entre local/global e entre o fator econômico, o político e o cultural* (p. 146) é o resultado do que Ball pretende em suas análises.

Para acentuar a idéia de processo dinâmico da política, Ball introduz o termo contínuo no ciclo de políticas. Entre os objetivos para a inclusão da idéia de continuidade, penso que está a de romper com a fragmentação ainda tão presente das análises que ora investigam o que pesquisadores chamam de produção, quando se referem à formulação das políticas, ora o processo de implantação. Tais perspectivas reforçam a racionalidade do processo administrativo ao não incorporarem em suas análises embates e disputas em torno da política. Para Ball, os contextos que envolvem processos de produção da política, mesmo possuindo suas especificidades, devem ser analisados no seu aspecto relacional. Do contrário, focaliza-se uma das dimensões macro

ou micro, perdendo-se diversos aspectos que interessam tanto aos que forjam as políticas curriculares nos documentos, “marcados com o selo oficial”, como àqueles que são produzidos no cotidiano e que, muitas vezes, encontram-se associados em um mesmo discurso pedagógico, ou não.

Com a mesma compreensão, passo a adotar a expressão produção de políticas compreendendo todo o processo, envolvendo os contextos que Ball emprega para construir seu modelo analítico. A idéia de políticas como ciclo pressupõe vê-las como uma construção social que envolve diversos sujeitos e grupos sociais, marcadas pela heterogeneidade, resultado das mesclas dos diferentes textos curriculares produzidos e identificados com marcas e perspectivas das mais diversas, produzindo um híbrido (Ball, 1998, 2001). A característica multifacetada das políticas curriculares implica um processo complexo de negociação. Nesse processo, os contextos de influência, definição e disseminação de textos e prática buscam, na produção das políticas, negociações que garantam a sua legitimidade por meio de acordos marcados, muitas vezes, por conflitos e tensões em torno dos diferentes interesses dos sujeitos e grupos sociais envolvidos na produção da política curricular.

Nesse ciclo contínuo de políticas Ball apresenta cinco contextos que podem ser entendidos como arenas políticas nos quais o processo de produção de políticas deve ser analisado: a) contexto de influência; b) contexto de definição de textos²⁵; c) contexto da prática; d) contexto dos resultados / efeitos; e) contexto da estratégia política. Esses dois últimos contextos resultam de uma expansão pelo autor, do ciclo contínuo de políticas, incorporando nele as preocupações com a avaliação e o impacto das políticas na alteração do quadro social. Assim, ao analisar os efeitos das políticas, Ball interessa-se pelos impactos que elas implicam na solução das desigualdades existentes. O contexto da estratégia política seria um contexto ligado ao anterior envolvendo o engajamento em atividades sociais e políticas para lidar com as desigualdades decorrentes da política investigada (Mainardes, 2006, 2007). Os três primeiros contextos: influência, definição de textos e prática são para Ball os contextos primários e todos eles produtores de política curricular. O contexto da prática, constituído pelas escolas e os sujeitos que nela

²⁵ Emprego “contexto de definição de textos políticos” em substituição a “contexto de produção de textos políticos” por entender que o uso do termo “produção” em um dos contextos pode perturbar a compreensão daquilo que é o proposto por Ball – o entendimento de que a produção de política é um processo contínuo não só no sentido da sua temporalidade como também porque é presente em todos os contextos apresentados na abordagem do ciclo contínuo de políticas. Lembro também que o destaque conferido ao texto na abordagem de Ball faz dele uma presença constante em todos os contextos, possuindo em cada um deles, finalidades específicas.

participam de modo direto, também é um importante contexto de produção de políticas, embora muitas vezes seja visto como um espaço para implementação de políticas, via modelos prescritivos. Nele são reinterpretados e ressignificados textos que influenciam e definem políticas curriculares. Também nele são produzidos textos e discursos sobre o currículo e, muitas vezes, a produção desses textos e discursos é apropriada, via diferentes processos, por outros contextos de produção de política curricular.

Nesta pesquisa, apresento mais detalhadamente, a caracterização dos contextos de influência e de definição de textos por serem os contextos nos quais minha investigação se circunscreve. Ressalto que o foco em um determinado contexto não acarreta prejuízo à análise do ciclo contínuo de políticas, desde que se garanta nas análises as relações existentes entre os variados contextos na produção das políticas, aspecto de fundamental importância no desenvolvimento da abordagem do ciclo contínuo de políticas de Ball.

Pode-se dizer que o contexto de influência opera direta e indiretamente no centro produtor e difusor das idéias políticas, de onde são iniciadas as políticas públicas e são produzidos os discursos. Nele, podemos identificar grupos sociais que atuam na definição das finalidades sociais das políticas curriculares. Trata-se de um contexto difusor de política, por excelência. Também encontramos nesse contexto os empreendedores de política, as organizações internacionais, publicações diversas, consultorias, palestras, entre outras exercendo suas influências. Lingard (2004) ao analisar as influências na produção de políticas curriculares de cunho global acentua a emergência de uma comunidade de políticas educacionais globais, trazendo desafios para a discussão da política pública que extrapola os limites do Estado-nação.

O contexto de definição e disseminação de textos das políticas curriculares tem o Estado como centro produtor de políticas e está intrinsecamente relacionando ao contexto de influência, segundo Mainardes (2006, 2007), por uma relação do tipo simbiótica. Diferentemente dos textos que são produzidos e difundidos pelo contexto de influência, no contexto de definição de textos, eles são dirigidos ao atendimento do interesse público e, portanto, de caráter mais geral. Nele podemos ver apresentados textos oficiais e políticos, pronunciamentos oficiais, vídeos, publicações oficiais ou mesmo comentários, textos orientadores de discussão no âmbito oficial, entre outros. Por serem textos que precisam de legitimação no processo de negociação e conflito entre diferentes grupos e sujeitos, muitas vezes são marcados por ambivalências, resultado dos

embates de posição que marcam esse processo. Caracterizam-se também como textos datados e marcados pelo espaço de sua produção.

Esses contextos estão associados aos processos de produção de políticas públicas como visto na literatura das ciências sociais, envolvendo desde o processo de formulação ao de avaliação das políticas. Destaco a importância dos contextos de influência e de definição dos textos que tratam da formação do discurso da política e os processos de interpretação desses textos em toda a sua complexidade. Lembro também, que a despeito da inter-relação existente entre contextos, cada um deles possui arenas, espaços e sujeitos/grupos sociais, envolvendo disputas e embates. No contexto de influência, a comunidade epistêmica desempenha seu papel de produção e de disseminação de idéias através das redes sociais e políticas e no contexto de definição de textos, seus membros atuam, muitas vezes, como autoridade reconhecida em comissões, assessorias, em espaços institucionais governamentais, entre outros. Também não pode ser esquecida a penetração dos discursos de comunidades epistêmicas no contexto da prática.

Para Ball, os variados contextos não devem ser vistos de modo segmentado, mas sim inter-relacionado, mesmo que neles possamos reconhecer instâncias governamentais e não-governamentais. São variados, portanto os tempos e espaços para a produção e circulação de propostas curriculares. Nessa dinâmica, não há como ignorar a presença de processos de negociação, de conflito e de polêmica na luta pela constituição de textos que definam curricularmente o que, em determinado tempo e espaço, seja consagrado como a política curricular.

Por destacar a figura do sujeito e grupos sociais na produção da política, Ball também acaba por desviar-se de uma tendência em análises políticas educacionais que atribuem ao Estado um papel de controle extremamente marcante, como também a ação de forças externas como a dos organismos internacionais com prevalência sobre as decisões locais. Esse posicionamento de Ball provocou diversas críticas ao modelo de abordagem das políticas educacionais, como pode ser visto em Mainardes (2006, 2007). Com essa opção, Ball defende focos de análise que estejam para além das verticalizações, estejam elas sendo vistas em relações “de cima para baixo”, quando destacam o poder central, organismos externos, ou “de baixo para cima”, quando destacam o campo da prática nessa produção. Podemos ver em propostas curriculares consideradas centralizadas pelo governo uma incorporação de propostas que vêm da prática ou que foram forjadas com ampla participação da comunidade escolar. Lopes

(2006a) chama de *recontextualização das práticas nas propostas e das propostas na prática* (p. 132), o processo de incorporações entre os dois níveis de produção.

Para dar conta dessa perspectiva defendida por Ball, na direção da ruptura da verticalização nos processos de análise de políticas curriculares, vejo em Canclini uma contribuição para o exame que passa pelas relações de poder oblíquas. Tais relações de poder são típicas de processos de transações de sentidos e significados nos quais diferentes forças atuam, como tem sido caracterizado o complexo processo de produção de políticas curriculares. Para Canclini, reforçando a perspectiva defendida por Ball, *captamos muito pouco do poder se só registramos os confrontos e as ações verticais* (p.346). Em conformidade com o proposto na abordagem do ciclo de políticas, a partir da perspectiva de poderes oblíquos, podemos extrapolar das análises bipolares para avançar nas ações de poder descentralizadas, permeadas por processos de mediação, multideterminada que caracterizam as relações sócio-políticas em busca de soluções intermediárias (Canclini, 1998).

Ao empregar o conceito de comunidade epistêmica, Ball confere o papel da centralidade do conhecimento e poder nas relações que envolvem a produção de políticas. Distancia-se daquilo que Melo (2004) sinaliza como o risco de *obscurecer questões de poder e dominação* (p. 171) ao examinar textos e discursos. Apoiado na análise do discurso de Foucault, não deixa ao largo a importância da produção dos sentidos nos textos políticos e mais que isso, convence-nos do quanto essa disputa por poder se estabelece nos discursos que representam as diversas forças políticas que estabelecem, nas arenas políticas, uma luta pela legitimação do sentido do texto proposto, ou do discurso produzido. Por não estarem fechados, nem terem seu significado fixado nem claro, os textos políticos, segundo Ball e Bowe (1998), estão submetidos a interpretações e reinterpretações de sentidos, nos diferentes contextos marcados por uma variedade de interesses. Esse processo de tradução, não é capaz de controlar por parte dos autores dos textos todos os significados, pois podem ser lidos de modo diferente nos diversos contextos em que são difundidos (Ball, 1994; Ball e Bowe, 1998). Resultado das possíveis leituras particulares dos textos. Ressaltam ainda, esses autores, que os textos políticos possuem uma estreita relação com os contextos nos quais são produzidos e dirigidos. Os textos de definição curricular servem a diferentes propósitos, envolvem questões políticas na busca de significação e estão sujeitos às disputas para fixar determinados sentidos e significados nos vários textos e discursos que circulam. Diferentes grupos, com diferentes relações de poder atuam na busca de

significação desses textos, na produção de materiais para atribuir sentidos novos aos discursos produzidos e em circulação. É nessa arena política, na qual atuam diversos grupos de influência, que os embates pela significação dos textos definem também a finalidade social do currículo e a sua própria concepção, produzindo muitas vezes, textos híbridos como resultado de processos de negociação de sentidos e de significados.

Nesse processo de luta pela significação do texto dois conceitos são importantes na abordagem analítica desenvolvida por Ball: o da recontextualização (Bernstein, 1996; 1998) e o de hibridismo (Canclini, 1998). Esses conceitos associados nas investigações sobre políticas curriculares por Ball, como já analisado por Lopes²⁶ (2005b), encerram tensões que têm por base matrizes teóricas distintas. A recontextualização, de matriz teórica estrutural (Bernstein) e o hibridismo, pós-estrutural (Canclini). Apesar das diferenças, ambos os conceitos remetem à articulação entre poder e saber (Lopes, 2005b).

A análise dos híbridos produzidos nas formações culturais, como proposto por Canclini, implica uma preocupação *menos com o que se extingue do que com o que se transforma* (p. 22), pois como afirma Lopes *sentidos das práticas estão nas propostas curriculares oficiais (...) porque há uma circulação de discursos e textos, continuamente recontextualizados, produzindo híbridos culturais que constituem o currículo* (Lopes, 2004b *apud* Lopes, 2006a, p. 132). Essas reinterpretações não diminuem a importância da nossa análise, seja na investigação dos sentidos e significados que esses materiais trazem, seja na investigação da produção de políticas curriculares, uma vez que a releitura e reinterpretação desses textos não são totalmente abertas.

As produções culturais híbridas também são desenvolvidas sob certas relações de poder, capazes de favorecer determinados sentidos em detrimento de outros, de interditar certos discursos e textos e de estabelecer limites para a negociação de sentidos na produção das políticas de currículo. As políticas, contudo, passam a ser entendidas como produtos dessas negociações em diferentes contextos, nos quais circulam textos e discursos constantemente reinterpretados. Ambivalências nesses textos e discursos podem produzir deslizamentos de sentidos e significados que favoreçam a leitura heterogênea e diversificada nos diferentes contextos (Lopes, 2006a, p. 133).

²⁶ As investigações desenvolvidas por Lopes também vêm assumindo a associação desses dois conceitos nas análises das políticas curriculares para o ensino médio no Brasil. Exemplo desse uso pode ser verificado nas seguintes pesquisas “A organização do conhecimento escolar no ‘novo’ ensino médio”, “A integração curricular em textos de ciências para o ensino médio” e “A produção de políticas de currículo em contextos disciplinares”, todas financiadas pelo CNPq, além de esses conceitos estarem presentes em trabalhos da autora publicados a partir do ano 2000.

Concordo com Ball quando afirma que *as complexas relações entre idéias, sua disseminação e recontextualização continuam sendo cruciais à nossa compreensão das políticas* (1998, p. 133) curriculares que se constituem por processos de bricolagem, em uma aproximação à metáfora da paleta pedagógica de Bernstein (1998). Os processos de recontextualização estão presentes em todos os contextos e a circulação de textos e discursos permite o deslocamento mais intenso deles no interior e entre os campos recontextualizadores pedagógicos – oficial e não-oficial²⁷. Exemplo desse processo pode ser visto em Lingard (2004) ao incluir em seu trabalho uma declaração, feita por Papadopoulos²⁸, de que a OCDE *não gera idéias novas, mas utiliza idéias e agendas dos membros e da comunidade pesquisadora* (p. 70). Portanto, análises relacionais, que vêm as políticas curriculares como um *produto de nexos de influências e de interdependências* (Ball, 1998, p. 132), tendem a ser mais produtivas, avançando na produção do campo e na compreensão dos processos de produção de políticas que a cada dia, se complexificam mais. No processo de recontextualização, textos, assinados pela esfera oficial, ou não, produzidos e difundidos em diversos contextos, são fragmentados e recriados em processos contínuos. Nesses processos contínuos são alterados os sentidos e significados atribuídos pelos diferentes sujeitos que atuam nos contextos de sua produção e significação, em vários tempos e espaços. Como esses textos alteram suas marcas iniciais ao incorporarem novos sentidos e significados, tornam-se híbridos.

Quando Ball incorpora à recontextualização o entendimento da cultura pelo hibridismo, busca entender as nuances e variações locais das políticas educacionais. Sua investigação caracteriza uma agenda política global para a educação centrada na performatividade, na escolha dos pais, no gerencialismo, no novo vocacionalismo, na competição institucional e no fundamentalismo curricular, mas visa a investigar como em diferentes lugares essa agenda se modifica, seja pela intensidade com que tais princípios se expressam, seja pelo nível de associação desses discursos a outros (Ball, 1998). É a partir da idéia de uma mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas, que o hibridismo se configura (Lopes, 2005b, p. 56).

²⁷ Para desenvolver o princípio de recontextualização Bernstein (1996) utiliza-se do conceito de campo de Bourdieu, para quem o conceito expressa o conjunto de forças de sujeitos e instituições em luta permanente pelo poder nas diferentes manifestações da vida econômica, social, política, cultural. Assim, para Bernstein (1996, 1998) o campo oficial é o que produz o discurso pedagógico oficial (legislação e avaliação nacional, programas de livros didáticos), enquanto o campo não-oficial é o que produz as teorias educacionais (práticas, investigações). Contudo, aponto neste trabalho para uma perspectiva de não rigidez em relação aos limites dos campos, uma vez que há interpenetração de discursos e circulação de sujeitos entre ambos.

²⁸ George Papadopoulos, antigo diretor adjunto encarregado da educação na OCDE (Delors, 2001).

Concordo com Lopes (2005b) sobre a propriedade na associação dos conceitos de recontextualização e hibridismo nas investigações sobre política curricular, por serem conceitos que articulam as perspectivas cultural e política presentes nos processos de produção de políticas.

No próximo capítulo, inicio a discussão sobre a ação de comunidades epistêmicas na produção de políticas para a formação de professores, incluindo a trajetória histórica dessa produção, demarcada especialmente pela participação de movimentos sociais no contexto de abertura política e de redemocratização do país. Destaco nesse contexto de influência as entidades de caráter associativo e acadêmico que se aglutinam em movimentos difundindo discursos em torno da produção de políticas. Incorporo nessa discussão a contribuição de Laclau e Mouffe para a análise dos discursos políticos expressos pelas demandas sociais dos diferentes grupos que acabam por constituir diferentes comunidades epistêmicas.

CAPÍTULO II

INFLUÊNCIAS NA PRODUÇÃO DE POLÍTICAS: PRODUZINDO E DIFUNDINDO DISCURSOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, inicio a discussão sobre o papel das comunidades epistêmicas que atuam como redes políticas, na produção e disseminação dos discursos sobre políticas de formação de professores, tendo como referência o contexto brasileiro. A partir da abordagem do ciclo contínuo de políticas de Ball, destaco o papel de alguns grupos e sujeitos que participam de comunidades epistêmicas nas políticas de formação de professores em diversos âmbitos e apresento para o debate o conjunto mais amplo dessa comunidade. Destaco, portanto, o contexto de influência e sua importância no papel de produção e disseminação das idéias em torno das políticas para a formação de professores, orientada também pelas questões apontadas por Mainardes (2006, 2007) para serem exploradas em investigações sobre os ciclos de políticas de Ball e Bowe. Analiso algumas das influências na produção de políticas, considerando os processos de formulação e circulação de discursos, o conhecimento difundido, reconhecendo alguns dos principais protagonistas, a partir de textos políticos produzidos por organismos internacionais cuja participação de brasileiros se faz presente na expressão de demandas e de articulações políticas (Laclau, 1996, 2006) que tornam possível o processo de produção dessas políticas. Para Laclau (2005), uma demanda social expressa solicitações e expectativas de grupos sociais. Algumas vezes elas são prontamente atendidas, em outras não, vindo a constituir reivindicações em processos de articulação política, aglutinando outras demandas insatisfeitas. É defendida como unidade de análise das práticas articulatórias pelas quais os grupos se constituem, definindo seus limites na luta por políticas.

Faço uma breve apresentação do movimento de produção da política de formação de professores no Brasil, considerando diferentes contextos nos quais sujeitos e grupos sociais atuaram em processos pela redemocratização, pela Constituinte, pela produção da LDB/96 e pelo Plano Nacional de Educação – PNE. Sinalizo, no relato desses processos, a existência de vários projetos em disputa para a formação de professores. Por fim, focalizo o que denomino núcleos de produção de discursos que vêm se constituindo ao longo do período pesquisado, na produção e difusão do

conhecimento em torno da formação de professores no Brasil e seus principais protagonistas. Apresento as tendências dessa discussão presentes nas temáticas que tomam força nesse período nos discursos produzidos pelos núcleos. Isso envolve destacar nos discursos *o que pode ser dito, e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade* (Maguire & Ball, 2007, p.6).

O contexto de influência tem sido destacado nas análises de políticas públicas, mesmo quando esses estudos não utilizam em sua orientação teórico-metodológica a abordagem do ciclo contínuo de políticas de Ball. Como já foi dito anteriormente, as análises de políticas educacionais têm focalizado, com maior destaque, essas políticas como resultado da ação de instituições oficiais nacionais, enfatizando também o impacto na influência de organismos internacionais nessa produção. Nessas investigações, pouco espaço tem sido destinado à análise da atuação de sujeitos e grupos sociais que participam com suas idéias, influenciando a produção dessas políticas. Menos atenção tem sido dedicada às análises sobre o papel que eles têm, não só na produção de discursos sobre essas políticas, como também na disseminação desses discursos. Em algumas investigações, quando a presença de sujeitos e grupos sociais é incluída como parte da análise, essa atuação é vista em uma perspectiva que torna central a polarização de projetos, discutindo os embates que são produzidos em torno das políticas. Considero esse aspecto merecedor da atenção nas análises de políticas, desde que não seja secundarizada a importância de se buscar nos textos curriculares, as interpenetrações de discursos que são produzidas e os processos de articulação que favorecem a produção desses textos híbridos, nos processos de disputa de projetos.

Posso afirmar que o foco nas reformas curriculares ocorridas de modo acentuado nas últimas três décadas colocou também no centro do debate a formação de professores. Como já foi dito por Ball e Bowe (1998), o foco no professor, muitas vezes, tem sido importante na produção de políticas curriculares não apenas visando a controlá-los *com efetividade*, como também para *induzi-los* a aceitar essas políticas (p. 108). Muitas vezes, esses processos de reforma, como já analisaram Maguire e Ball (2007), acabam por não permitir aos professores sentirem-se mais envolvidos nesses processos de negociação. A discussão sobre o currículo para a “sociedade do conhecimento e da informação” produziu discursos que justificavam mudanças curriculares, criando e intensificando mecanismos de controle do desempenho da escolarização para, entre outras finalidades, produzir políticas voltadas à eficácia do sistema educacional. Desse modo, a formação de professores foi defendida como “eixo estratégico” para o sucesso

das reformas, com o argumento de que o foco nessa formação favorece a consolidação das perspectivas postas pelas reformas. Por outro lado, não podemos esquecer também da atuação de diversos grupos e sujeitos produzindo propostas de políticas para a formação de professores, em diferentes tempos e espaços, com uma perspectiva diferente daquelas que predominam no cenário das reformas globais e das lutas empreendidas em defesa de suas idéias e de seus projetos.

Ao analisar as influências sobre as políticas para a formação de professores, devo lembrar as ilimitadas possibilidades que as envolvem. Pensando assim, me reporto à produção e difusão dos discursos sobre formação de professores em diversas escalas (global, nacional, local) para em seguida analisar, mais detidamente, quem e com que argumentos essa influência é praticada, voltando-me ao papel das comunidades epistêmicas na produção das políticas de formação de professores no Brasil. Tenho como propósito, tratar as influências que observo, com maior penetração no Brasil, a partir de ações como: a promoção de eventos como seminários, simpósios, encontros; publicações diversas como revistas, livros e documentos, bem como a atuação de redes que difundem discursos a partir das ações de sujeitos e grupos, vinculados às discussões da política educacional brasileira e, mais especificamente, às políticas de formação de professores, estejam eles atuando na condição de colaboradores ou críticos. Não incorporo nessa análise todos os sujeitos e grupos que exercem influências nas políticas de formação de professores. Por entender que esse grupo é muito amplo, excluo da análise os grupos de interesse em torno dessa política, que envolvem setores que se constituem em uma variedade de entidades representativas da sociedade civil e do movimento social organizado. Mesmo voltada ao campo da educação, não incorporo, em virtude da necessidade de definição mais precisa do escopo da pesquisa, todos os sujeitos e grupos que nele atuam ou que têm interesses mais diretos nele, como é o caso dos estudantes e dos seus responsáveis. Nesse caso, não incorporo como foco de análise os sujeitos e grupos que atuam em cargos do Estado (seja no Executivo ou Legislativo), junto a setores religiosos, a sindicatos, ao empresariado, associação de escolas, mídia, entre outros. Ainda assim, considero que incorporo discursos de sujeitos e grupos sociais com especial destaque nas políticas de formação de professores.

II. 1. A profusão de textos políticos

São muitas as influências que atuam na produção das políticas para a formação de professores. Para mostrar a diversidade de origens dessas influências, inicio com o recorte de alguns importantes discursos que defendem idéias sobre essas políticas. Denomino políticos os textos analisados nesta seção, pois todos têm como propósito a discussão de ações políticas, dirigindo-se, na maior parte das vezes, para a produção de políticas para a formação docente. Embora não sejam textos produzidos por Estados-nação, assumem a representação deles na figura de um ou mais sujeitos e resultam de acordos em vários estágios e de agendas múltiplas (Ball, 1994). Nesta seção, contudo, não focalizo essa discussão no contexto de definição de textos curriculares, outro campo de produção e circulação de textos políticos. Para essa análise seleciono alguns textos com circulação internacional, nacional ou nas duas modalidades. Meu objetivo principal nessa seleção de textos foi o de mostrar, em linhas gerais, alguns discursos produzidos e em circulação sobre a política de formação de professores em algumas publicações disponíveis no Brasil e de outras que contam com a presença de colaboradores brasileiros. Destaco, assim, a atuação de sujeitos que produzem textos políticos que acabam por ser disseminados com a chancela de organismos internacionais e que muitas vezes são criticados sem que se observem quem são seus autores ou co-autores, o que acaba por acarretar uma análise desencarnada. Aqui, a defesa pelo reconhecimento dos autores se coloca no sentido de identificar o sujeito que participou da produção do texto, de qual lugar ele fala, com que autoridade e menos o sentido intencional dos seus autores (Codd, 1988). Alguns desses textos, dirigem *recomendações para os centros de formação docente e para os administradores e tomadores de decisões políticas para a melhoria dos sistemas de formação de educadores* (Torrecilla, 2006, p. 18), contribuindo, desse modo, para a definição de políticas de longo prazo para a formação de professores na América Latina (Torrecilla, 2006). A citação de Torrecilla²⁹ (2006), com o propósito de apresentar a publicação organizada por ele, intitulada “Modelos innovadores en la formación inicial docente: una apuesta por el cambio. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente em América Latina y Europa”,

²⁹ Torrecilla, professor da Universidade Autônoma de Madri (UAM) pode ser citado como exemplo de membro de uma comunidade epistêmica educacional, atuando na coordenação da Rede Iberoamericana de Investigación sobre Mudança e Eficácia em Educação (RINACE) e como consultor internacional de diferentes organismos internacionais como UNESCO, OCDE, e países como México, Peru, Brasil, Panamá, Bolívia, etc.

publicado pela OREALC/UNESCO, sintetiza muito bem, na minha avaliação, as motivações que colocam a formação de professores como “uma chave para a melhora educativa”.

Os docentes são um dos fatores mais importantes do processo educativo. Por isso, sua qualidade profissional, desempenho no trabalho, compromisso com os resultados, etc., são algumas das preocupações centrais do debate educativo que se focaliza à exploração de algumas explicações para conseguir que a educação responda às demandas da sociedade atual em harmonia com as expectativas das comunidades, das famílias e dos estudantes.

O desempenho docente, por sua vez, depende de múltiplos fatores, no entanto, na atualidade há consenso acerca de que a formação inicial e permanente de docentes é um componente de qualidade de primeira ordem do sistema educativo. Não é possível falar de melhora da educação sem atender ao desenvolvimento profissional dos professores.

As reformas educativas impulsionadas por quase a totalidade dos países da região, como mostra de sua importância, têm colocado como um dos seus focos o tema da formação inicial e permanente dos docentes, ainda quando o tenham feito com diferentes ênfases e orientações. A partir deste processo algumas mudanças têm sido engendradas, entre as quais destaca a tendência a deslocar a formação docente para o nível superior, o esforço por incluir a função de capacitação junto a formação inicial nos institutos de formação docente já existentes, o fortalecimento da prática docente, o estabelecimento de mecanismos de certificação e habilitação, etc. (p.11).

Essa longa citação pode ser considerada como uma síntese das posições que circulam a respeito da formação de professores e que propagam a necessidade da produção de políticas diante das reformas curriculares ocorridas na educação, já que o documento congrega experiências de sete países³⁰, quatro deles da América Latina e três europeus. Ela é útil ao apontar alguns dos setores que se interessam pelas questões educacionais como as comunidades, as famílias e os estudantes, revelando as

³⁰ As sete experiências reconhecidas como inovadoras e consolidadas, relatadas na publicação, de acordo com os países e pesquisadores são, respectivamente: Colômbia (Universidad Pedagógica Nacional - UPN); Argentina, por Paula Pogr e e Alicia Merodo (Universidad Nacional de General Sarmiento - UNGS); Brasil, por Carlos Roberto Jamil Cury (Instituto de Educa o de Minas Gerais, Projeto Veredas, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e Pontifícia Universidade Católica - PUCMG); Chile, por Emilio Gautier Cruz (Universidad de Arte y Ciencias Sociales - ARCIS); Colômbia por Luis Ignacio Rojas García, María del Pilar Unda Bernal e Elizabeth León Ch ves (Universidad Pedagógica Nacional - UPN); Alemanha, por Ilse Schimpf Herken (Universidad Humboldt); Espanha, por Alejandra Navarro Sada e F. Javier Murillo Torrecilla (Universidad Aut noma de Madrid - UAM) e Holanda, por Son a María G mez Puente (Universidad Profesional - STOAS).

expectativas sociais em relação às políticas públicas voltadas para o magistério. Nessa afirmação, também está evidenciada uma correspondência entre o desempenho do professor e o sucesso da educação, o que nos remete à ênfase na responsabilização dos professores no sucesso de seus alunos. Ao afirmar a extensão de reformas educativas e da formação de professores, por parte da quase totalidade dos países, Torrecilla (2006) destaca a existência de singularidades entre as propostas, em relação às ênfases e orientações e acentua também a inexorabilidade das reformas. O autor também relata a aproximação das propostas dos países em torno de alguns eixos gerais, comuns às diversas experiências. Como exemplo disso, Torrecilla elenca algumas tendências que se anunciam nas políticas de formação de professores, tais como: o nível de formação superior, a ênfase nos processos de profissionalização com a formação como capacitação em institutos próprios e com sistemas de certificação e a relevância da prática docente nos processos de formação docente, entre outros.

Ainda em relação aos discursos em circulação sobre as políticas para a formação de professores, muitas similaridades podem ser verificadas, mesmo quando as propostas são originadas de espaços diferentes. Em relação a esse aspecto, me apóio em Lopes (2006b) ao comentar as ênfases sobre os traços de homogeneidade em políticas de diferentes países ao defender ser mais importante entender *os instrumentos utilizados para tentar produzir tal homogeneidade, a quais finalidades essa homogeneidade é associada, quais diferenças simultaneamente produz e a quais finalidades tais diferenças se associam* (p. 39) do que somente tentar entender porque existe homogeneidades nas políticas nos diversos países do mundo.

Analisando alguns documentos, como a “Carta de Santiago do Chile”³¹ (documento resultante do encontro de reitores de Universidades Pedagógicas e Especialistas Educacionais, em maio de 2003), se destaca o discurso de que *a formação dos docentes é o eixo fundamental no qual se assenta o êxito das reformas educativas* (p.1). Assim, o documento aponta para a “cooperação horizontal” entre universidades, institutos pedagógicos, escolas normais e faculdades de educação que devem assumir uma liderança educativa em prol das políticas de formação docente e da cooperação acadêmica, em forma de rede. Esse discurso promove a idéia de políticas produzidas para além do Estado-nação, no âmbito regional da América Latina e do Caribe,

³¹ O documento, “Carta de Santiago do Chile” registra a constituição da REDE KIPUS, apoiada pela OREALC/UNESCO e está disponível no site: www.unesco.cl/kipus/3.act

reportando-se ainda às recomendações relativas à educação promovidas pelos organismos internacionais, via conferências internacionais e/ou em comissões de caráter mundial e regional, como, por exemplo, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Também enfatiza o papel de colaboração entre instituições e organizações diversas na produção das políticas de formação de professores, uma idéia presente nos discursos das reformas.

Em publicação da REDE KIPUS³² também é afirmado que

sem docentes, as mudanças educacionais não são possíveis! Esta parece ser uma das certezas derivadas das reflexões e conclusões dos balanços das reformas educacionais empreendidas pela maioria dos países da América Latina e do Caribe, cujas avaliações mostram resultados inferiores aos esperados com relação aos recursos e ao tempo investidos (Campos, 2005, p. 7).

Campos³³ (2005) cita, em nota de rodapé, alguns trabalhos que corroboram a tese de que o resultado das reformas educacionais empreendidas nos últimos anos não tem correspondido, proporcionalmente, aos investimentos em recurso e tempo que têm sido dirigidos às essas reformas. Para a autora, esses resultados se alteram quando as ações se dirigem às políticas de formação de professores. Ao fazer esse diagnóstico, Campos se remete aos relatórios de avaliações internacionais de sucessos de aprendizagem, aos processos de avaliações nacionais e a um documento do PREAL: “Reformas educativas en América Latina: balance de una década”, de Marcela Gajardo, instrumentos que vêm servindo para a avaliação da educação e do trabalho do professor nos últimos anos.

Pelo que pude analisar nos discursos em circulação, promovidos pelo contexto de influência, o protagonismo docente é atingido quando *a relação entre qualidade da educação e desempenho profissional dos professores* (Torrecilla, 2006, p. 9) encontra-se

³² A Kipus é uma rede vinculada à OREALC/UNESCO. Congrega organizações, instituições (governamentais e não-governamentais) e pessoas envolvidas e comprometidas com o desenvolvimento profissional e humano dos professores. Entre as finalidades da REDE KIPUS está a de compartilhar as experiências desenvolvidas nas reformas voltadas para a formação de professores, o conhecimento acumulado sobre o tema, promovendo a criação de uma comunidade de investigadores em educação para analisar temas de agendas políticas dirigidas às políticas de formação docente. A publicação citada integra o Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC). Para maior aprofundamento sobre a Rede Kipus, assim como sobre o tema das redes políticas de formação de professores indico à leitura do artigo “Redes políticas de formação de professores”, de minha autoria, publicado na Revista Contemporânea de Educação, disponível em:

<http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero5/index.php>

³³ A professora Magaly Robalino Campos (Equador - Rede Kipus/UNESCO), mestra em Liderança em Educação e especialista em Educação da OREALC/UNESCO, com sede em Santiago, no Chile, destaca-se como uma das lideranças da Rede Kipus com grande visibilidade.

estabelecida, segundo declarações da Diretora Regional da OREALC/UNESCO, Ana Luiza Machado. Mas, a própria diretora avalia a dificuldade em implementar reformas dirigidas à formação de professores, em particular, à sua formação inicial, por conta de alguns aspectos que avalia como obstáculos, entre os quais cito os seguintes: a) dificuldade em combinar ações com Universidades, por serem organizações autônomas; b) existência de grupos de formadores consolidados resistentes às inovações; e, c) altos custos políticos e econômicos que demandam essas reformas na formação inicial.

Muitas outras publicações têm sido produzidas com discursos que visam a influenciar políticas de formação de professores com a participação de vários sujeitos e grupos sociais que se identificam, particularmente, com a produção acadêmica. Algumas com ampla circulação e venda no país, outras destinadas ao acervo de bibliotecas e, outras ainda, cuja difusão encontra-se favorecida pelo acesso virtual, em sites dos organismos internacionais, fundações, etc. Como exemplo, comento uma dessas publicações: “Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño” (2004), coletânea composta pela seleção de trabalhos apresentados em dois seminários internacionais, um na Costa Rica, no ano de 1999 e outro no Brasil, no ano de 2002. O primeiro evento foi promovido pelo BID, Banco Mundial e a PREAL e o segundo, contou com a colaboração do BID, do Banco Mundial, do Ministério da Educação do Brasil e da representação OREALC/UNESCO no Brasil. Uma versão dessa publicação foi produzida no Brasil pela Editora Abril, com o título: “Ofício de professor na América Latina e Caribe”, em 2004, com os trabalhos apresentados na Conferência Regional “O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe – novas prioridades”, em Brasília, no ano de 2002. Algumas dessas palestras também foram apresentadas na Conferência realizada na Costa Rica, no ano de 1999. A organização desse volume foi de responsabilidade da professora Guiomar Namó de Melo, então Diretora Executiva da Fundação Vitor Civita, apresentando dois artigos.

Também destaco as publicações da UNESCO no Brasil. Uma em co-parceria com a OIT, no ano de 2003, organizada por Siniscalco, sob o título: “Perfil estatístico da profissão docente” e outra em parceria com a Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), em 2004, intitulada: “O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...”³⁴, ambas editadas pela Editora Moderna³⁵. Os títulos indicam a temática

³⁴ Esta publicação também contou com a parceria do Ministério da Educação do Brasil, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e do Instituto Paulo Montenegro (IBOPE).

das publicações que defendem a idéia de processos de profissionalização docente e da formação de um perfil profissional para o professor, trabalhando com dados estatísticos sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho docente. Ambas as publicações dirigem-se a

(...) melhor orientar políticas, legislações e práticas, com o objetivo de elevar o status da profissão docente e, desse modo, melhorar a qualidade da educação para todos os envolvidos – alunos, pais, empresas, comunidades e nações (Siniscalco, 2003, p.V).

(...) apoiar o desenvolvimento de estudos e pesquisas que possam subsidiar a construção de políticas públicas na área da educação, particularmente no que se refere aos principais agentes desse processo: os professores (Unesco, 2004, p. 13).

Em trabalho anterior em que analiso o discurso dessas publicações³⁶ (Dias, 2006), pude identificar a ênfase na produção de políticas que assumem como foco a *reconfiguração da identidade profissional do professor* (Unesco, 2004, p. 33). A idéia de identidade profissional docente vinculada a uma cultura da performatividade (Lyotard, 2002) é defendida nesses textos. Em síntese, esse discurso produz a idéia de o professor ser um *fator* (Unesco, 2004, p. 11) responsável pelo sucesso da aprendizagem dos alunos e da educação, com o seu desempenho passando a ser o alvo de avaliação constante. Como analisado por Ball (2003, 2004b), esses textos que se dirigem à defesa da cultura da performatividade, acabam por informar e deformar a prática docente, criando novas identidades sociais sobre o que significa ser professor. Para Maguire e Ball (2007), esse discurso tende a posicionar o professor em relação às reformas educacionais em relação às expectativas que se espera do seu papel no contexto referido, ou nas palavras de Ball (2003), *o que significa ensinar e o que significa ser professor* (p. 218).

Cabe dedicar um espaço maior para a análise do papel da UNESCO, como importante agente catalisador de políticas, destacando-se, no Brasil como referência do contexto de influência. O papel da UNESCO, na discussão de agendas políticas para a educação, tem sido registrado ao longo do tempo e, mais acentuado, nos processos de

³⁵ A equipe responsável pela publicação foi composta dos seguintes professores: Eliane Ribeiro Andrade, Maria Fernanda Rezende Nunes e Miguel Farah Neto, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO/Convênio UNESCO e Miriam Abramovay, da Universidade Católica de Brasília.

³⁶ Além de trabalhar com as publicações da UNESCO (2002) e da UNESCO/OIT (Siniscalco, 2003), citadas neste capítulo, este trabalho também analisei o discurso produzido e propagado pela OCDE em parceria com a UNESCO no documento: *Docentes para las escuelas Del mañana. Análises de los Indicadores Educativos Mundiales*, Edición, 2001.

reformas que vêm assumindo, entre suas bases para as mudanças, as proposições encaminhadas pelo organismo em reuniões globais ou regionais como as que já foram citadas nesta seção, como por exemplo, a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), em 1990.

Em um texto da UNESCO, disponível na internet³⁷, sob o título original: “L’Unesco et l’éducation – notre mission”, o organismo apresenta, em linhas gerais, o papel que desempenha influenciando políticas educacionais em todo o planeta. Indica a diversidade das ações políticas para levar a efeito o que denomina sua missão, sintetizada em cinco grandes funções, no texto abaixo:

→ **laboratório de idéias**: *persegue os problemas na fonte, elabora estratégias para resolvê-los, trata espaços de diálogo e testa as soluções inovadoras.*

→ **ação normativa**: *elabora novas normas em domínios-chave como o ensino técnico e profissional e o reconhecimento das qualificações do ensino superior.*

→ **reforço das capacidades**: *desenvolve as capacidades dos governos, dos peritos, da sociedade civil e das comunidades graças aos serviços de conselho, produção de materiais e ateliês de formação, conferências internacionais e uma divisão constante de informações.*

→ **centro de troca de informações**: *reúne e difunde a informação sobre tudo o que se refere à educação, a começar pelas melhores práticas e inovações. O portal Educação da UNESCO contribui para este esforço.*

→ **catalisador internacional**: *incentiva a cooperação internacional na educação e assegura-se de que os projetos multilaterais e bilaterais refletem os objetivos e as prioridades da UNESCO (Unesco, 2002, p. 4).*

As funções indicadas acima estão estreitamente relacionadas ao papel da comunidade epistêmica. Ball (1998) utilizou-se da expressão “laboratório político” para exemplificar uma comunidade epistêmica que influencia reformas em diferentes países, especialmente via ação de organismos internacionais ou pela difusão de idéias de teóricos por meio de palestras, consultorias, publicações, entre outras atividades, termo próximo ao adotado pela UNESCO “laboratório de idéias”, uma das suas cinco funções.

³⁷ A apresentação do texto foi alterada e passa agora a ter acesso no site: http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=48792&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Esse aspecto deve ser entendido, contudo, a partir do que a UNESCO vai chamar de “Trabalhar em parceria”, pois essas funções são realizadas nos diversos países do mundo, em escritórios de representação nacional ou regional do organismo e se realizam na atuação de sujeitos e grupos sociais. Ao afirmar que não trabalha só, a UNESCO diz contar, na maior parte de suas atividades, com a cooperação de parceiros e atribui grande parte do sucesso de seu trabalho à *qualidade destas parcerias* (Unesco, 2002, p. 10).

Os principais parceiros da UNESCO são: *as organizações da sociedade civil que trazem a inovação, os conhecimentos e as idéias procedentes do campo* (p. 10), as organizações não-governamentais e estabelecimentos universitários, além dos governos e as comissões nacionais dos 188 Estados membros e o que chama de família das Nações Unidas, em iniciativas interinstitucionais entre outros organismos internacionais. Deve ser destacado o destaque conferido pela UNESCO aos grupos sociais que trabalham com um conhecimento especializado ou derivado de um determinado campo, que pode inclusive estar intimamente ligado, ou não, a um setor da política pública.

Em recente trabalho, analiso com López (2006), o papel da UNESCO na produção de políticas públicas para a formação de professores e a avaliação nos processos de aprendizagem, reconhecendo no organismo a ação de comunidades epistêmicas e do seu papel de grande agente do contexto de influência. Nesse trabalho, foi ressaltado o protagonismo da UNESCO na participação de agendas políticas para a educação e na produção de textos e discursos que difundem idéias sobre diversos aspectos das políticas educacionais, em diferentes escalas, destacando-se mais o seu caráter global. Indicamos a legitimação, por vários setores da sociedade, do trabalho desempenhado pela UNESCO, a partir da ação dos especialistas que atuam como colaboradores em seus variados programas. Os textos da UNESCO, objetos de análise no trabalho de Dias e López (2006), foram: “O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam”, “Perfil estatístico da profissão docente” e o popularmente conhecido como Relatório Delors, intitulado: “Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI”. O relevo dado ao Relatório Delors nesse trabalho deve-se ao seu propósito expresso de orientar políticas educacionais no mundo. No Brasil, esse texto foi publicado com apoio do Ministério da Educação, no ano de 2001, (também está disponível na internet)³⁸ e é exemplo de produção que contou com uma ampla

³⁸ Para ter acesso ao Relatório Delors e a outros documentos da UNESCO, o site é o seguinte: http://www.unesco.org.br/publicacoes/edicoesnacionais/ededuca/mostra_documento

participação coletiva de especialistas do campo educacional e de representantes de diferentes setores, de vários países.

Identificamos no Relatório Delors a propriedade de o documento exercer influência para além da definição de textos curriculares, mas também entre professores, pesquisadores e estudantes, especialmente ao ter sido publicado por uma editora comercial de expressão (Cortez Editora), com a chancela do poder público (Ministério da Educação). Outro aspecto que confere ao Relatório Delors destaque em relação aos textos de organismos internacionais é o fato de ele ter sido um desdobramento da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos. Essa Conferência, na qual o Brasil participou, congregou um conjunto de organismos internacionais e países em prol da discussão e apresentação de propostas de políticas para a universalização da educação básica, dirigida aos países mais pobres e populosos do mundo. Tendo levado três anos e meio de duração para a sua produção e por ter envolvido a participação de países com diferentes experiências no âmbito cultural, social, político e econômico, o Relatório Delors pode ser considerado um exemplo de documento que buscou a convergência de idéias em torno de políticas (Ball, 1998). Acrescente-se a isso o fato de ter reunido cerca de 29 sujeitos envolvidos diretamente com a produção do texto, além de contar com mais de cem consultas respondidas como contribuição ao Relatório, por diferentes instituições e sujeitos.

O discurso do Relatório Delors para a formação de professores não difere muito do apresentado nos outros textos discutidos nesta seção. Ressalto ainda alguns aspectos que realçam no documento, no que tange às propostas para a formação de professores como a idéia de aprendizagens mais flexíveis associadas à capacidade de adaptação, necessária, segundo o Relatório Delors (2001), a um cenário de transformações permanentes. Defende para isso, modelos curriculares baseados nas competências e uma educação permanente, sintetizada no “aprender a aprender”. O papel do professor no Relatório Delors, além das suas atribuições históricas na formação do estudante, é intensificado ao definir para ele a tarefa de contribuir no esclarecimento aos alunos dos conflitos sociais que cercam os tempos atuais, por considerar o Relatório que essa tarefa não tem sido bem desempenhada pelas famílias, igrejas e poderes públicos. O discurso sobre a carreira do professor argumenta pela avaliação por mérito, vinculada ao desempenho dos alunos. Isso revela estar sendo atribuída *mais importância aos resultados da aprendizagem e ao papel desempenhado pelos professores na obtenção*

dos mesmos (Delors, 2001, p. 160), enfatizando-se assim aspectos da cultura da performatividade e responsabilizando o professor pelo êxito, ou não, das reformas.

Não há dúvidas quanto ao grande investimento da UNESCO na produção e disseminação de propostas políticas para a educação. Podemos verificar isso a partir da análise do número de ações em que está envolvida, o que faz dela um importante agente catalisador de políticas para o setor da educação, como ela mesma se auto-define ao apresentar suas funções.

II. 2. Comunidades de conhecimento nas políticas de formação de professores

O conhecimento tem se feito presente nos discursos que influenciam políticas para a formação de professores, seja na circulação de redes políticas ou nas publicações que circulam com idéias sobre essas políticas. Assim, entendo que o papel das redes no contexto da influência e na atuação das comunidades epistêmicas tem de ser destacado. Compreendo que pensar sobre a atuação das redes políticas contribui para o maior entendimento das articulações em torno de discursos e sujeitos, mais intensificadas ainda nos processos de globalização (Melo & Costa, 1995) uma vez que é por essa dinâmica que as comunidades de conhecimento vêm atuando. A dinâmica da rede política se destaca ao focalizar a ação de comunidades epistêmicas na formação de agenda de políticas culturais públicas para a formação de professores, a partir da análise do ciclo de políticas de Ball. Tenciono tratar da especificidade que envolve tal comunidade de conhecimento antes de analisar o conteúdo dos textos selecionados produzidos pelos sujeitos e grupos sociais.

Parece ser uma especificidade do campo da educação, pelo menos no que tange à formação de professores, buscar a atuação de pesquisadores e professores na discussão de propostas para essas políticas, legitimando-os como importantes interlocutores (Dias & López, 2006, Lopes, 2004b e 2004c; Torrecilla, 2006). Tais interlocutores têm sido reconhecidos na contribuição que vêm dirigindo na produção das políticas de formação de professores em diferentes momentos (redemocratização, constituinte, LDB, PNE, em vários e diferentes projetos em disputa), expressos e registrados em ações coletivas como: eventos, publicações, manifestos, projetos, etc. em defesa de políticas públicas para a formação docente. Essa intensa mobilização pode ser observada em diferentes momentos da vida política do país. O final da década de 1970, no Brasil, foi o momento em que se registrou um movimento de intensa discussão da educação, compreendidos

todos os seus níveis. Ao mesmo tempo em que se discutiam as mudanças políticas ocorridas no país no campo democrático, iniciou-se um amplo debate sobre políticas educacionais³⁹. Na década de 1980, intensificaram-se as discussões sobre a formação do professor. Essas discussões tomaram vigor com o surgimento do movimento nacional dos educadores brasileiros que, no período de 1980 a 1992, mobilizaram-se em torno do problema da reformulação dos cursos de formação dos professores (Brzezinski, 1992). Esse movimento era constituído dos esforços de alunos e professores, instituições educacionais, associações científicas, entidades sindicais e estudantis, entre as quais: Anped; Anfope; Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior - Andes-SN; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE; Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC; União Nacional dos Estudantes - UNE; entre outras, além de fóruns como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública - FNDEP que agregou um grande número de entidades de representação de diversos setores da sociedade civil, tendo uma atuação política destacada. Como exemplo das contribuições desse movimento, resultado da realização de seminários e encontros, foi proposta uma Base Comum Nacional - BCN com o propósito de servir como concepção básica para formulação de políticas e diretrizes para os cursos de formação de professores. A BCN consistia na defesa de uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental para essa formação. Várias mobilizações foram produzidas no decorrer dos anos 1990 e nos anos seguintes com o propósito de formular, encaminhar e defender proposições dirigidas às políticas da formação docentes, nos variados contextos de produção da política.

Pode-se ver presente nas publicações, nas redes políticas e em eventos, a participação de professores e pesquisadores brasileiros, contribuindo na produção de idéias sobre as políticas de formação de professores. Atuam, assim, como parte de uma comunidade epistêmica, influenciando com sua experiência no campo da educação e com seu conhecimento autorizado, não apenas na produção de idéias, como já foi dito, como na sua difusão em diferentes escalas. Acrescento que esses sujeitos caracterizam sua atuação como lideranças locais, nacionais e em alguns casos também, globais. Esses

³⁹ Para ilustrar essa discussão indico como fonte o CDRom Histórico *Anped 25 anos* que reúne as informações sobre as Reuniões Anuais do período de 1986 a 2001, correspondendo da 9ª à 22ª Reunião Anual da entidade, retratando nas temáticas que orientavam cada reunião, a presença da discussão voltada ao período de mobilização de professores e alunos à produção das políticas educacionais, como por exemplo “Educação e Constituinte”, na 9ª RA (1986), “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: propostas específicas e subsídios”, na 12ª RA (1989), “Poder, política e educação”, na 15ª RA (1992), entre outras.

brasileiros se fazem presentes nessas publicações por serem sujeitos reconhecidos pelo conhecimento sobre formação de professores e por possuírem também, em grande parte, experiências na atuação em contextos de definição de textos e da prática, além das ações no contexto de influência, no qual as idéias são produzidas e circulam. Posso citar o nome da professora Guiomar Namó de Melo, citada na seção anterior, como exemplo de liderança com atuação em diferentes contextos, mas outros também podem ser indicados no exame dessa atuação na produção de textos sobre política de formação de professores, tendo eles as mais distintas finalidades. A circulação de alguns desses sujeitos, de reconhecida autoridade no campo, é percebida em diversas arenas políticas, fazendo-se presente em espaços de disputa de significação da política, exercendo influência na definição dos textos políticos.

A ênfase no papel atribuído ao conhecimento autorizado na produção desses textos, que produzem e difundem discursos com idéias sobre a política de formação de professores, fortalece ainda mais a importância de se analisar a atuação das comunidades epistêmicas na produção dessas políticas. Como já vimos, o contexto de influência tem conferido relevo ao conhecimento aplicado na produção de políticas na formação de professores. Considero o destaque ao conhecimento aplicado na produção de políticas para a formação de professores como uma tendência que influencia a produção dessas políticas e que precisa ser considerada, de forma relacional, nas diferentes escalas em que se manifesta. Reconhecendo o papel das comunidades epistêmicas no processo de produção de políticas curriculares para a formação de professores no Brasil, focalizo a Anped, a Anfope, e o Endipe, como contextos de expressão de parte da comunidade epistêmica para a formação de professores no país, com significativa atuação no marco temporal dos anos de 1996 a 2006. Algumas arenas políticas se constituíram no Brasil nesse período, como também antes dele, com a atuação de sujeitos e grupos sociais que representavam (e ainda representam) idéias sobre a formação de professores. Parte desses sujeitos e grupos sociais foram identificados pela posição de liderança ocupada em entidades que visam, sobretudo, a proposição de idéias sobre políticas a partir do seu conhecimento especializado.

Na atuação da Anped e da Anfope, junto a outras entidades, foram possíveis ações coletivas em torno de articulações em aspectos da formação de professores, muitas das vezes, em resposta às ações do contexto de definição de políticas. Como exemplo,

cito a constituição do Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores⁴⁰ que conjugou, com diversas entidades, uma série de ações pela defesa da política de formação docente. Em outros momentos, essas posições não foram possíveis, resultando em ações diferenciadas. Exemplo recente disso foi a apresentação de uma proposição do Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras - Forumdir, em forma de minuta, para as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, alvo de críticas por parte de grupos e lideranças que antes trabalhavam em ações articuladas⁴¹. Mas o coletivo de pesquisadores e professores que atua, permanentemente ou eventualmente, nessas entidades, especialmente nas duas primeiras, faz delas espaços de fluxo permanente de idéias sobre formação de professores e de suas políticas, que precisam ser conhecidas. Outro espaço reconhecido por congregar esses sujeitos e grupos sociais é o Endipe⁴² que, a despeito de não se constituir em uma entidade como as demais, tem um importante valor para o campo da educação, tematizando, bienalmente, a formação de professores em sua programação e em seus eventos e publicações. Ressalto a produção de textos sobre formação de professores apresentado e divulgado em seus eventos, o que está refletido nesta pesquisa. Ao optar por esses grupos sociais e pelos sujeitos que neles participam, estou consciente de ter feito uma escolha que implica uma posição de eliminação de outros. Nessa opção, foram excluídos da análise⁴³ outros grupos e sujeitos. Ao assumir essa escolha, considero que nesses espaços e entre esses sujeitos, encontro a produção de textos sobre

⁴⁰ Esse Fórum foi constituído em 8 de dezembro de 1999, a partir da publicação do Decreto Nº 3.276/99, da Presidência da República, como resposta à indignação das entidades e dos sujeitos tendo por objetivo constituir-se em um espaço de mobilização e proposição em torno da questão da formação de professores, em especial nos cursos de Pedagogia. O Decreto Nº 3.276/99, posteriormente alterado em parte como resultado de diversas pressões tinha como propósito, entre outros, a afirmação de novos *loci* para a formação superior de professores como o Instituto Superior de Educação – ISE além das Universidades. Sua composição contava com a participação de entidades acadêmicas, sindicais, o Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, o Fórum Paulista de Educação Infantil e de Pedagogia e o Fórum Nacional em defesa da Escola Pública, entre outras entidades e sujeitos envolvidos na construção de uma proposta para a formação de professores.

⁴¹ A proposta citada, intitulada “Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia” – Minuta de Proposta decorrente de estudos e debates desenvolvidos pelo FORUMDIR, aprovada no XVII Encontro Nacional realizado em Porto Alegre (RS), em dezembro de 2003, foi distribuída durante reunião da Anfope, realizada no Endipe, em 2004.

⁴² Indico como síntese da relevância e contribuição do Endipe para a produção do campo da formação de professores e para a produção de propostas voltadas a essas políticas, os textos de Candau, Vera, Oliveira, Maria Rita, Soares, Magda e Silva, Aida, apresentados por ocasião do evento em que foi comemorado os 20 anos da realização dos Encontros Nacionais.

⁴³ Posso citar o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional de Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME) e a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), como exemplo de grupos sociais e sujeitos, que excludo dessa análise e que estou certa de que também exercem influência na produção de políticas de formação de professores. Outros sujeitos e grupos que também foram excluídos desta análise foram citados no início deste capítulo.

a formação de professores que permite análises sobre as concepções que se apóiam no conhecimento especializado com presença nos três contextos do ciclo contínuo de políticas. A produção acadêmica da Anped, Anfope e Endipe ressalta a importância desses espaços como comunidades epistêmicas, reconhecidas pelo conhecimento autorizado sobre a formação de professores.

É importante destacar a variedade de textos produzidos sobre o tema da formação de professores em um grupo como a Anped, caracterizados por distintos discursos e distintas atuações de sujeitos. Organizada por campos diversos, verifico nos GT da Anped de Didática, Formação de professores, Trabalho e educação, Estado e política educacional, Currículo e Ensino superior, produções que contribuem para o pensamento sobre a formação de professores estabelecendo também bases para debates em torno de concepções que circulam no contexto de influência, de definição de textos e da prática, garantindo também a pluralidade de concepções. Também são diversos os posicionamentos verificados nos textos produzidos para o Endipe, tendo uma identidade mais próxima os textos produzidos pela Anfope. Creio que isso acontece, pois os textos selecionados constituem-se em relatórios de uma entidade de caráter associativo com posicionamentos em nome da entidade, assumindo o caráter de representação.

Embora eu me refira a núcleos de produção de discursos que estão envolvidos com temáticas disciplinares, compreendo que o conceito de comunidade epistêmica ultrapassa o conhecimento disciplinar, mesmo que dele se utilize. Assim, podemos ter diversas comunidades disciplinares formando uma comunidade epistêmica que empreenda, por exemplo, a construção de políticas pelo currículo nacional, pela municipalização do ensino, pela escolha direta de reitores nas universidades, assim como em torno de outras questões na área da educação e lembro que nessas comunidades não estão presentes apenas professores e pesquisadores. Percebo, entretanto, que no setor da educação, em especial, na formação de professores, a existência de diversos pertencimentos de sujeitos e grupos sociais que atuam como comunidades epistêmicas no campo político, associados às comunidades disciplinares nas quais participam e desenvolvem seu conhecimento especializado, se apresenta como uma tendência que se configura como uma especificidade do campo.

Lopes (2006b) tem investigado a articulação de comunidades epistêmicas com comunidades disciplinares nas políticas de currículo para o ensino médio. Para a autora, essa associação torna-se possível favorecendo esse tipo de atuação, em parte, pela prevalência da organização disciplinar do currículo, especialmente na Educação Básica.

Lembra também que *muitas vezes os especialistas atuantes nas políticas de currículo são membros de comunidades disciplinares, seja da pedagogia ou das comunidades de ensino de disciplinas específicas ou ciências de referência* (p.41). Esse aspecto também é identificado por Dussel (2006) em trabalho que analisa a atuação dos especialistas em didática e currículo nas reformas curriculares em quatro países da América Latina.

Considerada essa distinção entre as comunidades, posso dizer que, nos contextos de influência e de definição de textos políticos, a comunidade disciplinar inter-atua com a comunidade epistêmica, na produção de políticas para a formação docente, voltada para determinadas expectativas e solicitações. Quando uma determinada comunidade disciplinar consegue influenciar a produção de políticas, baseada em valores comuns e em um projeto político também partilhado pelos mesmos valores (Carvalho, 1999) está atuando como uma comunidade epistêmica. Essa tendência pode ser notada no discurso dos textos analisados anteriormente. Especialmente nas comunidades que lanço foco nesta investigação. Essas diferentes formas de atuação repercutem nas distintas posições assumidas pelos sujeitos (Laclau, 1996; Mouffe, 1996), relacionadas aos diferentes propósitos que empreendem na luta política. Compartilho da defesa de Laclau a respeito do pertencimento múltiplo do sujeito na vida social contemporânea, na medida em que esse pertencimento é constituído em função de diferentes lutas políticas. Assim, as posições dos sujeitos defendidas nos discursos se difundem nos variados espaços e grupos em que participam, ou arenas de ação (Ball, 1994), vindo a constituir, entre os vários pertencimentos, o de uma comunidade epistêmica.

A indicação de uma comunidade epistêmica, portanto, não pode ser *a priori*, mas como resultado dos processos de luta desenvolvidos em torno de demandas sociais que são produzidas e articuladas no processo político, na relação complexa com outros grupos (Laclau, 2006). Como as identidades são relacionais, os processos de articulação favorecem a constituição dos grupos a partir das diferenças que se manifestam nas disputas políticas com outras identidades (Mendonça, 2007; Mouffe, 1996). Assim, vamos ver algumas importantes idéias que envolvem a discussão da comunidade epistêmica e que auxiliam na análise das políticas produzidas, em Laclau (1993, 1996, 2005, 2006) e Mouffe (1996, 2005, 2006). Sustentam esses autores, de forma a permitir uma aproximação com o trabalho de Ball, que os processos de produção de políticas são caracterizados pela complexidade e contingência, consistindo em processo político de disputas pela negociação de sentidos, sempre marcado por conflitos, pela

indecidibilidade, pela *existência desprovida de certeza* (Bauman, 1999, p.250) no sentido da modernidade.

(...) a prática política não pode ser entendida como simplesmente representando os interesses de identidades pré-constituídas, mas como constituindo essas próprias identidades em um terreno precário e sempre vulnerável (Mouffe, 2005, p.19).

Ora, entendendo os processos políticos desse modo, não podemos esperar por uma única opinião autorizada (Bauman, 1999) e sim por múltiplas opiniões também autorizadas que disputam o campo da significação das políticas de formação de professores. Isso, muitas vezes, pode vir a produzir a ambivalência nos discursos que circulam e são incorporados nos textos de definição, manifestando sua hibridização. Essa dinâmica aponta para outro aspecto da política muito importante que é o da diferença. Ela implica um aspecto importante nas lutas contemporâneas como podemos ver em Bauman (1999).

A sobrevivência no mundo da contingência e diversidade só é possível se cada diferença reconhece outra diferença como condição necessária de sua própria preservação. A solidariedade, ao contrário da tolerância, que é sua versão mais fraca, significa disposição para lutar; e entrar na luta em prol da diferença alheia, não da própria. A tolerância é egocêntrica e contemplativa; a solidariedade é socialmente orientada e militante (p. 271).

As opiniões autorizadas se distinguem de outras no terreno do político e, muitas vezes se opõem ou antagonizam com as posições defendidas por outros sujeitos e grupos investidos de poder. Essas posições se auto-afirmam na diferença entre si (Bauman, 1999), nas oposições que se constroem nas práticas cotidianas, sendo, portanto, relacionais (Laclau, 2006; Mouffe, 1996), sendo essas diferenças fundamentais para o processo de articulação. Podem constituir-se como adversários ou inimigos, se no processo estiver sendo mobilizado “a política” (the political) ou “o político” (politics), como argumentado por Mouffe (1996, 2005, 2006). No primeiro modo, assume uma posição de agonismo em que as interpretações são disputadas no campo argumentativo, presente nas práticas, discursos e instituições é a dimensão da “política” e no segundo, de antagonismo, em que as relações humanas são marcadas pelo conflito, é a dimensão do “político” (Mouffe, 2005). Assim, um texto ambivalente carrega em si, diferentes opiniões autorizadas, ampliando a representatividade de determinado texto a partir dos

grupos que venham a se sentir apoiados pelas posições expressas e ainda legitimar diferentes campos de conhecimento.

A partir da comunidade epistêmica, incorporo à investigação não apenas a análise dos textos e dos discursos produzidos, postos em circulação, mas, sobretudo, a análise dos processos que envolvem a atuação de sujeitos e grupos sociais na produção das políticas de formação de professores, nos vários contextos, nos embates argumentativos em torno dessas políticas. Analiso o impacto das idéias na produção das políticas públicas, entendendo a política como discursos e textos, processos e resultados (Ball, 1994), assim como a compreensão das dinâmicas que envolvem esses coletivos de pensamento (Carvalho, 1999) que compartilham valores e projetos políticos em suas ações, para produzir e disseminar as idéias que orientam as propostas defendidas pelas diversas comunidades epistêmicas. Tenho claro que, mesmo reconhecido o conhecimento especializado de determinado grupo social ou sujeito, outras relações de poder influem nos processos de negociação das políticas presentes nos discursos produzidos, na formulação e estabelecimento de agendas políticas, em consonância às visões de mundo dessas comunidades (Antoniades, 2003). Nesses processos, a política é tanto contestada quanto alterável, sempre em um estado de ‘tornar-se’, do ‘era’, e ‘nunca ter sido’ e ‘não exatamente’ (Ball, 1994), fruto da luta pela significação dos textos de definição de políticas.

A incorporação da comunidade epistêmica para análise da produção de políticas de formação de professores revela-se como extremamente fecunda para a realidade brasileira. Considero com especial atenção, sua atuação na produção e na disseminação de discursos sobre políticas de formação de professores, em diversos espaços. Esses sujeitos e grupos sociais que atuam, nos diferentes espaços de influência, não têm apenas um interesse pela política, mas, sobretudo, conhecimento sobre as políticas e fazem disso - como já dissemos no capítulo anterior - um elemento de sua distinção. É preciso reconhecer, portanto, as ações de comunidades epistêmicas para além do contexto global/transnacional, âmbitos um pouco mais investigados, para pensar também nas atuações que se fazem em âmbitos, nacional e local, sem perder de vista, a necessária relação com outras escalas de produção de políticas.

Pensar as comunidades epistêmicas como significativas para a compreensão do processo de produção das políticas de formação de professores, implica entender as políticas, considerando seus diferentes níveis de produção; as relações entre sujeitos/grupos sociais, conhecimento e interesses; e, as *idéias defendidas como*

conhecimento especializado e, portanto, intrinsecamente relacionado ao poder de sujeitos e grupos sociais investidos de poder (Dias & López, 2006, p.54). Parafraseando Ball (2006), concordo que as políticas não podem ser vistas como desencarnadas e, portanto, analisar os discursos que são produzidos e disseminados nos contextos de sua produção é tão importante quanto compreender como o discurso é construído e por quais processos as políticas são legitimadas.

II. 3. Núcleos de produção de discursos: constituição e dinâmica

Os discursos do contexto de influência que circulam em textos vinculados por organismos internacionais produzidos e dirigidos a diferentes escalas é um aspecto muito ressaltado em análises políticas, como já pude pontuar. Outros discursos também circulam em textos produzidos por sujeitos e grupos sociais ligados às discussões sobre a formação de professores, influenciando os conteúdos da política e estabelecendo dinâmicas aos processos políticos. Esses discursos têm por finalidade influenciar o contexto da prática, nos cursos de formação de professores ou nas orientações de pesquisas que são desenvolvidas, pois é para esse contexto que são produzidos. Por outro lado, esses mesmos discursos têm, potencialmente, a capacidade de influenciar textos de definição política para a formação de professores nos demais contextos de produção de políticas: influência e definição de textos, circulando entre os diferentes contextos, com múltiplos sentidos e significados em disputa (Lopes, 2006b) estando também sujeitos a múltiplas interpretações. Ball (1994), em correspondência com o que vem sendo defendido até o momento, afirma que os textos, assim como as políticas, *não estão claros ou fechados ou completos* (p.16). Tal afirmação ressalta o caráter de contingente e precário nos vários âmbitos em que a política é realizada em concorrência com outros textos.

Os discursos dos núcleos de produção são derivados dos textos selecionados para a análise nesta pesquisa, produzidos e divulgados em eventos sob a responsabilidade da Anfope, Anped e do Endipe, no período de 1994 a 2006. Nessa abordagem, não discuto a produção das entidades ou das atividades promovidas por elas, mas os discursos sobre a formação de professores difundidos nos eventos ao longo do período pesquisado, tomando como base os textos elaborados para os respectivos eventos ao longo de uma década. Importam, nesse exame, os discursos produzidos pelos diferentes autores que, não necessariamente, expressam a posição dessas entidades ou

das comissões organizadoras desses eventos, mas revelam as diferentes posições sobre a formação de professores que são produzidas e difundidas tendo como protagonistas alunos, professores e pesquisadores. Em seus discursos, esses autores assumem como temática argumentativa questões sobre a formação docente e as negociações de sentido, resultado da prática discursiva e das forças sociais que estão envolvidas nessa produção, produzindo efeitos em seus autores, leitores e nos contextos em que circulam. Não há, portanto, na apresentação desses núcleos a intenção em destacar “o discurso correto”, “verdadeiro”, mas sim o de trazer para o debate as demandas que são construídas pelos diferentes sujeitos e grupos que atuam no campo da formação de professores, argumentando por concepções, críticas, expectativas, projetos pelos quais articulam e lutam nos contextos de produção da política. Ressalto ainda a importância desses discursos para a legitimação das políticas. Ao focar os núcleos, coloco como central a produção do discurso, a partir dos textos, reconhecendo que sua expressão, nesses materiais, é uma das dimensões em que ele se faz presente na sociedade, mas não a única. Como textos com finalidades acadêmicas (inclusive o da Anfope que possui também o caráter de texto político representativo de uma entidade), influenciam os diferentes contextos da produção da política.

Enfatizo a heterogeneidade dos discursos que estão presentes nos núcleos de produção discursiva submetidos à análise, marcados em sua singularidade e pela dispersão de sujeitos, tempos e espaços. Concordo com Laclau (2005) quando afirma que há heterogeneidade quando há o que se articular. Os textos a partir dos quais são analisados os discursos sobre a formação de professores são, todos eles, materiais *caracterizados pela pluralidade, incorporando várias identidades, mas também o espaço global que constitui as diferenças como diferenças* (Laclau, 1996, p.54). Essa pluralidade está presente em muitas dimensões. Há pluralidade de autores e sentidos, além da pluralidade de leituras, decorrente dos diversos sentidos e interpretações possíveis para um texto ou discurso, influenciado pelas contingências. Muitas dessas interpretações resultam em ações políticas como acordos, estabelecimento de agendas, etc. (Ball, 1994). Nos núcleos de produção de discurso está presente a orientação de que

cada passo interpretativo cria novas tarefas de interpretação. A interpretação produz mais interpretação. A interpretação se transforma em parte do que está interpretando e, portanto, aumenta a totalidade a ser interpretada – está inscrita no mundo que inscreve. Não pode senão inscrever-se no livro cuja leitura é chamada a fazer (Bauman, 1999, p.201).

A organização por núcleos permitiu a produção de uma dinâmica de leitura e interpretação dos textos na identificação de diferentes demandas dirigidas à formação de professores, a partir do exame de enunciados e dos discursos que são constituídos em sua defesa. Esses discursos, ao falarem da formação de professores, informam sobre as questões que envolvem a política para esse campo, traduzidas nas demandas que são formuladas. Os núcleos expressam os discursos de sujeitos autorizados a falar sobre a formação docente a partir da prática na qual atuam, da qual falam em diversos âmbitos (na escola, na universidade, no grupo de pesquisa, nas entidades, etc.). Eles também incorporam outros discursos que circulam em outros espaços e grupos, ampliando-os ou, simplesmente, difundindo-os, com as críticas que lhes são dirigidas, ou provocando o debate entre o que não há acordo ou há contraposição. Os discursos em disputa, trazidos à análise nos núcleos, tem por propósito fazer conhecer a produção que influencia as políticas de formação de professores, estejam eles no confronto com outros discursos ou na luta pela legitimidade e hegemonia⁴⁴ de um determinado discurso. Possuem a possibilidade de tornar-se “a política”, a partir da produção de sentido como prática social e política, mas essa materialização se constitui nesse complexo terreno de lutas, derivando em propostas, programas, ações coletivas, entre outras (Burity, 2007). Devo considerar ainda as possibilidades, nesses processos de articulação, de que os sentidos sejam transferidos nos vários contextos de produção da política e que nesse processo ocorram deslizamentos interpretativos e processos de contestação (Ball & Bowe, 1992), capazes de dar uma nova dinâmica à produção do discurso da política. As interpenetrações de sentidos nos variados contextos não nos permite, muitas vezes, identificar a “origem” do discurso que acabou por ser legitimado e transformado em texto de definição das políticas de currículo da formação de professores (Dias, 2006, 2008a). Isso revela relações de poder oblíquas que permitem tal atravessamento de influências, de modo não-linear. Assim, os híbridos culturais são produzidos ao incorporar novas finalidades ao projeto global estabelecendo condições para sua reinterpretação.

⁴⁴ Para Laclau (1990, 1993, 2005, 2006) a hegemonia é construída nos processos de articulação de demandas em torno de políticas. O discurso hegemônico, portanto, é capaz de estabelecer fixação parcial de sentidos a despeito da diferenças entre diversas demandas, tornando um determinado projeto universal. Isso se concretiza a partir das cadeias de equivalências estabelecidas nas articulações quando alguns significantes são capazes de serem esvaziados de sentido particular a ponto de hegemonizarem um determinado projeto, detendo o fluxo das diferenças, sendo sempre contingente e precária.

Destaco a importância dos argumentos que aglutinam sujeitos e grupos em torno de determinadas propostas e não de outras, muito mais do que a identificação da autoria de quem são os sujeitos e grupos que produzem os discursos que são disseminados nesses núcleos. Neles, há tanto a presença de discursos aglutinadores como não-aglutinadores. Esses discursos se aglutinam permitindo vínculos articulatórios em torno das demandas que são produzidas. Quando não se realiza a aglutinação, organizam-se em pólos de oposição, antagonizando-se na luta pela significação da política de formação de professores. A identificação dos discursos aglutinadores a partir das demandas é importante para o entendimento de como se formam as comunidades epistêmicas que orientam a produção das políticas em processos de articulação, assim como daquele que lhe faz oposição e, por consequência acaba por formar outras comunidades epistêmicas em torno do tema. Para Laclau (1990) a articulação implica a *criação de algo novo a partir de uma dispersão de elementos* (p.193) vindo a resultar em um discurso.

Na análise dos núcleos considero três momentos distintos da produção do discurso. Em um primeiro momento, na apresentação das temáticas enfocadas nos textos, visando a localizar quais as questões que mobilizam os sujeitos e grupos na discussão da formação docente, e nas concepções de política e político que são apresentadas nos discursos nos textos analisados; um segundo momento, nas argumentações das demandas engendradas por sujeitos e grupos; e, por fim, um terceiro momento, nas articulações entre as demandas que constituem as comunidades epistêmicas da formação de professores (momento síntese) e na incorporação das demandas nos textos políticos curriculares. Esses dois últimos momentos são desenvolvidos nos próximos capítulos. Em todos esses momentos estão presentes as disputas discursivas, produzidas por grupos que se articulam a diferentes discursos em torno das políticas de formação de professores. Ressalto que essas dinâmicas fornecem modos distintos de apresentação do conteúdo analisado porque a própria análise dos materiais indicou assim. As demandas, portanto, encontram-se inter-relacionadas a outros discursos que não correspondem, necessariamente, aos espaços nos quais circularam inicialmente com finalidades acadêmicas e também políticas. Essa dinâmica plural é que as tornam demandas, pois os discursos nos quais elas emergem ultrapassam algumas fronteiras institucionais. Para o exame das demandas, que orienta a formação de núcleos de produção de discursos, me apoio em Laclau (1990, 1996, 2005).

Nos núcleos de produção de discursos, as demandas informam expectativas e solicitações de sujeitos e grupos e expressam, muitas vezes, demandas amplas ao se reportarem às posições de entidades. Podem ter expressão em muitos ou poucos discursos. São discutidas no terreno do político (antagonismo) ou da política (agonismo). O processo de articulação de diferentes demandas pode estabelecer cadeias de equivalências, tendo como propósito uma determinada política. Assim, a lógica da equivalência não dilui ou apaga a diferença existente entre as demandas em uma mesma cadeia, mas permite a vinculação delas em torno de um propósito no qual há uma convergência, ampliando o arco de alianças. A lógica da equivalência se faz presente nos processos de articulação política porque existe a diferença com sua lógica, o que é reconhecido por Laclau (2005) como uma tensão insuperável. Pela lógica da equivalência, uma demanda específica (p.ex. profissionalização do professor) pode buscar equivalência com outra (p.ex. melhores índices de educação para escola brasileira), de caráter mais abrangente, para além da questão profissional, com a finalidade de opor-se a uma situação de desigualdade social, tendo como exemplo o ainda insuficiente desempenho da Educação Básica brasileira. Embora possam se distinguir uma da outra no seu sentido, podem se equivaler pela oposição, ou não, em relação a uma determinada política, indicando complementariedade ou tensão. Ao se aglutinarem, essas demandas acabam por constituir-se em outra com sentido geral, em torno de um projeto hegemônico. Há hegemonia quando uma particularidade assume certa função universal (Laclau, 2006). Apesar das diferenças, as demandas, estabelecem relações que aproximam umas das outras no processo de luta pela política e por um projeto hegemônico para a formação de professores, revelando toda a multiplicidade e pluralidade que caracteriza a produção dos discursos sobre a formação docente e seus aspectos de continuidades e descontinuidades. A hegemonia é provisória e contingente sendo o resultado da articulação de elementos em torno de certas configurações sociais, estreitamente ligada às lutas concretas de sujeitos e grupos sociais (Laclau, 1990). O resultado, muitas vezes, está marcado pela ambivalência dos textos de definição políticas que são produzidos a partir desse tecido social e político, múltiplo e complexo. Quando uma demanda não está marcada pelos seus significados particulares, de tanto que ela se estendeu em equivalências, ela acaba por tornar um significante vazio, capaz de incorporar todos os sentidos possíveis, representando uma totalidade heterogênea (Laclau, 2006), deixando de ser assumida e identificada, separadamente, pelas particularidades que as constituíram. Para se chegar a um significante vazio,

segundo Laclau (2005, 2006), faz-se necessário que os limites entre aquilo a que se opõe, estejam bem estabelecidos. Contudo, é importante dizer que são os pontos nodais que permitem, a partir da significação, a articulação provisória entre diferentes elementos de uma cadeia articulatória a partir de *um discurso privilegiado que consegue articular em torno de si outros discursos* (Mendonça, 2007, p.252), o que faz dele um discurso amplo por incorporar conteúdos e sentidos diversos. Mas, como não há fixidez permanente nos processos políticos e na produção de políticas, existe também uma significação indefinida ou flutuante na representação das demandas. A dimensão flutuante está presente quando a cadeia de equivalência está em crise e as demandas podem ser articuladas em cadeias equivalenciais alternativas em processos de pressão, na disputa de diferentes projetos hegemônicos (Laclau, 2005). A presença de ambos os significantes, flutuantes e vazios, corresponde à complexidade da política, pois se para a constituição de políticas são necessárias as fixações de sentidos, elas não podem ser estabelecidas *ad infinitum*.

Nos núcleos de produção de discurso, as demandas emergem dos discursos e são processualmente alteradas seja pela inclusão de novas demandas, pelo deslocamento de sujeitos e grupos incorporados ou excluídos ou pela reconfiguração delas no contexto da política (Laclau, 2005).

No espaço dos núcleos para a expressão dos discursos, identificamos algumas questões sobre o ciclo de políticas curriculares para a formação de professores, orientadas pelo exame das demandas como, por exemplo: Quais seriam os significantes flutuantes presentes nessa política, e em torno de quais demandas eles se constituem? Que projetos disputam hegemonia na política de formação de professores? Como estabelecem suas fronteiras e contra qual demanda se opõe? Existe uma demanda que aglutine tantos sentidos que acabe por assumir a função como um significante vazio nos discursos da formação de professores? Qual? Quais demandas particulares vão se articulando em cadeias de equivalência? E quais são excluídas dessa articulação? A demanda em defesa de uma educação de qualidade acompanha a luta pela qualidade na formação de professores, mas a defesa da qualidade não tem o mesmo conteúdo e sentido nos diversos discursos produzidos. Como exemplo, todas as demandas defendem um novo currículo para a formação de professores para um mundo de mudança, a partir de diferentes propostas relacionadas a diferentes interpretações do que vem a ser a direção dessa mudança. Tais demandas articulam-se no confronto a um currículo acadêmico que estaria defasado em relação às expectativas dos sujeitos e grupos no

mundo atual. A análise dessas diferentes demandas e de suas flutuações de sentidos é que vem a ser objeto de minha investigação.

II.4. Discursos dos núcleos sobre o político e a política

Tendo já reconhecido a importância dos movimentos do campo da educação na produção de políticas, considero importante apresentar como – nos diversos textos selecionados – se desenvolve a análise a respeito dos cenários em que se realizam as alterações curriculares e em que emergem as demandas que tencionam vir a constituir as propostas políticas para a formação de professores no Brasil. Trata-se de expressar um debate sobre as diferentes interpretações de quem produz a política: Estado, movimentos sociais, agências. Assim, focalizo nesta seção parte da análise dos discursos⁴⁵ que os autores produzem e que contribuem para a produção de políticas e para influência no processo político. Destaco, de alguns textos, parte do debate acerca das políticas que são produzidas e da complexidade que caracteriza esse processo. Nesses textos, podemos perceber uma grande variação nas avaliações a respeito do “fazer político” e o quanto ainda a influência de fatores exógenos, tais como a atuação de organismos internacionais na produção das políticas, é predominante nessas avaliações, mas também podemos verificar a presença de análises que incorporam processos de produção da política marcadas pelos sujeitos e grupos num determinado tempo e espaço, o que nos aponta para novas perspectivas em torno dos estudos de política curricular.

Nos enxertos a seguir é apontado o caráter heterogêneo e de tensão das políticas, reconhecendo nesses processos a existência de marcas de incorporação de outras políticas de espaços e tempos diversos, presentes nas produções políticas e ainda a presença de grupos e sujeitos *disputando os rumos que a educação e a formação de professores irá tomar* (Silva, Katharine, 2002a, p.9), na luta pelos processos de significação da política, como pode ser visto a seguir:

Primeiramente, deve-se considerar que cada momento histórico produz um projeto educacional coetâneo com os interesses políticos em presença. Em segundo lugar, não se pode perder de vista que

⁴⁵ Ao analisar os discursos produzidos pelos núcleos não utilizo a metodologia da análise do discurso, mas da teoria do discurso baseada em Laclau, que se diferencia dessa, por ter como propósito a análise dos textos a construção de sentidos produzidas por forças políticas e sujeitos. Outro aspecto que marca as análises pautadas na teoria do discurso refere-se ao contexto histórico e social na qual as práticas e lógicas são investigadas (Burity, 2007).

elementos de políticas anteriores podem ser repostos se esses mesmos interesses assim o exigirem (Evangelista, Olinda, 2002, p.3).

O diálogo com os teóricos nos possibilitou construir a compreensão aproximativa, contingente e provisória da concepção de professor e de formação (Santiago & Silva, 2002, p.2).

Essa dinâmica cria uma tensão entre ambos em querer responder aos desafios da atual conjuntura da sociedade de acordo com os interesses dos grupos sociais e políticos que representam e da compreensão epistemológica e pedagógica que defendem (Santiago & Silva, 2002, p.12).

Ao ser gestada no âmbito da correlação de forças sociais e políticas no confronto crescente da sociedade civil com o Estado em torno de um projeto sócio-político, a política educacional, toma como base as contradições e os antagonismos engendrados na prática social e busca articular-se com as demandas do mundo contemporâneo sem perder de vista requisitos de plena emancipação humana (Anfope, 1996, p.21).

Em outro trabalho, a análise aponta para a produção de políticas

como uma estratégia para integrar as novas gerações de professores às demandas do mercado bem como são entendidas como um dispositivo cujo objetivo é apagar do imaginário social a idéia de formação de professores como conquista democrática vinculada às lutas dos movimentos organizados dos educadores no projeto de construção da cidadania (Florentino, Adilson, 2004, p.11-12).

Essa última perspectiva critica a produção de políticas na formação de professores que, de certo modo, desconsidera a atuação de movimentos organizados de educadores nessa produção em virtude de finalidades sociais (pretensamente) opostas. Há nesse trecho uma visão que aponta para as políticas produzidas pelo Estado (“eles”) como aquelas que são opostas aos movimentos (“nós”) e que para isso precisam negar toda a contribuição que deles se originam. Nesse discurso fica acentuado o caráter do político na afirmação da diferença entre Estado e movimento, estabelecendo uma oposição entre eles, a partir de uma relação do tipo amigo/inimigo (Mouffe, 1996). Nesse mesmo enxerto, o autor coloca como ameaçada a ação dos movimentos organizados devido a atuação política do Estado, em oposição a esses grupos. Essa questão foi analisada por Mouffe (1996) como um processo de negação da própria identidade, atribuída ao “outro”, fornecendo base para o antagonismo político. Embora esteja presente essa posição, em diversas demandas apresentadas nos textos analisados,

está posto em relevo a atuação dos movimentos da educação, e em especial, da Anfope, do Endipe, da Anped, do Andes-SN e do Forumdir, sendo a Anfope a que se destaca de forma visível na maior parte dos trabalhos. A contribuição dessas entidades e outras, nesse cenário em que se defende *um novo pacto societal* –, *uma nova forma de regulação no contexto educativo, uma nova concepção de política educacional, na qual estejam inseridos não só os interesses do mundo produtivo, mas, sobretudo, os interesses dos professores, incluindo seus diferentes segmentos* (Florentino, Adilson, 2004, p.12), nos mostra a aposta pelo consenso político para a produção de políticas e se contrapõe à posição que identifica uma desconsideração dos movimentos nessa produção. A defesa do consenso está ligada ao reconhecimento dos sujeitos e grupos que atuam na produção das políticas, supondo a existência de regras no campo da democracia liberal, no qual as disputas estão sendo feitas, e indica uma hegemonia provisória (Mouffe, 1996, 2005). Para o desenvolvimento da política há que se ter, ao menos, consenso em torno das regras da política para que, a despeito da diferença entre as demandas em disputa ou entre identidades plurais, haja uma relação baseada na democracia e em posições de adversários, não mais de inimigos. Os adversários, para Mouffe (2005), são aqueles que têm legitimidade em defender as idéias, mesmo que elas sejam combatidas entre aqueles que estão atuando na política com eles e com os quais se diferenciam. Nessa perspectiva, não desaparece a oposição, mas muda sua forma de enfrentá-la no âmbito da produção política. Em relação ao consenso, Mouffe (1996, 2005, 2006) adverte que sua existência pode vir a mascarar conflitos latentes por parte de grupos que não consigam se manifestar no confronto em defesa de seus interesses e, desse modo, a sua defesa não deve ser feita sem considerar as condições em que se desenvolve a luta no terreno da política.

Os embates e dilemas do CNE com a diversidade de concepções do campo da pedagogia e dos seus princípios passam por estes debates com a comunidade dos educadores. (...) Deve nos mover a construção de consensos homologados pelo horizonte de uma nova emancipação ‘encharcada’ de humanização. Não é romantismo, nem utopia: é ciência humana construída intersubjetivamente na convergência dos múltiplos olhares de educadores, de cientistas, de instituições, de movimentos sociais, sem deixar de lado o CNE (Therrien, Jacques, 2006, p.13).

Essa perspectiva, que inclui a atuação dos movimentos no processo de produção de políticas, encontra-se fortalecida pela história do país e de seu processo de

democratização que fez crescer o debate sobre formação docente, especialmente no final dos anos 1970, início da década de 1980 (Monteiro, Ivanildo, 2000). Mas, lembro a advertência de Mouffe em relação ao consenso: quando ele é impeditivo da explicitação dos conflitos que são próprios do processo político, ainda mais ao considerar um amplo arco de alianças, como o anunciado na citação acima. Concordo com Mouffe (1996), ao afirmar que, no campo da democracia, *a conciliação de reivindicações opostas e interesses conflitantes só pode ser parcial e provisória* (p.152) e que, portanto, devem ser reconhecidos, nesse processo, *a divisão e o conflito como inevitáveis* (*ibid.*). Outra advertência sobre a efemeridade do consenso é feita por Mendonça (2007) ao afirmar que muitos deles são abalados *pelos próprios sujeitos políticos que outrora os celebraram* (p.250).

Várias são as experiências que podemos indicar a respeito da importância que tais entidades assumiram no Brasil nesses anos. Volto a lembrar um exemplo recente. A organização dessas entidades em outro coletivo para responder às ações que se colocavam contingencialmente na legislação da formação docente, no ano de 1999, como é o caso do Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, composto por um amplo arco de alianças com onze entidades representativas da área da educação: ANDES-SN, ANFOPE, ANPED, ANPAE, ABT, CEDES, Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, Fórum Paulista de Educação Infantil, Fórum Paulista de Pedagogia e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (Scheibe & Dulri, 2006). O entendimento de que a participação dos movimentos influi nas decisões sobre as políticas curriculares está presente em algumas demandas que apontam o papel de várias entidades nesse âmbito. Compreende-se esse processo de influência permeado de confluências e divergências procedentes de fontes autorais distintas, o que nos permite pensar o contexto das influências na suas múltiplas complexidades, derivadas de variadas fontes (sujeitos, grupos, organizações, etc.), espaços (em diferentes escalas) e destinação (Camargo, Arlete, 2006).

Embora seja reconhecido, nos diversos textos analisados, o papel de sujeitos e grupos sociais na produção das políticas de formação de professores no Brasil, é marcante a presença de análises que acentuam a influência de organismos internacionais nessas produções, como podemos ver a seguir.

As inúmeras reformas curriculares em andamento no Ensino Superior são conseqüências de um entrelaçamento das posições de organismos internacionais (FMI, BIRD/BM, BID, etc.) com a predisposição, de países como o Brasil, ao ajuste neoliberal, acatando e acolhendo o financiamento, as determinações e as diretrizes “patrocinadas” a altos juro (Silva, Katharine, 2002a, p.13).

Vemos nos trechos citados anteriormente a influência dos organismos internacionais nas ações governamentais em torno das políticas a partir dos acordos envolvendo, em grande parte deles, assistência financeira para a implementação de projetos destinados à formação docente. Esses organismos são vistos em alguns trabalhos exercendo um protagonismo inquestionável (Vieira, Sofia, 2002) pela sua contrapartida financeira. Essa posição do político acentua a atuação desses organismos em ações organizadas junto aos governos e acaba por enfraquecer uma posição mais vigorosa dos movimentos que acabam focados em uma posição reativa às proposições e acordos que se estabelecem entre os organismos internacionais e governos.

Outra crítica presente nos trabalhos em relação à produção das políticas de formação de professores diz respeito à disputa entre entidades e governo. Na maior parte dos trabalhos há oposição entre projetos. Uma das críticas sobre a atuação do governo nas políticas de formação de professores é colocada a seguir e nela podemos ver várias oposições em relação aos projetos. Ressalto a centralidade da crítica ao governo e não ao Estado, mesmo quando estão sendo colocados em discussão projetos que implicam a discussão parlamentar e envolvem outros sujeitos e grupos de interesse representativos da sociedade civil organizada, como é o caso do PNE.

A análise dos anteprojetos do Executivo e dos Educadores permite concluir que, deliberadamente, as políticas educacionais visam a extinguir os programas regulares de formação docente, que conferem licença para a atuação no magistério (...) o mundo oficial vem negando a importância da formação específica para ser professor, importa muito mais ao governo conceder certificados, do que desenvolver políticas de formação com qualidade (...) para o mundo oficial, a licença vem sendo concedida como uma simples certificação, enquanto que para o mundo vivido a licença é a contrapartida da competência, aliada à vocação profissional (Brzezinski, Iria, 1998, p.35-6).

Ou ainda no texto a seguir que apresenta frontalmente a oposição entre dois projetos para a formação de professores:

O projeto do governo, materializado nos documentos oficiais, corporificado fundamentalmente na Lei 9394/96 e nos seus

desdobramentos, através das diretrizes e normas do Ministério da Educação e Cultura – MEC e o projeto dos profissionais da educação que é formado por várias entidades como: Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; Fóruns dos Diretores de Faculdade e Centros de Educação – FORUMDIR, através da documentação produzida: Boletins, manifestos e seminários (Santiago & Macedo, 2002, p.2).

Há também sinais de oposição e questionamento a respeito da influência de entidades que nesses trabalhos assumem uma centralidade no reconhecimento pela atuação na produção de propostas e ações políticas em prol da formação docente, evidenciando a multiplicidade de posições que estão presentes nesse campo.

Não posso dizer que um documento legislativo por si só seja responsabilizado pelos problemas da educação básica no país, mas posso afirmar que idéias e proposições feitas por um movimento organizado de educadores, supostamente majoritário no meio educacional, pode responder, sim, por boa parte dos problemas gerados na formação profissional, no funcionamento institucional, organizacional, curricular e pedagógico das instituições formadoras e no reflexo disso nas escolas (Libâneo, José, 2006, p.225).

Em outro texto podemos ver uma posição que ao analisar um determinado aspecto da política de formação – a profissionalização do magistério –, incorpora os antagonismos presentes nas disputas políticas, entendendo-os como parte do processo de produção de políticas em razão da multiplicidade de interesses, de concepções, entre outros aspectos, além de pontuar as estratégias presentes nas arenas de luta, nesse complexo processo de disputa política.

O movimento de profissionalização do magistério é um processo complexo de mudança social no qual estão envolvidos diversos grupos de atores e diversificadas entidades e organizações que defendem visões muitas vezes opostas. Portanto, não é um processo simplificado. Assim, várias ações políticas de resistência e contestação fazem parte desse processo. Quero destacar, aqui, a participação ativa das entidades sindicais, associações científicas e estudantis no movimento de resistência à proposta neoliberal de formação de professores, assentada em dupla lógica: centralização do controle pedagógico e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema (S/autoria1⁴⁶, 2002, p.5-6).

⁴⁶ Este é um dos dois textos que não possui a autoria identificada, apresentado no XI Endipe, de 2002.

A partir dessa perspectiva, podemos pensar em incorporações do que outro trabalho veio a designar como *determinações governamentais* apropriadas *pelas diferentes instâncias e instituições de formação de professores* (Campos, Roselane, 2006, p.11). Também devemos pensar nas incorporações que se fazem nos textos de definições políticas sobre formação de professores (entendidos na citação acima como determinações governamentais) que ocorrem pela influência dos textos produzidos por comunidades epistêmicas e entidades do campo. Concordo assim que a *reforma não é um projeto acabado, sendo, de fato, um campo de disputas* (Campos, Roselane, 2006, p.12) com circulação e incorporação das mais diversas influências. O Edital 04/97 pode ser citado como exemplo dessas incorporações, como podemos ver no trecho abaixo, dando conta de múltiplas influências na organização do debate sobre a formação de professores e ainda mais além, na definição de propostas em torno dessa questão.

Além deste movimento liderado pela ANFOPE, vários outros movimentos organizados pela sociedade civil no campo específico da educação, em nível superior, foram aglutinando-se em torno de questões como a defesa da educação pública, buscando influenciar na definição de políticas de formação do profissional da educação. São várias as manifestações e apoios públicos de Entidades representativas, já citadas anteriormente, como, dentre outras, Anped, Anfope, Anpae, Forumdir. (...) A participação da sociedade civil interferiu nos encaminhamentos, definições e ações adotadas (Damis, Olga, 2006, p.10).

Por fim, o discurso que destaca o movimento dos educadores-pesquisadores na atuação política em torno de um projeto para a formação de professores no Brasil. A ação dessas comunidades, em redes de comunicação, também se faz conhecida como rede política. Nessas redes, há um compartilhamento de experiências das pessoas que nelas participam na luta *por melhores condições de trabalho e qualificação profissional bem como tentando criar modelos coletivos, colaborativos e críticos de formação de professores* (Pereira, Júlio, 2006, p.4). Esse discurso fortalece a atuação política de sujeitos e grupos comprometidos com o campo educacional, em particular os professores e pesquisadores, aspecto já discutido neste capítulo. De um modo geral, identifico no discurso sobre a política e o político nos textos analisados o fortalecimento da idéia de política como processo de disputa de projetos e de constituição de sentidos.

II. 5. O discurso da formação de professores a partir da análise das temáticas

A constituição dos núcleos de discurso foi possível, em uma primeira fase, a partir do agrupamento das temáticas que emergiram dos textos lidos. O levantamento das temáticas que orientam os textos selecionados permite um exame de algumas tendências de caráter geral nessa produção, mesmo que não seja o propósito desta pesquisa analisar todas as temáticas que se apresentam nos textos, mas apenas as que tiveram significativa presença na maioria deles. Considero importante uma breve apresentação dos aspectos que, a partir do levantamento das temáticas, permite considerar algumas tendências expressivas ao longo dessa década na discussão e produção de idéias sobre a formação de professores no Brasil.

Da leitura dos textos selecionados para esta pesquisa, foram totalizados 72 conjuntos de temas. As respectivas demandas produzidas pelos três núcleos de produção de discurso também foram destacadas. A relação completa desses temas é apresentada em quadro anexo nesta tese (Apêndice 1), assim como a relação dos textos selecionados para a análise em questão (Apêndice 2). A partir deles, selecionei cinco, desse total para análise, antecipando-me já às aproximações existentes entre vários deles e optando, entretanto, nesse recorte, pelos temas que foram mais indicados pelos diversos autores e, que sintetizam o que podemos chamar de temas centrais das disputas na política curricular da formação de professores no Brasil. Apesar de listar, no quadro a seguir, os temas identificados nos materiais analisados, pude observar um intenso entrecruzamento entre eles, que acabou por gerar uma nova forma de organizar as temáticas.

1. Quadro dos temas que constituem demandas (1994-2006)

● Perfil /Identidade /Cultura Profissional/ Profissionalização do magistério	127
● Professor reflexivo/ativo/autônomo/pesquisador	104
● Reformulação curricular	102
● Ênfase na Prática de Ensino/Estágio Supervisionado	93
● Articulação entre teoria e prática	70

Assim, após identificadas, na disposição do quadro acima, as temáticas que se associavam, pude perceber uma aproximação entre as temáticas envolvendo a “Ênfase na Prática de Ensino/Estágio Supervisionado” e “Articulação entre teoria e prática”. Também pude verificar uma grande aproximação dessas temáticas com a do “Professor reflexivo/ativo/autônomo/pesquisador”, o que não implica necessariamente em um novo agrupamento das temáticas. Contudo, posso afirmar que todas as temáticas apresentadas no quadro 1 estão relacionadas e envolvidas entre si, mesmo que argumentadas de modo ou sentidos distintos, e apontam para as tendências que foram se configurando nas políticas de formação de professores no Brasil, no período destacado. Os temas seguiram as orientações do trabalho empírico, detalhadas na introdução.

Sintetizo o discurso constituído sobre formação de professores a partir da análise dos temas que foram destacados nos textos analisados e as principais tendências que se configuraram em torno desse tema.

O tema “currículo” é central nos discursos em torno da formação de professores. Muitas das discussões nos diversos temas levantados foram encaminhadas tendo o currículo como principal foco, especialmente marcadas pelo processo de reformulação curricular, presente no cenário nacional brasileiro investigado nesta pesquisa. Contudo, o currículo não é central apenas na reforma da formação docente, mas em todos os outros níveis de ensino, especialmente na Educação Básica e, em certa medida, focalizam aspectos da organização curricular, em particular, propostas de integração curricular (Dias, 2002; Dias & Lopes, 2003; Frangella & Dias, 2008; Lopes, 2004a e b, c, 2006a, 2008; Macedo, 2008). Se o quadro com o levantamento dos temas coloca a reformulação curricular em terceira posição na incidência nos textos analisados, isso não significa que o currículo não tenha estado presente em todos os demais, mesmo que de modo secundário ou subsidiando outras discussões que foram mais focalizadas. Algumas das questões relacionadas ao currículo tratavam de processos de reformulação curricular, da organização curricular, das finalidades sociais do currículo, dos conceitos e eixos vinculados ao currículo, das diferentes modalidades curriculares presentes nas experiências de diversas instituições formadoras, entre outras. Em um caso particular, por exemplo, é sugerido o encaminhamento de revisão às DCN (Brasil, 2001, 2002) para que seja feita a inclusão da gestão como um aspecto formativo importante (Anfope, 2006). Enfim, o currículo assumiu destaque no discurso da formação docente no Brasil nos anos de 1996-2006. Registro essa ênfase neste momento, pois os temas que serão aqui discutidos têm uma relação estreita com a temática curricular, embora eu vá a ele

me dedicar no próximo capítulo, em análise das demandas específicas envolvidas nessa temática.

A discussão curricular sobre a universitarização da formação docente foi um tópico constante, provocando alguns debates em torno da disputa de projetos sobre o *locus* dessa formação, uma das questões mais focadas. A tendência apresentada foi a da formação docente em Universidades e, em outras ocasiões, foi defendida também a necessidade de uma articulação maior entre as instituições formadoras de professores no país, incorporando assim os mais diversos espaços de formação estabelecidos no Brasil. Nesses casos, a idéia de uma rede de formação é argumentada para garantir uma unidade, a despeito das diferenças institucionais, especialmente nos textos produzidos pela Anfope. Assim, defendia-se a constituição de centros de referência para a formação docente com o propósito de unificar essa formação no país. A formação docente, em nível superior, foi um consenso visível nos textos analisados, até mesmo quando era defendida a manutenção da formação em nível secundário (curso normal), de modo a garantir a habilitação àqueles que possuíam maiores dificuldades no acesso ao ensino graduado, nas variadas modalidades que sejam oferecidas. Outra temática que foi notada nessa discussão foi a de uma Escola Única de Formação de Professores, projeto debatido na Anfope por muitos anos e a do Instituto Superior de Educação - ISE, este último não somente após a LDB/96 como antes dela a partir de experiências desenvolvidas em alguns estados brasileiros. Nessas discussões estavam presentes, a crítica a outras instituições formadoras que não fossem a Universidade e em outros, a defesa de um local próprio para a formação docente que adquirisse por isso, um *status* especial como agência formadora de professores. A Universidade também é focalizada na defesa da relação entre ela e a escola de Educação Básica. Nesse tema, de significativa presença nos textos, a relevância dessa relação se colocava por entender a Universidade em condições de poder proporcionar à escola de Educação Básica a formação de professores formados com base no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nessa discussão, destaca-se a formação prática do professor, elemento tratado como de fundamental importância para a produção de pesquisas no âmbito da Universidade voltadas às necessidades educacionais da escola básica.

O conteúdo da formação não foi um tópico apresentado de forma marcante, aspecto que mereceu a atenção de Lopes (2008). A seleção de conteúdos, por vezes, é uma temática subsumida à organização curricular, o que para Lopes (2008), acaba por acarretar alterações no próprio conteúdo curricular sem, contudo, ser essa a finalidade

principal. Ao serem discutidos, os conteúdos geralmente, estavam relacionados a aspectos que merecessem a defesa de sua inclusão no currículo, como: direitos humanos, multirracialidade, estudos culturais, multiculturalismo, interculturalidade e diversidade cultural, assim como a inclusão de conteúdos envolvendo as relações de gênero, inter-relacionados a abordagens culturais. Há que ser considerado, contudo, que, ao não ter selecionado para análise os textos que se detinham sobre um determinado foco do conteúdo de formação, que eram muitos, como, por exemplo, dos ensinamentos de ciências naturais, do ensino de alfabetização, do ensino de matemática, entre outros, muito dessa discussão foi excluída.

As disciplinas mais abordadas eram a Didática, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, sendo as duas últimas com um grande número de textos que as tinham como temática – o que pode ser visto no quadro 1. No caso da Didática, foi advogado um tratamento da disciplina como área-chave da formação docente por proporcionar um papel de grande contribuição ao campo do conhecimento e de relevância no ensino e pesquisa sobre as teorias do ensino. O debate sobre os conteúdos curriculares está marcado pelas comunidades disciplinares, em disputa pelas finalidades das disciplinas e na luta pelo reconhecimento delas (Goodson, 1997). Ressalto ainda que a defesa de uma sólida formação teórica na formação docente se fez presente em alguns textos.

A organização curricular foi enfatizada nos textos, que defendiam modelos de integração curricular, sendo muito defendida a interdisciplinaridade no currículo da formação docente, o que aproxima das outras propostas curriculares para a educação básica. Logo em seguida foi apontada a discussão das competências como muito recorrente, seja para defendê-la no currículo como para criticá-la. A integração curricular despontou nos textos como princípio orientador da organização curricular, mesmo quando não é apresentado um determinado modelo de currículo. Modelos curriculares de integração curricular estão presentes nas propostas que nas últimas décadas têm surgido para os diversos níveis de formação. Em trabalhos de Abreu (2002), Dias (2002) e Lopes (2004a, 2004b, 2004c, 2008) é discutida a influência de propostas de integração curricular nos currículos da educação brasileira, especialmente a partir dos anos 1990. Essa integração é defendida na relação entre disciplinas e conhecimento pedagógico e específico, temáticas comuns aos textos analisados. Outra proposta de organização curricular é a defesa de eixos curriculares para a formação docente. Neles são defendidos não somente conteúdos, mas também estratégias e princípios de trabalho orientadores da formação. Também em menor incidência são tratados os temas da

organização por: transdisciplinaridade, projetos, rede de saberes, disciplinaridade, multirreferencialidade/Teoria da Complexidade, multidisciplinaridade, transversalidade, núcleos aglutinadores de formação e de conhecimento, assim como a defesa pela coexistência de diversas formas de organização curricular na formação de professores, garantindo desse modo a pluralidade de experiências de formação. Os autores mais citados nos trabalhos que defendem o currículo interdisciplinar são Ivany Fazenda e Hilton Japiassu) e nos que defendem o currículo por competências são Philippe Perrenoud e Isabel Alarcão. Na Anfope, para a defesa da interdisciplinaridade, as referências citadas foram os documentos anteriores da entidade, não havendo a indicação de qualquer autor-base para essa discussão.

O projeto de uma Base Comum Nacional – BCN é expresso em muitos textos como uma importante idéia a ser defendida para a formação de professores nos três núcleos de produção de discursos. Tal idéia está bastante disseminada nos textos, embora apresente singularidades na sua defesa. Destaco ainda que a BCN é uma temática profundamente ligada à produção da Anfope, mas compreendida de modo distinto por diferentes sujeitos, o que a faz ser defendida como um projeto de garantia da multiplicidade de experiências de formação docente, como condição para uma formação unitária e orgânica do pedagogo, do educador e apresentado e defendido como um projeto a ser tornado hegemônico nas políticas de formação de professores. Nesse sentido, a proposta da BCN excede à Anfope e circula entre sujeitos e grupos que não necessariamente estão vinculados a esta entidade. Outros modelos curriculares são apresentados e defendidos como o currículo com ênfase no cotidiano (Quaresma, Maísa *et al.*, 1994; Serbino, Raquel *et al.*, 1994), o modelo emancipador de educação ou o paradigma da educação libertadora, fundamentado especialmente no pensamento freireano e na educação popular. Um texto apresenta críticas às pedagogias de inspiração marxistas (Borges, Cecília *et al.*, 1998) e outro defende o trabalho como princípio educativo para o currículo (Gontijo, Cleiton, 2000).

O tema que desponta de modo muito expressivo em todos os núcleos de produção de discurso é “Perfil/Identidade/Cultura Profissional/Profissionalização do Magistério”. Como visto no quadro anterior, a presença dessa discussão é intensa em muitos dos textos analisados. Entretanto, os sentidos expressos sobre o tema e as demandas relacionadas à temática são distintos, o que será desenvolvido no próximo capítulo, mais detidamente. Podemos considerar a grande incidência desse tema como motivada pela presença da profissionalização como eixo presente nas reformas

curriculares desde os anos 1980, no contexto global (Dias, 2006). Tal focalização também gera o tema do protagonismo docente como dominante, no qual os discursos sobre a formação de professores atribuem ao docente um papel de extrema importância no cenário social, destacando sua função social como profissional da educação. Esse protagonismo docente trabalha com a perspectiva de levar ao reconhecimento social da profissão docente e do curso de formação de professores. Importante mote para justificar a reforma curricular da formação de professores, a idéia da profissionalização se fundamenta no compromisso de um “novo” currículo comprometido com novos processos de aprendizagem e de formação para o trabalho. Tais perspectivas visam a produzir mudanças nos resultados educacionais, ou a “eficácia do sistema educacional” (termo bastante difundido), tendo em vista um desempenho esperado dos alunos e da escola com melhores índices de êxito, muitas das vezes, mensurados a partir de processos de avaliação de grandes proporções e diversas escalas (nível municipal, estadual, nacional, regional e internacional). Nas diferentes escalas de avaliação, podemos também verificar o foco no âmbito local tão fortemente quanto no global. Nessa temática incluem-se as discussões sobre perfil, identidade, cultura profissional e profissionalização do magistério.

A temática envolvendo teoria e prática, tendo foco especial nas relações entre essas duas modalidades, é bastante significativa, como pode ser visto no quadro 1. Nessa temática também é focalizada a discussão de modalidades de pesquisa na formação docente, como a etnografia, a pesquisa-ação, as micro-investigações, envolvendo também a discussão da temática da articulação entre ensino e pesquisa. Também é tratado o tema envolvendo a pesquisa sobre formação de professores no país, destacando algumas das recentes contribuições, assim como tendências que vêm sendo apresentadas e as necessidades que se colocam em torno dessa questão. Alguns trabalhos também se voltam para a necessidade de investigações sobre a avaliação, seja sobre a avaliação de cursos, das reformulações curriculares, como dos processos e práticas de avaliação presentes na formação de professores e nas escolas de Educação Básica brasileiras.

Outra temática, a do professor reflexivo, ativo, autônomo e pesquisador também é muito presente nos textos e em muitos deles está associada à defesa de uma formação mais articulada nos âmbitos da pesquisa e da prática e ainda ligada a um “fazer profissional”. O tema do saber docente surge também de modo significativo e volta-se não apenas para a discussão do que deve fazer parte do conteúdo curricular da formação de professores, como também diz muito do modo de ser do professor que se pretende

formar, das necessidades de sua formação, das expectativas em torno da sua atividade profissional. Ao focar o saber docente e a profissão docente na defesa de um estatuto de maior *status* social, a Pedagogia também é destacada como Ciências da Educação ou uma Ciência da Prática em alguns textos. Essa discussão também abarca um campo de disputas sobre a base da formação no curso de Pedagogia, tema que é bastante destacado nas discussões, tendo por um lado a defesa majoritária da docência como base dessa formação e, por outro, a posição contrária a isso. Em muitos outros textos trabalha-se com a idéia da existência de múltiplas formações em Pedagogia baseada na defesa da multiplicidade de experiências na formação de professores.

O tratamento dado às temáticas relacionadas às políticas, mais especificamente, se fazem presentes nos textos analisados como já apontado, na seção anterior. Um dos aspectos importantes que pode ser verificado é a idéia da produção de políticas como um campo de disputas de projetos com considerável centralidade, especialmente por termos nesse período um processo de intensa produção e debates sobre políticas, no cenário brasileiro desde o final dos anos 1970. A Política Nacional de Formação de Professores e a Valorização do Magistério são aspectos presentes como temáticas e servem, muitas das vezes, para acentuar a necessidade de uma ação mais global e de qualidade para a formação de professores como forma de superação das deficiências destacadas, assim como para projetar novas perspectivas da formação. Em muitos dos textos também é notado o destaque conferido à Anfope como entidade promotora de discussões e de encaminhamento de propostas e ações políticas em defesa de políticas de formação de professores. Outro aspecto relacionado às políticas é a crítica às interferências negativas que algumas propostas políticas acabam acarretando à prática pedagógica e a formação de professores. A proposição de ações políticas coletivas em torno dos projetos locais para a formação de professor, na organização e atuação em Fóruns de Licenciaturas nas Universidades pelo país, assim como na defesa da constituição de Projetos Políticos Pedagógicos pelas instituições formadoras, também são temáticas envolvidas com a discussão de políticas. Um único texto critica, negativamente, o que denomina flexibilização da política de formação de professores (Maués, Olgaíses, 2003), considerando que acaba por não garantir uma base geral para a duração dos cursos, conteúdos e o *locus* de formação, sendo capaz de levar, para a autora, a um processo de aligeiramento.

Está presente nos textos a defesa de uma correspondência entre o desempenho docente e de seus alunos, ou da escola ou ainda da Educação Básica. Na maior parte das

vezes, essa defesa é feita para justificar a reforma curricular da formação de professores, argumentando que professores com melhor formação garantem um resultado mais positivo no desempenho de seus alunos e, por conseqüência, no quadro educacional. Lembro que tal aspecto está associado ao que teóricos do currículo vêm chamando de responsabilização do professor (Maguire & Ball, 1994; Popkewitz, 1997; Dias, 2002, 2004; Imbernón, 2002; Siniscalco, 2003; Unesco, 2004), atribuindo a esse profissional as responsabilidades pelo resultado do desempenho educacional em diferentes escalas. Essa é uma temática envolvida na discussão da avaliação dos professores, uma questão que se fez presente a partir da discussão sobre certificação docente, a criação de uma Agência Nacional de Avaliação Docente e o Exame Nacional de Certificação Docente⁴⁷ além do debate sobre a promoção de uma cultura de avaliação presente nos dias atuais. Posso afirmar que nesse debate inclui-se a crítica e a defesa de maior regulação da profissão docente no país. Um dos aspectos incluídos nessa discussão é sobre existência de um conselho profissional, ordem, código de ética e órgãos de regulamentação profissional, mas esteve presente também em alguns textos a necessidade de realização de campanhas contra a regulamentação da profissão do pedagogo (Anfope, 2002, 2004, 2006).

Para finalizar, apresento alguns dados⁴⁸ que expressam aspectos que informam os textos selecionados para esta pesquisa. Dos 320 trabalhos analisados, 7 são relatórios da Anfope. Os demais 313 foram apresentados nos encontros da Anped e do Endipe. O Endipe é o evento no qual há maior número de trabalhos selecionados. Nos anos de 1998 (IX Águas de Lindóia-SP), 2002 (XI Goiânia-GO), 2004 (XII Curitiba-PR) e 2006 (XIII Recife-PE), com pelo menos 40 ou mais trabalhos selecionados. Nas Reuniões Anuais da Anped, registro maior número de trabalhos selecionados em 2005: 10 e seis trabalhos, nos anos de 2001 e 2002, nas demais reuniões o número não é maior do que 5. Ainda sobre as tendências presentes nos discursos sobre formação de professores identificadas nos núcleos de produção analisados, cabe apontar para uma grande influência de textos

⁴⁷ A Agência Nacional de Avaliação Docente (Freitas, Helena, 2002) tem como objetivo centralizar todos os processos de avaliação em todos os níveis de ensino, desde a avaliação dos conteúdos do ensino até a avaliação de docentes – de todos os professores - da educação básica à superior. O Exame Nacional de Certificação Docente, previsto no documento das Matrizes de Referência do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação para os anos iniciais do ensino fundamental (Brasil, 2003a), integra a portaria Nº 1403 (Brasil, 2003b) que institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Em princípio, apenas os professores formados, voluntariamente, se submeteriam ao exame enfatizando a política de formação continuada no lugar da formação inicial.

⁴⁸ Faço uma observação para o caso da Anfope, pois não há levantamento de instituições por evento, por eu ter considerado um texto coletivo, da entidade, embora reconheça que a presença de determinadas instituições influencia o conteúdo das resoluções.

originados de instituições da Região Sudeste do Brasil. Em todos os núcleos, a USP é a instituição com maior número de trabalhos: 26. Em segundo lugar, a UERJ, com um total de 19 trabalhos; a UFSC e a Unicamp, em terceiro lugar com 15 trabalhos cada uma. O quarto maior número de trabalhos é para UFF, com um total de 12 trabalhos e a quinta colocação, com 11 trabalhos fica para a UFRJ e a PUC-SP. Uma única instituição, entre as cinco com maior número de trabalhos é de Santa Catarina, Região Sul. Pode ser atribuído esse quantitativo ao número de programas de pós-graduação em educação desta região, favorecendo a maior submissão de trabalhos. Também é expressiva a participação de instituições universitárias e públicas, com exceção da PUC-SP. Entre as seis instituições públicas, seis estaduais e seis federais.

Em relação às influências de teóricos nos trabalhos selecionados verifico uma grande variedade de autores da área de educação, nos mais variados campos e das ciências sociais e filosofia. O teórico mais citado nos trabalhos⁴⁹ foi Philippe Perrenoud, o segundo foi António Nóvoa, e o terceiro, Donald Schön. Também com presença expressiva os autores estrangeiros: Ken Zeichner; Gimeno Sacristán; Maurice Tardif e Pérez Gomez. Entre os três mais citados não há presença de autores brasileiros, predominando os estrangeiros. Em seguida, surgem os autores brasileiros, pela ordem dos mais citados: Selma Garrido Pimenta; Helena de Freitas; Tomás Tadeu da Silva; Iria Brzezinski; Paulo Freire; Marli André; José Carlos Libâneo; e, Dermeval Saviani. A referência mais utilizada de Silva, um reconhecido autor do campo do currículo, são suas obras dos anos 1990, mais identificados com a teoria crítica, sendo poucas as referências para sua produção mais atual voltada para os estudos pós-estruturalistas. Os demais autores, identificados com o campo da formação de professores e da didática, são reconhecidos como importantes lideranças no campo acadêmico, assim como pelos movimentos de educadores.

Os autores do campo do currículo mais citados nos trabalhos, pela ordem, são os seguintes: Gimeno Sacristán; Tomás Tadeu da Silva; Pérez Gomez; Thomas Popkewitz; Henry Giroux; Elizabeth Macedo, Antônio Flávio Moreira; Peter Mc Laren; Basil Bernstein; Michael Apple; Alice Casimiro Lopes; John Dewey; Jurjo Santomé; Ivor Goodson e Stephen Ball. Nota-se uma presença maior, nesse campo, de autores

⁴⁹ Considerarei para essa apreciação, o número de trabalhos em que foram citados os teóricos, não as vezes em que eram citados em cada trabalho, interessando-me particularmente pela presença de autores do campo do currículo nesses trabalhos. Registro que, muitas vezes, não é possível identificar com clareza os autores citados nos trabalhos pelo uso incompleto ou indevido da informação, de acordo com as normas acadêmicas.

estrangeiros e entre estes os de língua anglo-saxônica (predominando os autores estadunidenses) e de língua espanhola. Registro a influência dos estudos da sociologia do currículo entre os autores mais citados, uma tendência já reconhecida em trabalho sobre o estado do conhecimento sobre o currículo da Educação Básica no Brasil (Lopes *et al.* 2006). Entre eles, a presença de referências pós-críticas ainda é pequena, embora possa citar entre os autores Popkewitz, Giroux, Macedo, Lopes e Ball.

No próximo capítulo, apresento as demandas sobre a formação de professores, produzidas pelos núcleos de discursos com suas dinâmicas e organicidade próprias, considerado o período da pesquisa. Destaco os enunciados, que nos diversos textos, expressam as expectativas e solicitações de sujeitos e grupos, em forma de demandas (Laclau, 2005), de modo a reconhecer as articulações que tornam possível a organização de diversas comunidades epistêmicas em torno da formação de professores. Esses processos de articulação possuem dinâmicas muito próprias, como redes políticas que congregam sujeitos e grupos em torno das idéias dirigidas à política curricular da formação de professores. Como analisado por Laclau (2005), tais demandas podem ser novas ou tradicionais, assim como os seus defensores em relação à luta do campo da formação de professores, caracterizando o complexo processo de negociação em torno dos sentidos dirigidos à política curricular e a conseqüente legitimação de determinada proposta nos diversos contextos em que ela circula.

CAPÍTULO III

DEMANDAS E ARTICULAÇÕES POLÍTICAS NOS DISCURSOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na medida em que analiso com Laclau (2006) que o grupo social não é uma unidade de análise, por não ter uma identidade fixa e essencial que possa ser estabelecida fora do jogo político investigado, não está em discussão de onde se origina determinada demanda, mas como ela pôde ser constituída a despeito das aproximações e dos distanciamentos que estejam presentes nas temáticas que as organizam e quais os sentidos expressos nelas. Importa ainda na constituição do grupo suas características heterogêneas que possibilitam as articulações entre diferentes grupos, no sentido de constituição de formação de projeto hegemônico ou mesmo do estabelecimento de limites em torno dos antagonismos entre projetos. Na constituição de um projeto hegemônico não se apagam as diferenças entre os grupos, mas são mantidas suas particularidades que se associam a outros grupos em busca de um projeto mais amplo, em cadeias de equivalências, capaz de atender às demandas diversas (Laclau, 2006). Analiso a emergência e a argumentação das demandas a partir dos temas presentes nos textos analisados apresentados no capítulo anterior. Focalizo os processos articulatórios que mobilizam sujeitos e grupos por determinada finalidade na direção de uma política curricular para a formação de professores. Os discursos dos núcleos de produção, que emergem dos textos, resultam das formas heterogêneas de apropriação, derivadas dos processos de recontextualização por hibridismo que nos apontam para a característica do processo de produção de políticas marcado pelo conflito e dissenso e assim também, por extensão, à dinâmica das comunidades epistêmicas que atuam nesse processo de produção de políticas. A análise das demandas que emergem dos discursos dos núcleos permite a identificação de traços de aproximação e distanciamento entre as diferentes posições das comunidades epistêmicas da formação de professores. Por não existir uma comunidade epistêmica constituída *a priori*, ela é forjada na luta concreta por políticas em que os processos de articulação por agendas políticas e proposições possibilita identificar as comunidades epistêmicas nas diversas arenas políticas. As mobilizações existentes entre proposições e sujeitos também acentuam o caráter de não fixidez das comunidades epistêmicas

Analiso as demandas, separadamente, a partir de enunciados dos textos a elas relacionados, destacando a coerência interna e a especificidade de cada uma delas para em seguida, deter-me na análise dos argumentos que se colocam em defesa de cada uma delas e das articulações que entre elas são estabelecidas. No processo de identificação das demandas, reconheço seu caráter contingente e precário para entender as cadeias articulatórias que se estabelecem em torno das demandas na produção de discursos aglutinadores que venha a representar, em meio à diversidade de projetos/propostas, em disputa, as políticas de formação de professores no Brasil. Decorrente disso, analiso nas demandas as disputas em torno de um projeto aglutinador pelos diversos protagonistas (sujeitos e grupos) presentes nos discursos formulados na década analisada, que desse modo tornam-se visíveis, com seus argumentos na construção de articulações políticas, no contexto de influência e nos demais contextos de produção da política.

III. 1. Demandas emergentes dos discursos em torno das políticas de formação de professores

Para o exame das demandas, lanço um olhar que perpassa todos os núcleos de produção de discurso organizados pelas temáticas que foram destacadas nos materiais analisados. Após o exame das tendências presentes nos discursos produzidos e difundidos pelos diversos núcleos analisados, de forma pontual e sintética, no capítulo anterior, analiso, mais detidamente, nesta seção, as demandas para a formação de professores no Brasil, tendo como foco os argumentos em defesa de cada uma delas. Há, neste segundo momento de análise, outra dinâmica, uma vez que os núcleos de produção de discurso passam a ter uma importância mais secundária. Neste momento, o foco está dirigido às demandas que passam a aglutinar comunidades epistêmicas, reunindo discursos que “originalmente” são de núcleos diversos. A partir desse momento, importa o reconhecimento das demandas e a compreensão dos sentidos que elas expressam nas disputas políticas por significações, vindo a constituir comunidades epistêmicas.

No discurso das demandas sobre a formação de professores pude perceber uma presença marcante de expressões como: “novo”; “renovar”; “ressignificar”; “reconfigurar”; “redefinir”; “reedificar”; “remodelar”; “reconceber”; “repensar” e “reestruturar”. Entendo que tais palavras estão em sintonia com o desejo expresso nos diversos textos analisados de buscar alternativas para a formação docente no país, especialmente, em um período em que vários países vivem intensas mudanças no

cenário político institucional. Muitas produções têm focalizado tal processo de reformas curriculares em diferentes países, mas destaco, particularmente, alguns textos que tematizam essa experiência na América Latina, em alguns países da Europa e nos Estados Unidos, Rússia e África do Sul (Dussel, 2001, 2006; Feldman, 1996; Frangella & Dias, 2008; Leite, 2006a e b; Popkewitz, 1998; Torrecilla, 2006). Esses trabalhos situam a importância das políticas curriculares e da formação dos professores no cenário de regulação da educação diante de novas exigências que se colocam na formação profissional e nas expectativas que estão colocadas no desempenho da educação. No que tange ao processo de produção de políticas, não poderia ser diferente, pois está expresso em todo discurso das demandas uma perspectiva de “mudança” que tem as mais diversas motivações. Em alguns casos, ela é motivada pela disputa de projetos curriculares para a formação de professores, em outros sinaliza uma discussão no campo disciplinar ou ainda é o resultado da ênfase dada a um contexto de mudanças que vem sendo reiterado nos mais diversos âmbitos políticos especialmente na educação, associado ao discurso da sociedade do conhecimento ou da informação.

É nesse cenário de expectativas de mudanças que as demandas se apresentam nos discursos analisados nos textos dos núcleos de produção de discurso, dando conta de algumas perspectivas sobre o sentido de produção de políticas para os diversos autores que se dedicam à formação de professores.

Se há um discurso hegemônico pela mudança, devemos entendê-lo como marcado por sentidos dos mais diversos. Esse aspecto é de fundamental importância nesta pesquisa para que possa ser compreendido que discursos estão sendo construídos em torno da formação de professores. A demanda por alteração curricular é um discurso aglutinador que permite a articulação de sujeitos e grupos diferentes em torno de uma proposta, mesmo que tenham entre si particularidades no modo de avaliar e propor as alternativas para que se faça a mudança curricular. Um exemplo disso é a variedade de modelos curriculares defendidos em demandas por alteração curricular. Apesar das diferenças, as proposições acabam equivalendo-se de modo a fortalecer a ideia de mudança, tornando-a assim uma proposta hegemônica. Há um discurso aglutinador quando existe uma representação entre diferentes demandas que podem se unir em cadeias de equivalências para opor-se a um determinado proposta (Laclau, 2005, 2006) ou para fortalecer uma proposta que tenha uma dimensão mais ampla na defesa da formação de professores. No caso da alteração curricular, não se revelam nos textos discursos contrários à mudança, o que equivale dizer que não há opositores à alteração

curricular, embora ela se constitua na oposição a um determinado tipo de currículo existente – o currículo acadêmico, ao qual é atribuído o distanciamento da prática, do cotidiano. Como aponta Laclau (2005), esse discurso produz uma equivalência na rejeição comum ao que é excluído. Os significantes que apóiam a mudança curricular, mesmo que defendam idéias diferentes sobre como fazer a alteração do currículo, unem-se no propósito de buscar um novo modo de formar os professores e assim formam um significante vazio, ou uma identidade hegemônica (Laclau, 2005), na qual a demanda por alteração curricular *encarna uma totalidade inalcançável* (p.95). Embora possa parecer que esse significante vazio seja capaz de superar as tensões do processo político ao agregar tantas demandas com sentidos diversos em torno de uma proposta de alteração curricular, ele incorpora a diferença e a equivalência em si e, desse modo, essa representação, sempre precária, pode vir a ser substituída. Essa precariedade, marca do indecível, muitas vezes é ameaçada pelos significantes que flutuam e que podem associar-se, de forma ambivalente, a outra demanda, por vezes em oposição. Essa demanda, com uma presença significativa em todos os núcleos de produção discursiva, como já foi dito na seção anterior, é central para a discussão da produção da política de formação de professores no Brasil, mesmo que a intenção dos autores dos textos analisados não tenha sido declarada nessa direção.

Da análise dos textos dos três núcleos de produção de discurso, identifico quatro questões centrais das disputas discursivas em torno das demandas sobre a formação de professores: a) o protagonismo docente; b) a profissionalização docente como eixo; c) a centralidade da prática; e, d) projetos curriculares em disputa. Ao organizar desse modo o conjunto de demandas que emerge dos discursos dos núcleos, ressalto nas questões centrais das disputas discursivas as demandas com diferentes sentidos, articulando-se discursivamente ora na complementação, ora na exclusão de propostas para a formação docente. Nessas questões centrais, estão presentes discursos aglutinadores e não-aglutinadores que são destacados nos processos de articulação discursiva, apresentados de forma a focalizar as demandas que condensam uma pluralidade sentidos. Também se fazem presentes os antagonismos que informam o que deve ser excluído ou contra o que deve ser articulada uma luta por um projeto hegemônico para a formação de professores. Essa configuração, na qual as diferenças encontram-se disputando sentidos particulares, marca o cenário tenso e conflituoso que acentua o caráter de contingente e precário dessas articulações discursivas em meio a incontáveis influências na constituição das políticas. Esses discursos hegemônicos

provisórios não se restringem ao contexto de influência, vindo a incorporar-se ao contexto de definição de textos políticos, a partir de processos de recontextualização por hibridismo.

III.1.a. O protagonismo docente

Identifico como demanda importante nos textos analisados uma das questões centrais de disputa discursiva que denomino protagonismo docente. Ter o professor como figura central das políticas curriculares de formação de professores é um aspecto marcante na produção dos anos 1996 a 2006. Essa distinção na figura do professor tem estado presente nos discursos dessas políticas especialmente nos últimos trinta anos (Delors, 2001; Dias, 2002, 2008a e b; Dias & López, 2006; Popkewitz, 1998; Torrecilla, 2006). Considero que o professor sempre foi um protagonista para as políticas educacionais, porém, entendo que o foco na sua figura tenha sido alterado nas últimas décadas, em virtude da própria reconfiguração do papel do Estado e da influência dos discursos de profissionalização docente (Costa, 1995; Popkewitz, 1998). Popkewitz (1998) corrobora essa avaliação ao reconhecer que, antes dos anos 1980, a atuação da administração estatal se fazia mais presente na educação. A partir dos anos de 1980, o Estado atua mais como regulador das funções que atribui aos profissionais da educação, especialmente aos professores, que também passam a ter *compromisso com os resultados* (Torrecilla, 2006, p. 11) do processo educativo, processo conhecido por responsabilização. Devo lembrar que a centralidade no professor, e na sua atuação mais ativa na educação, também é postulada pelos movimentos da educação em suas pautas políticas (Costa, 1995). Contudo, há uma pluralidade de sentidos que tal protagonismo encerra, nos diferentes discursos que o defende, especialmente que argumentam o que vem a “ser professor”.

Há uma estreita relação entre protagonismo docente e profissionalização docente. Em decorrência disso, há um discurso aglutinador em torno da valorização profissional docente, mas que se distingue em vários aspectos. Apesar das distinções, o discurso da valorização profissional se aproxima ao defender a necessidade de uma formação específica de qualidade que faça com que o magistério passe a ser uma profissão com maior prestígio social. Essa é uma das questões centrais – um novo *status* para a formação docente que, ao atribuir um processo formativo de maior qualidade, possa beneficiar a educação brasileira, de um modo geral. Esse entendimento repousa,

em grande parte, em demandas que defendem uma associação entre desempenho do professor e desempenho do aluno e assim à melhoria da qualidade da escola e da educação, de um modo geral (Loureiro, Marcos, 1994). Um dos modos de garantir que a escola se beneficie da formação dos professores está expresso na afirmação de que *o professor necessário à escola de qualidade para todos deverá dominar saberes múltiplos, do ponto de vista dos conteúdos do ensino* (Vieira, Sofia, 1997, p.14). Lembro, contudo, que esse discurso que focaliza a importância do domínio de múltiplos saberes é discutível se comparado a outras demandas. O sentido defendido para múltiplos saberes se orienta pelo princípio da polivalência, voltada ao aspecto epistemológico e psicogenético⁵⁰ (Vieira, Sofia, 1997), não restrita ao universo profissional. Em outras, os múltiplos saberes necessários ao trabalho do professor tem como foco o trabalho do professor e toda a especificidade que ele envolve (Melo, Márcia, 2006).

Também podemos identificar demandas que buscam, em proposições, *desmistificar a idéia de que o professor é o único ou principal responsável pelo desempenho do sistema* (Nonata, Antonia, 2004, p.190), visando a um diagnóstico mais social e integrado de múltiplos fatores intervenientes do desempenho escolar/educacional brasileiro e voltado a uma visão que pense a educação e o ensino em uma perspectiva mais global. Essa visão não pretende ofuscar a importância do professor para a educação e sim enfatizar que a responsabilidade atribuída a ele no desempenho da educação deve ser relativizada e devem ser considerados outros aspectos que, muitas vezes, interferem no trabalho do próprio professor. Vinculada a uma visão mais social, outra demanda surge nos trabalhos que também vai aproximar o conteúdo da formação docente aos problemas cotidianos da Educação Básica e do contexto da educação brasileira

Refletir sobre o papel do professor nos dias de hoje, o sentido de sua tarefa em sala de aula, partindo da compreensão do sentido e do papel da escola pública do Brasil, para melhor compreender as questões relacionadas à formação do profissional docente. (...) É preciso repensar a formação de professores a partir do contexto de seu trabalho, não podendo considerar essa formação descolada ou distanciada da reflexão crítica acerca de sua realidade. É preciso refletir sobre esta dimensão através de propostas curriculares, de

⁵⁰ A autora define a “polivalência no sentido epistemológico” para os saberes e “polivalência no sentido psicogenético” em relação às diferentes faixas etárias a atender, o que aponta para uma formação mais ampla do professor, no sentido de uma visão mais integrada da educação.

atividades que permitam a compreensão da dinâmica e das relações que ali se estabelecem (Leite, Yoshie, 2006, p.65, 70).

Algumas demandas dão destaque à figura do professor em oposição às políticas, entendendo-as como processos que alijam professores de uma atuação mais ativa na produção curricular. Estabelecem, desse modo, uma posição de confronto na qual o professor deve ser sujeito do processo ao invés de sujeitado a ele, como é sugerido que aconteça. Enfim, *colocar o futuro professor como protagonista e conhecedor do seu papel no desenvolvimento de sua formação* (Castro, Franciana, 2006, p.2) implica outro posicionamento dele nas políticas, encorajando a uma atuação autônoma que o possibilite a assumir posições de embate permanente diante das políticas.

Em outras demandas, há uma conclamação para que professores atuem ativamente em ações de integração na definição de políticas nacionais, sejam elas relativas à sua formação ou à educação no sentido mais amplo. Permanece a visão de exclusão do professor nesse processo, embora a mesma demanda acentue que esse propósito está voltado à perspectiva de uma participação do docente mais responsável sob o ponto de vista social, valorizando seu papel na sociedade.

Os educadores no Brasil e em toda a América Latina têm o desafio de integrarem-se às lutas pela definição de políticas nacionais de educação e de formação dos educadores. Hoje em nosso país, intensifica-se a mobilização de todos os segmentos da sociedade na resistência às políticas neoliberais que aprofundam a desigualdade, a discriminação e a exclusão, entre as quais a avaliação exerce papel fundamental. Esta luta não espera (Freitas, Helena, 2002, p.13).

Outro aspecto que aponta para a centralidade do professor nos discursos é o da valorização de sua prática profissional como fundamental em relação ao processo de formação. Isso pode ser percebido com presença extremamente marcante nos diversos discursos que serão apresentados nas próximas sub-seções. Entretanto, destaco uma delas que sintetiza bem o papel da prática na valorização da profissionalização docente que passa por

reconhecer os professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizando a sua subjetividade e tentando legitimar um repertório de conhecimentos sobre o ensino a partir do que os professores são, fazem e sabem constitui as bases para a elaboração de programas de formação (Almeida & Biajone, 2005, p.12).

Essa distinção da formação de professores, dando-lhe um novo *status*, é defendida em um nível que seja de uma maior elevação – o nível superior. Entretanto, não há um discurso aglutinador em torno da demanda mais específica pelo *locus*, embora o haja em relação ao nível de formação superior. Surgem, então, as especificidades que serão mais detalhadas na discussão dos projetos. Outro aspecto que será mais aprofundado em outra sub-seção é a demanda que reafirma a necessidade de que *todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum: são todos professores* (Anfope, 2006, p.8), o que coloca a centralidade novamente na figura do professor.

Também se tenciona no discurso do protagonismo docente a perspectiva de forjar o papel do professor para o tempo atual o que, de certo modo, implica delinear características de um modelo para a sua formação e até o que podemos pensar ser um delineamento de um perfil profissional. Vejamos algumas das características apontadas para o professor e que possuem grifos meus:

Necessidade de conceber os professores como um "gestor de dilemas", sujeitos de um fazer e um saber que precisam ser analisados à luz do seu desenvolvimento profissional, construído ao longo da carreira, mediado pelas condições de trabalho, valores e contexto social (Dias-e-Silva, Maria, 1996, p.52).

*Um desafio crucial a enfrentar hoje na formação e profissionalização do educador, que além do domínio técnico e científico seja um **sujeito dirigente**, que atue numa perspectiva de projeto social democrático e solidário, é a questão da formação teórica e epistemológica* (Frigotto, Gaudêncio, 1996, p.400).

*(...) clarificar um novo papel e um novo modelo que se espera desse profissional, que é "o de **leitor de um mundo hipertextual complexo**"* (Teófilo, Vanilda, 2006, p.12).

*(...) o professor como **guia/mediador** torna-se possível à concretização do ideal de formação de profissionais da educação autônomos, críticos e reflexivos* (Krahe, Elizabeth, 2006, p.6).

*Valorização dos conhecimentos que o aluno traz consigo para dentro do curso de formação, o que implica em considerarmos esse futuro professor em um **sujeito epistêmico**, que produz conhecimentos, que é capaz de sistematizar o seu saber e que, portanto, interage com o saber científico já produzido* (Borges, Cecília et al., 1996, p.36).

*Formação de um **sujeito/docente integral, cidadão comprometido** com a educação de crianças, jovens e adultos, numa forma plena* (Santos, Sandra. et al., 2000, p.9).

Entre as características almeçadas para que venham a constituir o professor, para além das que foram grifadas, indicam muitas delas, a emergência de aspectos voltados para a atuação do professor em contextos marcados pela complexidade e focalizam a necessidade de ações autônomas e arrojadas por parte do profissional docente. A análise de um contexto de mudanças, especialmente invocado em nome da sociedade do conhecimento, tem sido responsável pela proposição em defesa de um professor capaz de se adaptar às mudanças em relação à formação de seus alunos como ao seu próprio processo formativo. A partir da análise de *um mundo em constantes e aceleradas transformações*, surgem demandas pela necessidade de profissionais reflexivos que dêem conta das situações educacionais decorrentes desse contexto (Krahe, Elizabeth, 2006, p.2). Nesse aspecto, é mais uma vez a figura do professor que assume importância para o sucesso das reformas, muitas vezes visto como elemento de fundamental importância para desencadear esses processos. Sua participação ativa nesses projetos também se faz presente em muitos dos textos, na afirmação de que *nenhum projeto ético-político profissional obtém sucesso se os professores, pesquisadores, estudantes não participarem de sua elaboração* (S/Autor1, 2002, p.15). Essa posição também está presente nos discursos produzidos e difundidos por organismos internacionais, sinalizando para uma convergência desse discurso, considerados diferentes contextos (Campos, 2005; Dias, 2008; Torrecilla, 2006). Voltada também para a perspectiva de contextos de mudanças outra proposição se apresenta com sentido diferente daquela que está integrada à sociedade do conhecimento, a partir de uma concepção crítica.

Historicamente, a ANFOPE defende a formação de um profissional da educação que tenha uma referência ampliada do fenômeno educativo, que compreenda criticamente os determinantes e as contradições do contexto em que está inserido, assim como, atue na transformação desse contexto e na criação das condições para que se efetivem os processos de ensino-aprendizagem (Anfope, 2002, p.12-13).

São também apresentadas demandas visando a colocar o professor como agente responsável pelo próprio processo de formação permanente, ao afirmar que ele *precisa estar continuamente estudando, se formando* (Placco, Vera, 2006, p.256-7), em outras palavras, cabe aos professores serem produtores da sua profissão (Campos, Roselane, 2002.). Os enunciados ressaltam ainda que é necessário que o professor em seu processo formativo aprenda como ensinar (Costa, Fátima, 2004.). Esta última proposição pode

traduzir um diagnóstico de que o professor não vem realizando bem o seu ofício e, portanto, precisa voltar a aprender aquilo que é sua função ou, talvez, queira enfatizar que, diante das alterações no mundo atual, também sejam necessárias alterações no modo de ensinar que podem estar defasados com os modelos curriculares de formação de professores. Também é dito a respeito disso que se faz necessário uma mudança de mentalidade do professor para que se renovem os processos de ensinar e aprender. De todo o modo, passa um entendimento de uma inadequação do professor em relação ao seu trabalho e essa questão é, para mim, algo que precisa estar sinalizado, pois se constitui em argumento para a alteração curricular que é justificada como importante demanda na formação de professores. Em relação à atribuição das responsabilidades na formação, se do Estado, se dos professores, ou de ambos, os discursos apresentam-se como não aglutinadores, como é possível ler abaixo.

O professor enquanto um profissional sujeito de sua formação tem um conhecimento e um quadro teórico próprio, advindo de suas experiências práticas que devem estar presentes em todo contexto escolar. Quando nos referimos à necessidade que tem o professor de preparar bem seu caminho profissional, entendemos ser obrigação do Estado arcar com os recursos financeiros, técnicos e pedagógicos para esse fim e o professor, por sua vez, participar com afinco nos espaços onde ocorrem os momentos de sua formação (Donatoni & Coelho, 2004, p.3870, 3882).

O novo profissional a ser construído precisa ser um sujeito engajado, que investe na própria transformação, e que, mais envolvido, busca a melhoria do processo educacional e da profissão (Papi, Silmara, 2005, p.13).

Que seja o investigador permanente na busca da construção do seu ser profissional (Helian, Mara et al., 2000, p.19).

A demanda pelo processo permanente de formação é um discurso aglutinador. Contudo, podemos verificar uma flutuação entre uma formação que valoriza o caráter coletivo da profissão e a que defende demandas pela individualização de processos formativos. Mas podemos perceber que a singularização do papel do professor na tarefa de sua formação é mais afirmada nos textos do que a construção coletiva da profissão docente. Nesse aspecto, o discurso é ambivalente, pois é possível encontrarmos os dois aspectos em uma só demanda como no trecho a seguir:

(...) transformação da escola tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelos professores que precisam ser “capazes de refletirem

sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões coletivas da profissão” (Lima, Vanda, 2006, p.11).

Ou ainda, mais timidamente, surgem demandas defendendo que o processo de formação profissional não deve ser de responsabilidade do professor, individualmente, mas sim do Estado que operacionalize políticas que viabilizem tal propósito de formação.

(...) Cabe ao Estado continuar a elaborar, propor e materializar políticas públicas que possibilitem as condições materiais, financeiras e humanas para que o professor exerça seu ofício com ética, compromisso e competência; resultando, assim, na melhoria da sua prática e das aprendizagens dos alunos (Santos, Inalda, 2004, p.1772).

Semelhante ao discurso do Relatório Delors (2001), as demandas apontam para a necessidade de reconfiguração do papel do professor na atual sociedade para responder às novas tensões que estão cada vez mais presentes no mundo da escola. O papel do professor está determinado pela sua responsabilidade social. Assim, diversas proposições indicam uma ressignificação da atividade docente que pretende, principalmente, uma nova visibilidade e novo estatuto social para a profissão. *redefinindo também as competências (ou saberes) valorizados, dando-lhes nova visibilidade e novo estatuto social (Campos, Roselane, 2002, p.2)* e a necessidade de que o professor possa estar mais consciente da *necessidade da luta permanente pela materialização dos direitos e a ampliação de novos direitos (Silva, Aída, 1998, p.198)* de tal modo que possa ele ser *capaz de articular/mediar/gerenciar as atividades da educação (Scheibe, Leda, 2000, p.12)*. Desse modo, os professores estão colocados diante da complexidade do mundo atual e dos *diferentes contextos de vida e de experiência de cada aluno (Teófilo, Vanilda, 2006, p.6)*. Nesse contexto, cabe aos professores o papel de *operarem a transição de um modelo monocultural a articulação das múltiplas identidades presentes na escola (Frangella & Pontes, 2002, p.2)*, tarefa para a qual é importante uma formação que capacite o docente como *agente dinâmico de transformações sociais e humanas, capaz de fazer opções éticas, políticas, epistemológicas e educacionais (Ribeiro, Márcia, 2006, p.9)*.

Na próxima sub-seção focalizo como as demandas pela profissionalização docente se constituem em um importante eixo nas políticas de formação de professores e articulam discursos de diversos tipos de forma aglutinadora.

III. 1. b. Profissionalização docente como eixo

Difundida nos discursos sobre formação de professores em nível global e local, como importante eixo na reforma curricular, a profissionalização docente (Delors, 2001; Dias, 2002; Dussel, 2006; Lüdke, Moreira e Cunha, 1999; Popkewitz, 1997) serve de base para diferentes proposições. Assim, seu discurso aglutinador manifesta-se de modos distintos a partir dos sentidos diversos que são construídos pela argumentação em defesa de suas demandas.

A ênfase sobre o *locus* da formação docente está colocada com centralidade na discussão da profissionalização docente. De tal modo, que a universitarização possa representar *outro patamar no processo de formação dos profissionais da educação em nosso país* (Anfope, 1998, p.35). Surge, vinculada à questão da profissionalização e ao *locus* de formação docente, a idéia de uma escola única de formação (Anfope, 1994, 1996, 1998, 2000, 2002, 2004, 2006). Essa idéia também encontra resistência entre diversos autores, chegando a ser afirmada a polêmica que cerca essa concepção. Entretanto, esse assunto é recorrentemente incluído na pauta de discussão de um dos núcleos de produção de discursos e circula com fluidez nos diferentes textos que foram analisados. Lembro ainda que a idéia de uma escola única de formação tem como propósito atribuir maior importância à formação do magistério e também a de buscar uma organicidade entre os diferentes *locus* de formação existentes. Outra finalidade percebida é a de elevar o prestígio da formação docente, singularizando o espaço dessa formação. Há, por outro lado, outra demanda que questiona se a criação de novos espaços de formação é suficiente para assegurar princípios como *a articulação entre teoria e prática; a partilha na tarefa de formação entre diferentes sujeitos; a inserção da pesquisa como elemento dinamizador das relações Universidade/escola* (Bittencourt, Jane, 2004, p.3569) que concretizam a profissionalização de professores no Brasil.

Os discursos sobre profissionalização docente envolvem as demandas pela valorização do magistério em planos de carreira, instituição de piso salarial e jornada de trabalho de tempo integral que possam recuperar a dignidade profissional do professor brasileiro (Anfope, 1998). É também no discurso da profissionalização que se coloca a importância de *unificar a luta entre as entidades representativas, sindicais, científicas e culturais da categoria* (Anfope, 1998, p.38) na busca de um projeto de formação profissional docente para o país. Nota-se com esse discurso uma intenção de organizar um arco de alianças bem amplo em torno dessa demanda *por meio de um movimento*

coeso, coletivo e distante dos posicionamentos corporativos (S/Autor1, 2002, p.12). Nesse arco de alianças, que para o autor não deve ser corporativo, é desejada a participação de *professores, pesquisadores, profissionais da educação e estudantes* (S/Autor1, 2002, p.12). Mas vejo na indicação dos sujeitos uma clara opção pelo segmento da educação, o que, de certo modo, não amplia tanto as possibilidades de alianças em torno desse projeto. Outra proposição postula a atuação de entidades do campo educacional com a Anfope (que assume protagonismo nessa ação) para *traçar as grandes linhas da política de formação, valorização e profissionalização dos professores e profissionais da educação (...) em todos os níveis de escolaridade, da educação infantil à pós-graduação* (Anfope, 2006, p.40). Essa atuação é entendida como devendo se fazer presente junto ao MEC e aos sistemas de ensino, via seus respectivos fóruns nacionais, a UNDIME e o CONSED⁵¹ e assim com a representação de governos.

A discussão da profissionalização traz para o debate demandas de uma maior regulação do professor, via instituição de Código de Ética ou de Ordem Profissional. O que se percebe em torno dessa temática é que ela não estabelece um discurso aglutinador. Em alguns enunciados a regulação corporativa é vista como um modo de *eleva a prática profissional docente* (Veiga & Araújo, 1998, p.240) e é defendida com a finalidade de favorecer a constituição de um *projeto ético-político profissional do magistério* (S/Autor1, 2002, p.1). Contudo, há, na maior parte das vezes em que essa questão se põe, a afirmação da necessidade de debate e posicionamento em defesa, ou, no caso dos que são contrários à regulamentação via conselho e ordem, dado o caráter conflituoso e ambivalente que cerca essa discussão (S/Autor1, 2002). Mais uma vez, em virtude da inexistência de um consenso em torno da necessidade de legitimação da profissionalização via conselho ou ordem, como é dito em um trabalho, conclama-se pela participação de *instituições formadoras, empregadoras, científicas, sindicais e estudantis representativas da categoria do magistério* (S/Autor1, 2002, p.9) no compromisso pelo debate em torno desse tipo de regulamentação profissional. A necessidade de compreender as políticas para a formação docente dos anos de 1990 como um processo de regulação está presente em enunciado que critica esse processo que visa a *dar uma nova conformidade à educação básica brasileira, atingindo também a formação e o trabalho dos profissionais da educação* (Campos, Roselane, 2006, p.1), reduzindo a formação a um processo de caráter técnico-profissionalizante.

⁵¹ UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação e CONSED – Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação.

Demandas da formação profissional colocam as situações da prática como de fundamental importância para esse processo (Pimenta, Selma, 1998.), *reconhecendo a prática como a fonte para a construção-reconstrução do (...) núcleo de formação* (Nuñez & Ramalho, 1997, p.4). O propósito de centralização da prática resulta do foco na valorização do processo de profissionalização docente, o que nos faz considerar esse um importante discurso aglutinador. Assim, se estabelece uma correspondência entre *construção do saber específico e suas possibilidades de profissionalização*, como uma forma de responder ao que denominam o discurso por *esgotamento do paradigma da ciência moderna e o delineamento das novas alternativas paradigmáticas (...) exigindo a reconfiguração do papel do professor* (Cunha & Barreto, 1998, p.240-1). Surge, por vezes, na defesa da profissionalização docente, um antagonismo à formação acadêmica e à proposição de novos modelos curriculares de formação pautados, muitas vezes, no modelo curricular das competências: *voltar à formação para a profissão, isto significa tirá-la do âmbito da discussão somente acadêmica, às vezes especulativa* ou ainda na proposição que afirma que *sobre a solidez da formação científica se pode advogar uma relação diferente da formação com a prática profissional* (Guimarães, Valter 2002, p. 9,10). Verifico uma disputa de posições discursivas em relação ao conhecimento que importa para a formação profissional docente, algo que será mais explorado nas próximas sub-seções. São fortalecidas também, a partir desse discurso, as demandas por um conhecimento específico do magistério que esteja fundamentado na prática e no cotidiano do trabalho do professor.

Apesar de a idéia de profissão estar associada a um processo de construção coletiva, observo, mais uma vez, uma flutuação entre a defesa do coletivo e do individual no desenvolvimento da profissionalização docente. É afirmado que o processo de reflexão em que deve estar pautado o fazer docente é pessoal, mas o conhecimento profissional derivado dessas reflexões deve se tornar coletivo (Donatoni & Coelho, 2004). Também são defendidas ações coletivas na profissionalização, a partir de *uma dimensão de colaboração e inovação* (Ibiapina, Ivana, 2006, p.12), entre diversos sujeitos e espaços.

Ao ser defendida a reflexão como processo de atuação docente, encontramos significantes diferentes. Um que se apresenta filiado ao que denomina uma perspectiva crítico-reflexiva

(...) que se fundamenta em uma teoria sólida, profunda, científica e social, que possibilita ao professor a consciência de seu dever e o compromisso com o objetivo maior da educação – formar SERES HUMANOS PLENOS, capazes de agir e transformar sua realidade social (Pereira & Mendes, 2004, p.5185).

Enquanto outro, marcado pela atuação mais individual do professor e que

(...) se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor. (...) identificar a natureza desses saberes e, em que medida àqueles ligados à didática, são fundamentais para a estruturação profissional do professor, devendo constituir o constructo de sua formação inicial e/ou continuada. Cabe registrar que esse esforço tem, principalmente, um caráter acadêmico, que nos permite identificar as matrizes de formação que queremos incluir na docência (Cunha, Maria, 2002, p.37).

Outras demandas de profissionalização tencionam uma relação mais estreita entre a formação e o universo do trabalho no qual o professor irá atuar. Em algumas proposições isso está expresso na defesa de uma formação contextualizada em que *o diálogo e a articulação da escola com o universo do trabalho* (Néri, Cristina, 2002, p.1) se façam presentes, seja na formação inicial, seja na continuada, *num clima de acolhimento e valorização da profissão por meio da troca coletiva, relação teoria-prática, e problematização do cotidiano* (Néri, Cristina, 2002, p.2). O processo de desenvolvimento profissional da docência passa a ter na prática o *eixo norteador e acionador de um processo reflexivo* (Montalvão & Mizukami, 2004, p.534), orientado também pela *investigação na e sobre a ação* (Ghedin & Oliveira, 2006, p.119) na formação. Assim, os cursos de formação passam a ser tratados como fundamentais para a *configuração da profissionalidade docente*, contribuindo para a consolidação de uma cultura profissional, que se beneficia de uma perspectiva crítico-reflexiva capaz de oferecer aos professores *os meios de desenvolvimento do pensamento autônomo e facilite a dinâmica da reflexão* (Ibiapina, Ivana, 2006, p.1) em contraposição a *uma formação que se modela a partir de uma abordagem normativa: o que se deve fazer, o que se deve pensar e ensinar que tem com preocupação central a procura e construção de um modelo de professor ideal* (Frangella & Pontes, 2002, p.7). É a partir do processo de formação que o docente estará habilitado para atuar profissionalmente e espera-se dessa formação *um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional a condução do trabalho pedagógico e para estabelecer relações que*

satisfaçam as necessidades para as quais ele foi formado (Anfope, 1996, p.25). Enfatiza-se também o processo permanente de formação que o levaria ao desenvolvimento profissional, a partir de enunciados que defendem a *institucionalização de novas modalidades de formação, fortemente ancoradas nas relações entre os locais de formação e as escolas* (Bittencourt, Jane, 2004, p.3571).

Associada à defesa de um corpo de conhecimentos que seja próprio da profissão, é sugerida a construção de perfis profissionais como também a discussão da identidade e cultura profissionais. Esse discurso evidencia a pluralidade do campo da formação docente e o quanto a heterogeneidade do magistério é ainda um aspecto a ser explorado. Há uma tendência nos discursos pela defesa de processos que visem a homogeneizar a profissão em regulações e modelos curriculares únicos que se contrapõem a posições que optam por movimento oposto de perceber a heterogeneidade e pluralidade de experiências curriculares para a formação do professor. Nessa perspectiva, a formação profissional do professor é vista como um dos elementos do processo de construção da identidade individual e coletiva e da cultura docente, pautado em uma dinâmica social e educacional, ampla e complexa.

Podemos nos perguntar: no que consistem, de um modo geral, as demandas por perfil profissional para a formação de professores? Em algumas proposições em defesa dessa demanda, a tarefa de *definição do tipo de profissional a ser formado constitui uma tarefa complexa, mas imprescindível* (Nuñez & Ramalho, 1997, p.2) e deve estar apoiada na *construção de um projeto de formação de professores que se erige a partir do trabalho de construção de uma identidade docente* (Frangella, Rita 2006, p.1), vinculando perfil e identidade profissional. Assim, a delineação do perfil profissional está baseada na *definição de elementos que caracterizam o professor* (Frangella, Rita, 2006, p.1), projetando uma identidade e estabelecendo, desse modo, modelos de formação. Contudo, para Frangella (2006), a visão de identidade como um caleidoscópio, refuta a possibilidade de o currículo se empenhar nessa finalidade por entender *que não há identidades fixas, tomadas como verdadeiras ou ideais, mas identidades em movimento* (Frangella, 2006, p.9), algo que melhor se coaduna com a posição contextual defendida para a profissionalização do professor. Demandas que defendem a construção de uma cultura profissional comum, na perspectiva de *alcançar as aspirações de maior credibilidade e dignidade profissional* (Papi, Silmara, 2004, p.2978), têm uma posição que favorece o conflito por desconsiderar a heterogeneidade presente na categoria do magistério. Enunciados alertam a respeito da impossibilidade de

processos que busquem a homogeneização dos docentes devido às *diferenças associadas aos profissionais de cada um desses níveis de ensino* (Campos, Roselane, 2002, p.13), sugerindo às Universidades o questionamento de processos que se orientem de tal forma. Em oposição à defesa de currículos formadores de perfis e identidades profissionais para os professores, proposições indicam que as Universidades precisam estar abertas às diferentes vozes e ao reconhecimento dos currículos em circulação, eliminando assim os padrões fixos de desempenho e envolvendo a pluralidade de identidades dos sujeitos que constituem o ambiente universitário (Macedo, Elizabeth, 2002).

É curioso verificar que a idéia de perfil profissional tem grande permeabilidade. Sua defesa pode ser encontrada em enunciados que não se aproximam em relação à orientação teórica, como podemos ler a seguir:

O perfil docente que se configura a partir dessa postura epistemológica - de mediação - se caracteriza menos pela descrição de determinadas competências do que pelo seu processo de busca no movimento dialético da formação e do exercício profissional, compreendendo, em termos de conteúdo, os fundamentos e princípios epistemológicos, pedagógicos e ético-políticos implicados na praxis docente, história e socialmente contextualizada (Almeida, Célia, 1996, p.550).

Contribuição de ordem teórico-prática aos estudos sobre a construção da profissão docente à luz de uma proposta que leve a definir, caracterizar, analisar e associar a formação inicial a um “modelo profissional”, a modo de hipóteses de trabalho, que oriente os processos formativos, adotando uma abordagem que reconhece a importância da realidade laboral, histórica, cultural e social da prática da formação (Nuñez & Ramalho, 1997, p.1).

O discurso sobre a avaliação surge vinculado à discussão da formação profissional e à regulação da profissão. Acentuo que não há nada sobre a avaliação que coloque o centro na figura do professor, pois ela não é pensada a partir dele e sim dos resultados demonstrados em testes nacionais ou estaduais de avaliação, como podemos ler nas proposições a seguir:

Os instrumentos de avaliação devem diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos voltados para resolver situações-problema, relacionadas ao cotidiano profissional, que permitam uma retomada constante do repensar desse processo (Fernandes, Mirian, 2000, p.32).

Os sistemas de ensino e as agências formadoras precisam desenvolver estratégias e procedimentos de avaliação de desempenho de professores, integrando a avaliação do processo e a avaliação do produto nas instituições formadoras (Libâneo, José, 2000, p.41).

Uma Agência Nacional de Avaliação teria como objetivo centralizar todos os processos de avaliação em todos os níveis de ensino, desde a avaliação dos conteúdos do ensino até a avaliação de docentes - de todos os professores - da educação básica à superior (Freitas, Helena, 2002, p.2).

Outro aspecto que merece atenção é o da associação entre o processo de avaliação docente e o currículo por competências, a partir do Exame de Certificação dos Professores. Esse exame, ainda como proposta, está baseado em Matrizes de Competências (Brasil, 2003a) e, de certo modo, acabam por projetar modelos de formação profissional voltados a uma atuação que visa a performatividade no exercício profissional (Dias, Rosanne, 2004). Realiza-se, desse modo, a avaliação do conteúdo da aprendizagem e do desempenho do professor, o que configura mais um aspecto da regulação do trabalho docente por parte do Estado, fortalecendo uma compreensão de que há uma íntima relação entre desempenho do professor e do aluno, aspecto já apontado em outras proposições. Alguns textos criticam o Exame de Certificação como instrumento legal para a realização do controle da formação docente no país, de acordo com o que atribuem serem as finalidades desse tipo de avaliação – a de verificar se os professores atendem às exigências de formação do “*novo trabalhador*” para a sociedade do conhecimento, ou para o mundo mercantilizado (Maués, Olgaízes, 2004, p.3406). Embora surjam demandas em defesa de uma avaliação do trabalho docente e de sua formação, elas ainda não se colocam com força dentro do período analisado.

Mais uma vez, o discurso sobre a qualidade da escola e da educação está pautado na temática da profissionalização docente. Nele, há uma defesa de que *a afirmação e o prestígio social da profissão têm que andar juntos com o processo de valorização da escola que queremos pública, democrática e de qualidade* (S/Autor1, 2002, p.5), enfatizando-se ainda uma correspondência entre qualidade do ensino e da educação e o desempenho profissional do professor. Quando essas analogias se estabelecem no discurso, estamos diante de metáforas (Laclau, 2005). Assim, a qualidade do ensino está em conexão com um professor de qualidade, estabelecendo *uma certa homogeneidade equivalencial* (Laclau, 2005, p. 141). Esses discursos acabam por expressar uma condensação de sentidos a despeito dos particularismos das diferentes

demandas que estabelecem cadeias de equivalência. Assim, a defesa da qualidade da escola acaba por estar relacionada à defesa da profissionalização do professor – demanda que implica na reconfiguração do papel do docente diante dos desafios da educação atual.

Quando tratamos da formação do professor, numa perspectiva pedagógica, devemos ter em mente a implementação de uma política de valorização profissional que possa contribuir sobremaneira para a retomada da competência dos que trabalham em educação, em especial, dos que lidam com a escola pública, para que possam reconstruir sua qualidade. Elevar o nível de formação dos professores é fator de suma importância para o seu desempenho profissional e, conseqüentemente, de sua prática escolar (Donatoni & Coelho, 2004, p.3881).

O próprio conceito de profissionalização, tratado com ênfase no discurso sobre formação docente no Brasil, apresenta posições bastante diferenciadas. Uma delas aponta para a reflexão crítica a respeito do que vem sendo atribuído sobre o conceito, como por exemplo: *articulada a uma determinada concepção de competência, calcada na experiência imediata, no saber/fazer desvinculado da necessidade da compreensão dos fundamentos teóricos, epistemológicos e ontológicos, que embasam o trabalho docente* (Soares, Kátia, 2006, p.13). Assim, a crítica se coloca para a pretensão de o conceito de profissionalização estar favorecendo a uma *suposição de que existe um modelo de experiências e objetivos gerais que deve ser avaliado* (Dias, Rosanne, 2006, p.10). Tal visão está vinculada a uma perspectiva instrumental da formação dos professores e do seu desenvolvimento profissional, aproximando-a de um modo de o professor atuar reduzido a um *processo de formação às atividades de sala de aula, à execução de tarefas previamente definidas* (Scheibe & Dulri, 2006, p.8). Essa perspectiva, vista no parágrafo anterior, favorece um modelo de avaliação centralizado. Em contraposição a essa perspectiva é difundida uma proposição em que aponta para a necessidade de

(...) forjar uma nova leitura da profissionalização que possa dar conta ao mesmo tempo da responsabilidade social profissional, mas que antes de tudo busque a ação efetiva dos poderes públicos em ações sociais voltadas para outros valores que estejam mais situados em parâmetros sociais do que econômicos (Dias, Rosanne, 2006, p.13).

Enfim, entendo que a profissionalização é um conceito que visa a legitimar a profissão, considerando os *contextos mutantes e múltiplos da contemporaneidade*

(Therrien, Jacques, 2006, p.7) nos quais se faz necessário novos currículos que se coadunem com as novas configurações que estão postas para o magistério diante dos desafios atuais.

Na próxima sub-seção outra questão de disputa discursiva - a da prática - é apresentada a partir das demandas que surgem nos discursos dos textos analisados e é possível verificar nesse exame o quanto ela permeia os variados discursos nas variadas propostas curriculares em disputa.

III. 1. c. A centralidade da prática

Nas sub-seções anteriores, a prática já se fez presente de um modo bastante significativo, pois ela é o elemento de fundamental importância no foco da reorientação de currículos da formação docente, como podemos interpretar nas demandas apresentadas nos diversos textos analisados. Os discursos da prática assumem o caráter de significantes flutuantes pela pluralidade de sentidos que incorporam, advindos de diferentes argumentos e possibilitando a articulação de diferentes grupos em torno dessa demanda.

Entre as proposições que se destacam, aponto a que defende a legitimação do professor como produtor de saber (Duran & Nascimento, 1999), entendendo a docência no âmbito de sua construção cultural e incorporando como elemento da aprendizagem a dimensão do trabalho do professor (Frangella & Pontes, 2002). A base desse saber está pautada na *própria prática e a conseqüente aprendizagem de seus alunos* (Guimarães & Borba, 2006, p.13), foco que deve se constituir no objeto das investigações do professor. Desse modo, os discursos da prática são apresentados, em muitos textos, na defesa da figura do professor pesquisador e reflexivo. Tal vinculação está presente nas formulações, pois a pesquisa é importante princípio de formação nesses textos e porque o processo de reflexão está pautado no trabalho do professor, na sua prática profissional e, desse modo, orienta a produção dos saberes voltados a ela, como pode ser visto, por exemplo, na seguinte proposição: *Há que se transformar o professor atual num profissional reflexivo; Há que se conceber o professor como um pesquisador que além de transmitir, gera conhecimento* (Vaz, Arnaldo, 1998, p.176) e no trecho que defende a *pesquisa como elemento constitutivo da prática docente reflexiva* (Souza, José, 2004, p.3642). Essa associação supõe uma articulação discursiva entre diferentes posições na constituição do discurso de formação de professores, formando cadeia de equivalências.

Essas equivalências não estão sustentadas em significados fixados conceitualmente, nem dissolvem as diferenças existentes entre os significantes, mas estão relacionadas com o modo e a finalidade com que os sujeitos e grupos se utilizam de conceitos nos textos e práticas, o que Laclau (2005) denomina por condição atributivo-performativa. Tais conexões atribuem sentidos às demandas políticas no terreno social.

Outros significantes se aglutinam em torno da prática, como o que atribui relevância à disciplina Prática de Ensino e ao Estágio Supervisionado. A relevância da disciplina está na possibilidade de ela vir a garantir uma equilibrada relação entre teoria e prática e na defesa da especificidade de um conhecimento profissional que se reporta à prática e a ela volta. A prática, defendida centralmente como um discurso hegemônico para a formação de professores, apresenta proposições que indicam ao professor que, por meio dela, ele se capacita a *analisar a própria prática e atuar no sentido de transformá-la* (Borges, Cecília *et al*, 1996, p.37), criando, portanto, uma expectativa de que, pela prática, os professores têm a real dimensão dos problemas que atingem à educação brasileira. Essa perspectiva tende a certo enfoque empirista por valorizar como base do conhecimento “verdadeiro” o que é apreendido, exclusivamente, pela experiência. Com essa perspectiva empirista, se defende que a prática atende mais às questões que envolvem o trabalho docente do que a teoria, estabelecendo assim uma relevância da primeira sobre a última, o que se antagoniza com a relação teoria e prática, proposição presente nos textos analisados. Nesses textos, a prática está situada como a base para a construção do conhecimento do professor, pois nessas formulações só a realidade pode informar o conhecimento que importa, que é reconhecido como o verdadeiro para as questões que atingem a educação. Assim, a formação para a pesquisa é privilegiada por vir a *contribuir para orientar a prática de ensino e criar uma dinâmica formativa capaz de revigorar a construção real do aprendizado dessa prática* (Abdalla, Maria, 2004, p.3035) e assim a prática assume no currículo uma importância singular. Ou seja, a formação “real” se baseia na prática, enquanto a que se distancia dela é “irreal”, tornando ainda mais remota à possibilidade de vínculo entre teoria e prática e estabelecendo um estatuto de maior relevância à prática do que a teoria. Macedo e Frangella (2008) alertam a respeito desse discurso que ao destacar a prática da sua relação com a teoria, no âmbito curricular, fortalece uma concepção da prática como ação política desqualificando a teoria como lugar do político.

A prática nem sempre se apresenta de um modo tão explícito e direto, mas é possível identificar sua defesa em proposições, voltadas às atividades do cotidiano do magistério, à experiência no local do trabalho – a escola, como as seguintes:

A formação do professor, (...) torna-se permanente, pois o desenvolvimento das várias etapas dessa construção não é outra além do aprender a interpretar, compreender e refletir sobre o processo educacional que se vê enriquecido na geração de novos conhecimentos (Donatoni & Coelho, 2004, p.3880).

O processo de construção da sua identidade profissional não se faz apenas por meio de conteúdos programáticos curriculares, mas, principalmente, nas experiências, relações e saberes que tecem durante sua formação, construindo um modo de legitimar/ pensar /fazer educação inclusiva (Araújo & Senna, 2004, p.2339).

Pensar estratégias de formação que assumam uma formação tecida nas articulações do seu fazer cotidiano - na construção da sua prática pedagógica; possibilidade de não apenas ser marcado por práticas impostas, mas marcar as práticas que desenvolve substantiva e subjetivamente. Visualizamos nas práticas uma vocação do trabalho coletivo e interdisciplinar e uma atividade de pesquisa, que apesar de embrionária, permite refletir a prática (Frangella & Pontes, 2002, p.7).

Apesar da aproximação do discurso que coloca a prática como central na formação docente, há demandas com orientações curriculares bastante diferentes tendo a prática como eixo curricular. Como exemplo, destaco a defesa pelas competências e por uma abordagem mais sociológica a seguir:

Investigar a formação de professores a partir das necessidades e demandas da prática. (...) Uma educação de qualidade para os alunos depende de uma formação teórica de qualidade dos professores. (...) não basta refletir sobre a prática, é preciso desenvolver competências (Libâneo, José, 2000, p.34, 35, 36).

A relação ensinar-aprender precisa se constituir no resultado processual da partilha de responsabilidades, do estímulo às situações que promovam a resignificação do papel do professor como profissional da escola, com capacidade para redimensionar sua prática e intervir na sociedade (Passos, Joana, 2000, p.2).

Refletir sobre a prática docente, a construção do saber docente do outro e do seu próprio saber; conduzindo, também, a um desvelamento da própria escola e das relações que nela se estabelecem enquanto mediadora do saber social (Borges, Cecília et al., 1996, p.36).

As situações do cotidiano escolar captadas pelas pesquisas do tipo etnográfico podem se constituir em textos geradores de análise e reflexão sobre a prática pedagógica. (...) A pesquisa etnográfica permite focalizar a prática pedagógica em sua complexidade e totalidade, isto é, permite analisar as questões de ensino na sua inter-relação com os aspectos organizacionais (...), pessoais (...), sociais (...), políticos (...), filosóficos (...) e outros. Adicionando-se a essas há também a possibilidade de que o professor venha a incorporar em sua prática docente a atitude investigativa exercitada no curso (André, Marli, 1996, p.49).

A prática é um discurso aglutinador para a formação de professores, pois ele pressupõe um antagonismo a um saber teórico, embora circulem proposições com ressalvas quanto a uma prevalência da prática em relação ao conhecimento teórico. Esse conhecimento teórico que se supõe acadêmico está muitas vezes associado ao distanciamento dos processos políticos que, muitas vezes está voltado ao discurso da prática, da ação, da experiência. Críticas são feitas à ênfase sobre *as práticas sem qualquer conteúdo de formação qualitativamente superior* (Anfope, 1998, p.41), que acabam, por vezes, acarretando a diminuição de disciplinas teóricas dos currículos de formação docente. Outra proposição crítica diz respeito ao contexto em que surge a valorização da prática no currículo de formação, geralmente vinculada a um processo de aligeiramento da formação.

É preciso desvelar este discurso de “ênfase na prática” como melhoria da qualificação, no contexto da realidade a que ele serve que são as mudanças no capitalismo, portanto na forma de produção e no padrão de trabalhadores (Silva, Kátia, 2002, p.41).

O enunciado acima traça críticas sobre a finalidade de os currículos de formação docente enfatizarem a prática, no entanto, acaba por dar a ela centralidade nos discursos que focalizam as relações entre trabalho e educação, no contexto das reformas educativas. Para Kátia Silva (2002), as diferentes concepções de prática devem ser refletidas, pois importa saber qual transformação ela pode proporcionar. Citando Marx (1984 *apud* Silva, Kátia, 2002), afirma a importância da prática nos currículos da formação por considerar que *ela é a própria realidade social (...) mas uma prática que é práxis, portanto, revolucionária* (Silva, Kátia, 2002, p.11).

A pesquisa apresenta-se como um eixo de formação tão importante quanto a profissionalização docente. Entretanto, pude perceber o quanto a pesquisa, *como princípio formativo e epistemológico, eixo da organização curricular dos cursos de*

formação de professores e pedagogos (Fontana, Maria, 2006, p.3), está articulada ao processo de profissionalização e à legitimação de um saber próprio do professor, fundamentalmente pautado na prática. É importante frisar que essa pesquisa é comprometida com a prática (Dickel, Adriana, 1998) e com o cotidiano da escola. Assim, o professor reflexivo e professor pesquisador são demandas que são próximas em relação às finalidades de formação. Ainda sobre a pesquisa que se defende para a formação docente, é argumentado que ela seja ressignificada nos currículos, porque funda novos parâmetros (não acadêmicos) e busca uma especificidade e valorização de um determinado campo: as ciências da educação, como ciência da prática (Silva, Carmem, 2001). Apesar da defesa da pesquisa na formação docente estar amparada no conhecimento da prática, mais do que nos conhecimentos acadêmicos, ela é defendida como devendo ser desenvolvida nas Universidades, embora possa ser realizada em outros espaços não-universitários, especialmente pós-LDB/96. A centralidade que a prática assume como demanda, nos discursos curriculares da formação docente, torna evidentes enunciados que afirmam a necessidade da teoria na formação dos professores. Em alguns deles, na forma de evocar como princípio a relação entre teoria e prática na formação de professores, é afirmado que *a perda da perspectiva teórica e epistemológica tende a reduzir a formação e a prática do educador a uma dimensão puramente técnica ou didática* (Frigotto, Gaudêncio, 1996, p.390). Destaco alguns aspectos que defendem “como”, “quando” e “porque” deve ser desenvolvida a pesquisa sobre a prática na formação curricular docente em uma explícita e recorrente necessidade de defesa de um lugar central para a prática no currículo da formação.

Uma alternativa que vem sendo proposta é a de que desde o início do curso os alunos se envolvam em investigações do espaço escolar, como um todo, e da sala de aula, em particular. Estas investigações podem ser realizadas em disciplinas que tenham como foco a pesquisa e a prática pedagógica e nas quais aspectos educacionais teóricos e práticos sejam levantados e questionados, ou nas diversas disciplinas de cursos de formação de professores, envolvendo graduandos em processos de pesquisa, articulando teorias de disciplinas específicas com suas respectivas práticas. Dessa forma, a pesquisa pode tornar-se um eixo de formação (Guimarães & Borba, 2006, p.1).

O movimento de partir da prática, teorizar sobre ela e retornar à prática, confirmando-a ou não, tem sido a nossa opção epistemológica, tanto nos espaços/tempos da prática de ensino e estágio, na formação inicial, como no cotidiano da escola básica com o grupo de professoras (Prado & Sampaio, 2000, p.2).

Também tem-se argumentado que a pesquisa dos educadores estimulará mudanças positivas na cultura e na produtividade das escolas, além de poder aumentar o status da profissão de magistério na sociedade. A formação do professor mediada pela pesquisa pode potencializar o desenvolvimento profissional, a melhoria da prática e a produção de conhecimentos sobre o ensino (Pereira, Júlio, 2006, p.5).

(...) a formação do professor mediada pela pesquisa pode potencializar o desenvolvimento profissional, a melhoria da prática e a produção de conhecimentos sobre o ensino (Ventorim, Silvana, 2006, p.360).

(...), e se voltada para uma prática da participação e da autonomia que parte do mundo real, ou se numa perspectiva formal e instrumental (...) a pesquisa é mais que uma representação do mundo, ela produz uma visão de mundo. A compreensão do papel da pesquisa nos currículos de formação de professores, possibilita aprofundar as situações vividas na prática pedagógica dos professores em formação, que por sua vez estejam envolvidos em projetos de pesquisa. E, dessa forma, visualizar os elementos transformativos que vem contribuindo para tarefa do sujeito construir o seu próprio conhecimento, ultrapassando a dimensão de uma prática que funciona como um círculo fechado e descontextualizado (Almeida, Lucinalva, 2006, p.3, 4, 5).

No relevo à prática na formação, a disciplina de Estágio Curricular ou Prática de Ensino passa a ser explorada em muitos dos textos no período analisado, como uma disciplina nevrálgica para a formação profissional. Os argumentos que as defendem é que carecem de uma atenta análise, de modo a sinalizar as questões que estão postas nas proposições em disputa. Em alguns enunciados ela representa o espaço por excelência para a relação Universidade e Escola Básica, e por isso espaço curricular no qual se estabelece a relação teoria e prática (Barreto, Raquel, 1994). Defendido o seu desenvolvimento ao longo do curso de formação, ela permitiria *o contato permanente dos estudantes com a escola e o campo de trabalho* (Anfope, 2002, p.20), possibilitando maior vinculação entre os sistemas de ensino e as instituições formadoras. Algumas proposições apontam a importância das Práticas de Ensino *como principal diretriz e referência à formação para a atividade docente tendo na reflexão teórica o elemento básico para a construção do conhecimento* (Serbino, Raquel 1994, p.63), propiciando oportunidades para que os estágios possam se realizar como projetos de iniciação científica. Nessas demandas, a escola é eleita “o objeto de estudo”, de modo a favorecer o desenvolvimento de problematizações sobre a prática pedagógica (Geraldini, Corinta,

1994), tendo ainda como proposições, a de *possibilitar a compreensão da trama local em que a escola se insere* (Varani, Adriana, 1994, p.74).

Ressaltar a importância da prática da pesquisa como instrumento fundamental para a formação do educador. Deve-se buscar uma articulação dialética entre um dado projeto específico de pesquisa e um projeto de intervenção concreta num processo dinâmico de (re) construção objeto/método/teoria/prática (Melo, Márcia, 1994, p.97).

Há também demandas que identificam, na focalização da prática no currículo da formação, uma dimensão da prática social que possa resultar em ações comprometidas *com a transformação da sociedade* (Silva, Rozinaldo, 2004, p.8070), em uma perspectiva emancipadora. A ressignificação da Prática de ensino/Estágio Supervisionado nas demandas implica também fazê-la mais vinculada com a formação do professor pesquisador (Santos, Sydione, 2000; Ghedin, Evandro, 2006), sendo identificada como “a disciplina” que tem as condições para realizar tal relação, especialmente por ser nela que se apresenta a possibilidade de imersão no cotidiano da profissão docente.

Argumenta-se que os professores tornar-se-ão melhores naquilo que fazem por meio da condução de investigações de suas próprias práticas e que a qualidade da aprendizagem de seus alunos será melhor. Também tem-se argumentado que a pesquisa dos educadores estimulará mudanças positivas na cultura e na produtividade das escolas, além de poder aumentar o status da profissão de magistério na sociedade (Pereira, Júlio, 2006, p.4-5).

Demandas sobre a pesquisa na formação de professores tratam a apropriação de conhecimentos próprios da profissão e visam a legitimar a especificidade do magistério e a construção de conhecimentos voltados à educação no local do trabalho (Machado, Vera, 1998). Voltam-se à prática do professor que acaba por receber um *status* de importância para a formação docente e para o processo de profissionalização do magistério. É importante destacar que, nesse discurso, nem sempre se faz presente, a importância da teoria para a produção de conhecimentos que é tão difundida como inerente ao trabalho do professor.

A ressignificação epistemológica da pedagogia se dará na medida em que se tomar a prática dos educadores como referência e como critério de verdade (Pimenta, Selma, 1996, p.20).

A Pedagogia enquanto ciência da ação que sintetiza a teoria e a prática dialeticamente articuladas na realidade humano-social investigada. (...) necessidade da inovação metodológica que possibilita trabalhar outra concepção de teoria e prática, outra relação professor e aluno e a articulação da educação escolar com a educação em geral (Marafon, Maria, 1998, p.219-220).

A prática construirá o ponto de partida para as investigações teóricas, que para ela ser voltariam, através dos conhecimentos obtidos. A investigação se realizará sobre o primado da prática que será a base da teoria, através da qual se torna uma prática consciente (Machado, Vera, 1998, p.220).

A prática na formação começa a ganhar outro significado, à medida que se constitui em momentos articuladores entre os estudos teóricos e a docência, vivenciada no contexto escolar eliminando a dicotomia fragmentada no processo de construção do conhecimento (Goi, Lourdes, 2002, p.8).

Considero haver uma tentativa de resgate do espaço da teoria na formação docente, tendo em vista sua importância para o desenvolvimento do trabalho no magistério. Estabelecendo na prática o espaço no qual os possíveis elementos articuladores da teoria e da prática (Santo, Sydione, 1998, p.340) devem ser buscados, verifico algumas proposições com posições diferenciadas em relação a essa questão:

(...) atribuir importância às dificuldades do trabalho docente trazidas pelos alunos e, a partir delas, apoiar e acompanhar a construção de alternativas de atuação, com o auxílio da teoria, valorizando o desenvolvimento de saberes, integrados ao cultivo da profissão, à constituição de uma identidade profissional do professor (Guimarães, Valter, 2002, p.9).

A teoria pode nos ajudar a olhar, a ver, a interpretar e a organizar a realidade (Prado & Sampaio, 2000, p.11).

A prática como eixo do currículo de formação do professor no âmbito acadêmico, tendo o conhecimento das ciências básicas valor instrumental indubitável, desde que se integre no pensamento prático do professor (Lima, Emília, 1998, p.353).

O assim chamado “modelo da racionalidade prática” vai privilegiar o conhecimento prático dos professores a partir da constatação de que não existe uma relação linear entre o domínio de um corpo de conhecimentos científicos e técnicos e a prática da sala de aula. (...). Nessa perspectiva, o conhecimento-na-ação deve avançar mediante a reflexão-na-ação, informada pelos conhecimentos oriundos das ciências básicas e aplicadas. A nova prática daí resultante aproxima-se do conceito de práxis pelas suas características de intencionalidade

e consciência. (...) superar a falsa dicotomia que opõe “racionalidade técnica” e “racionalidade prática” (Grigoli, Josefa, 2004, p.1927).

(...) a prática dos professores precisa ser analisada, considerando que a sociedade é plural, no sentido da pluralidade de saberes, mas também desigual, no sentido das desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas. (...) caráter transitório e contingente da prática dos professores e da necessidade da transformação das mesmas numa perspectiva crítica (Ghedin, Evandro, 2004, p. 685)

Estabelecer um processo de conhecimento que leva ao aprofundamento de referenciais teóricos, a fim de contribuir para um melhor exercício profissional em relação à necessidade de se analisar e apreender o movimento do cotidiano educacional em suas multidimensionalidades (Abranches, Sérgio et al., 1998, p.200).

Se a teoria precisa ser defendida em proposições para a sua afirmação no currículo, é um indicador de estar havendo um deslocamento de sua importância nas propostas que vêm sendo forjadas para a formação docente. Esse deslocamento também sinaliza para dicotomias na relação teoria e prática, o que pode levar a um antagonismo da prática em relação à teoria, por ser esta vinculada ao academicismo, ao imutável, ao que está fora da ação política. Por um processo de multiplicação e condensação de inúmeros sentidos que vão sendo articulados, a prática tem assim os seus sentidos esvaziados, vindo a constituir um significante vazio.

III. 1. d. Projetos curriculares em disputa

Como já destacado anteriormente, a mudança curricular constitui uma demanda central nas políticas para a formação de professores, e muitas delas foram discutidas em outras subseções com o objetivo de selecionar questões de disputa, que mereciam um destaque maior. Faço, nesta última subseção, a escolha por dedicar a atenção na argumentação sobre projetos curriculares para a formação de professores. Trato, em especial, as questões relativas à organização curricular, o conteúdo de formação, a ideia de currículo único, formação unitária e *locus* e as concepções de currículo, nas propostas e projetos em circulação e as perspectivas teóricas que amparam os projetos no cenário da política.

No tocante ao processo de formação, é defendido que ele deve pautar-se *no conhecimento científico-tecnológico e de cultura, capaz de potencializar uma formação competente ao professor* (Melo, Márcia, 1994, p.45), voltado a uma perspectiva que

focaliza um processo de transformação social. Esse aspecto se apresenta em outras demandas que indicam as influências teóricas que orientam os currículos para a formação de professores. O referencial crítico está presente de variadas formas. Posso identificá-lo nas defesas feitas pelos variados autores dos textos de um Projeto Pedagógico de Curso que seja alicerçado *na perspectiva emancipatória, coletiva e contextual* (Rivas & Conte, 2006, p.12), *na perspectiva histórico cultural na análise das questões educacionais* (Laffin, Maria, 2000, p. 4) e na *tendência histórico-crítica da educação* (Brzezinski, Iria, 2004, p.3416), identificada como historicamente vinculada ao movimento dos educadores brasileiros. Na primeira perspectiva, as referências teóricas são da pedagogia crítica (Silva, 1991; Apple, 1982; Forquin, 1993 *apud* Rivas e Conte, 2006) e crítico-social dos conteúdos, representada por Saviani, denominado pelas autoras como base sócio-histórica que defende o professor como *intelectual crítico e como agente de transformação social* (Rivas & Conte, 2006, p.8). A segunda perspectiva cita entre os autores Fusari (1998 *apud* Laffin, Maria, 2000) e Saviani (1997 *apud* Laffin, Maria, 2000) para advogar a centralidade da categoria trabalho como princípio educativo e a necessidade de um professor engajado com o projeto da escola e da sociedade, associado a uma formação para a prática reflexiva do professor pesquisador (Schön, 1983; Zeichner, 1993 *apud* Laffin, Maria, 2000). Na terceira perspectiva, a partir dos estudos de Saviani (1985), Garcia (1999) e Brzezinski (1999; 2001a, b; 2002, 2003a,b) e Boaventura Santos (2001), Brzezinski advoga a base marxista de Gramsci e defende o compromisso social do professor envolvido nos movimentos sociais como dimensão política da formação. A presença de autores críticos é significativa nos textos analisados e a presença de variados enfoques teóricos também, como pode ser visto nos exemplos anteriores.

Merece destaque, as demandas influenciadas pelas teorias marxistas como, por exemplo, ao defender a *luta de classes* como *imperativo* para construção de propostas de formação de professores que estejam relacionadas aos *interesses e necessidades humanas e de humanização da classe trabalhadora* (Silva, Katharine, 2002, p.17), como também

a necessidade de manter a unidade entre teoria e prática, conteúdo-forma, a fundamentação do curso no materialismo histórico em termos epistemológicos e metodológicos (Martelli, Andréia *et al.*, 2002, p.5).

Retomar a centralidade da categoria trabalho na discussão da formação do educador significa a possibilidade concreta de armar-se

teoricamente no sentido de oposição à lógica que está posta pelas políticas neoliberais e pela política educacional atual que é a redução do trabalho à empregabilidade ou laborabilidade (CNE, 2001) (Freitas, Helena, 2002, p.3-4).

Surge também a proposição de uma perspectiva teórica curricular que aponta, na contemporaneidade, para os *aportes teóricos derivados da crítica pós-moderna e de argumentos pós-estruturais, em especial, as problematizações desenvolvidas acerca das idéias de Razão, Sujeito e História* (Ogiba, Sônia, 1994, p.53), embora essa discussão não se faça muito presente nos textos. É importante destacar a existência de demandas defendendo a ruptura com os currículos marcados por influências tradicionais (Pereira, Marcos, 1994).

Há aspectos gerais que são defendidos para o currículo da formação docente, sem qualquer oposição, como o princípio da flexibilização curricular. Ressalto que o modo de garantir tal princípio vai ser argumentado diferentemente pelos defensores de distintas modalidades de organização curricular. A flexibilização é defendida, particularmente, como possibilidade de os currículos estarem abertos às demandas da formação contemporânea e essa flexibilidade pode ter um caráter criativo ou meramente de adaptação às mudanças. Também um aspecto importante é o de defender a pluralidade de orientações curriculares como desejável e necessária (Anfope, 2004) para a riqueza do currículo da formação de professores, numa perspectiva em direção oposta à constituição de currículos monolíticos. É defendido, ainda, que tais propostas de organização curricular sejam amplamente divulgadas e socializadas (Anfope, 2004).

A defesa de propostas de organização curricular nos aponta para a tendência de um currículo para a formação de professores do tipo integrado, com o predomínio da organização interdisciplinar e por competências, embora outras possibilidades sejam também apresentadas e outras, ainda, sejam objeto de crítica. A defesa da integração curricular se configura como um discurso aglutinador agregando diversas propostas de organização curricular que tencionam a essa finalidade, como apresentado no capítulo anterior. Posso afirmar que a convergência entre as diferentes proposições de organização curricular integrada tem como propósito a substituição da organização disciplinar como modelo para a formação de professores, configurando desse modo uma oposição. O currículo disciplinar é, portanto, objeto de crítica e não há qualquer enunciado que o defenda nos textos analisados. Entendo que essa oposição se faz nos textos ao situar na organização disciplinar um vínculo à formação acadêmica que se

apresenta como um modelo a ser superado para a formação docente, modelo curricular que estaria antagonizando com a prática.

Em relação às alternativas de organização curricular que estão em disputa, alguns textos atribuem a substituição da organização curricular pelo modelo de competências como uma intenção do discurso oficial (Campos, Roselane, 2006), supondo ser ela alheia à motivação de professores e pesquisadores. Essa perspectiva vê a adoção de currículos por competências como fruto de acordos entre governos e organismos internacionais e, portanto, algo a ser combatido. Outras defendem um rompimento com a divisão de disciplinas estanques por considerar que ela permite *formas individualistas e competitivas de conhecimento e de ensino* (Frigotto, Gaudêncio, 1996, p.403) ou por considerar a linearidade desse modelo de organização, associado a uma *cultura da racionalidade técnico-científica* (Melo, Márcia, 2001, p.3), de tal modo que impediria o desenvolvimento de um currículo e de um ensino mais abertos. Esses enunciados visam a uma visão mais integradora das disciplinas, o que permitiria a incorporação do *contexto teórico com as necessidades que um professor enfrenta no dia-a-dia* (Oliveira, Íris, 2002, p.4), no processo de formação, não abdicando da importância daquilo que outra proposição vai denominar de discussão e busca da identidade disciplinar como importante para a construção do currículo (Macedo, Elizabeth, 1998).

Em torno do currículo por competências, há um verdadeiro campo de disputas que se coloca sobre diversos aspectos, como, por exemplo, sobre os sentidos do conceito de competências e seu uso curricular. Este não se constitui como um discurso aglutinador, mas é possível destacar como a flutuação de sentidos das competências favorece sua articulação com propostas que, em outros tempos e espaços, poderiam ser vistas como contraditórias entre si. Embora seja no âmbito da teoria crítica que mais restrições sejam dirigidas ao currículo por competência, é possível também ler tratamento de positividade a esse modelo curricular, nessa perspectiva teórica. Assim, as competências são defendidas ao serem assemelhadas à concepção de politecnicidade e, desse modo, favorecendo a um processo integral de formação (Market, Werner, 2006). Em outras proposições é possível vê-las na defesa de perfis profissionais (Nuñez & Ramalho, 1997), e ainda na proposição de uma *formação onde as competências necessárias caminham na direção do ideal de formação de intelectuais orgânicos para uma sociedade classista* (Macedo, Jussara, 2002, p.13), compondo uma ampla variedade de concepções. Há desde proposições que as rejeitam como princípio de organização curricular (Macedo, Elizabeth, 1998; Maués, Olgaízes, 2004; Campos, Roselane, 2006)

como outras, que visam a discuti-las *a partir das idéias de alguns autores estudiosos e pesquisadores sobre o assunto (...) buscando destacar suas idéias principais e construir análise crítica sobre o referido tema* (Azevedo & Terciotti, 2002, p.1). Isso indica a significativa presença desse conceito nas discussões curriculares para a formação docente. Duas idéias estão associadas ao currículo por competências: a de que ele possibilita a flexibilidade curricular (Rios, Terezinha, 2002) e se aproxima da idéia de formação profissional (Dias, Rosanne, 2002; 2004). Em defesa do currículo por competências é criticado o que consideram ser *uma compreensão ideologizante, que parece ensinar um novo tecnicismo, retornando a "palavras de ordem" para falar do trabalho pedagógico* (Rios, Terezinha, 2002, p.170), posição em oposição aos argumentos da demanda a seguir:

A pedagogia das competências, como mobilizadora de recursos para resolução de problemas em uma dada situação, pode servir para, na realidade, submeter a escola e a formação à racionalidade que facilita uma dominação, com a quebra de toda a resistência, por meio da formação de indivíduos que respondam como autômatos às exigências mercantilistas, mas que não tenham desenvolvido as capacidades críticas que possam contribuir para buscas de utilização dos conhecimentos como uma forma de emancipação (Maués, Olgaízes, 2004, p.3406).

Talvez, pelos diferentes sentidos que esse conceito encerra, caracterizando a sua polissemia (Bernstein, 1998; Dias, 2002) e também a sua polifonia, o conceito de competências seja referido nos textos, em diferentes demandas apoiado por teorias tão diversas. É possível verificar isso nas proposições destacadas a seguir e que traduzem a ambivalência do significante competências no discurso curricular da formação de professores, surgindo entre elas, orientações tão diversas que acabam por resultar em um híbrido, como pode ser visto na segunda proposição.

Não podemos deixar de pontuar que o processo de formação docente necessita se dirigir para ideais de emancipação individual e social, igualdade e justiça. Isso implica na construção de competências pautada em outra racionalidade (Carvalho, Antônia, 2006, p.11-2).

Propomos, portanto, para a construção teórica do conceito de competência, a concentração da análise nas categorias trabalho e comunicação, as quais devem manter entre si uma perspectiva dialética. O processo de educação terá que se orientar mais na organização de projetos, que se formam por temas práticos e não mais somente por disciplinas. Esta definição significa que, para a educação

por competência, as dimensões materiais, sociais, intersubjetivas e auto-reflexivas do processo educacional devem ser entendidas como processo integral (Market, Werner, 2006, p.5,11).

Discutir a noção de competência implica, antes de tudo, compreender a importância da relação entre trabalho e educação uma vez que é a partir desta que a formação humana configura-se como processo contraditório e marcado pelos valores capitalistas (Azevedo & Terciotti, 2002, p.1).

Não identifiquei qualquer oposição à organização curricular interdisciplinar, o que pode ser concluído como um discurso que constrói uma idéia hegemônica em torno desse conceito para a formação de professores. Essa posição é favorecida pelo antagonismo existente ao currículo disciplinar que é o depositário dos aspectos que se desejam ver superados: como a desvinculação com a prática, a rigidez em relação à chamada mutação do conhecimento, entre outras justificativas. Há, portanto, um discurso aglutinador em torno da interdisciplinaridade, mesmo tendo outras perspectivas de organização curricular despontado como demandas nos textos analisados. A interdisciplinaridade é defendida como “atitude” articuladora (Ghedin, Evandro, 2004; Teófilo, Vanilda, 2006) que favorece o desenvolvimento da pesquisa voltada para a prática (indicada para ocorrer via estágio curricular), sendo desse modo uma aliada na relação teoria e prática. Defendida como uma prática a ser desenvolvida curricularmente, a interdisciplinaridade é argumentada como facilitadora da abordagem de *problemas da vida cotidiana, que levem à sua formalização e à sua contextualização e permita encontrar soluções negociadas entre vários pontos de vista a fim de decidir qual a melhor ação a ser desencadeada* (Gonçalves, Vera, 1996, p.5), próxima à perspectiva da filosofia do sujeito⁵². Mais de um texto mostra a influência da filosofia do sujeito na interpretação da interdisciplinaridade:

Diante da necessidade de uma efetiva relação teoria-prática no processo de formação do(a) pedagogo(a), de forma a integrar trabalho científico e prática pedagógica, é que se propôs desenvolver um trabalho interdisciplinar (...) representando uma possibilidade de promover a superação da dissociação das experiências escolares entre si e delas com a realidade social. A prática interdisciplinar num curso de ensino superior permite a professores e alunos ampliarem sua

⁵² Segundo Jantsch e Bianchetti (1995), a filosofia do sujeito é uma concepção hegemônica que está presente como base de muitas proposições em torno da interdisciplinaridade, destacando a ação do sujeito, de forma autônoma e voluntarista, na construção do conhecimento. A publicação organizada por esses autores “Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito” constitui-se em trabalho importante para a crítica dessa concepção.

percepção da totalidade, do seu papel no mundo e do papel dos outros com os quais interagem (Cavalcanti, Maria et al, 2006, p.6, 8).

Abordagem interdisciplinar do processo de construção do curso, alicerçado numa prática de ensino que prioriza a ação discente/docente em projetos de trabalho. Constituição plural do saber, valorizando a construção de um conhecimento processual que parte do diálogo permanente entre diversos saberes e seus matizes. (...) Definição de eixos norteadores que orientam a prática educativa. Eixos categoriais e Eixos temáticos. Organização dos diversos conhecimentos em áreas de confluência: conhecimentos básicos e metodológicos, conhecimentos de educação, conhecimentos de prática pedagógica e conhecimentos específicos (Santos, Sandra, 2000, p.9).

A interdisciplinaridade é indicada pela Anfope como um dos eixos curriculares defendidos pela entidade para constituírem propostas curriculares (Anfope, 1994). São indicadas demandas de ensino globalizantes, a partir de temáticas geradoras de múltiplas relações, com o propósito de aproximar do conhecimento escolar os ditos “saberes não escolares” presentes no cotidiano das culturas infantil e juvenil (Xavier, Maria, 1998). Há também demandas que defendem a organização interdisciplinar por áreas de conteúdo, organização de núcleos interdisciplinares e espaços temáticos (Segenreich, Stella, 1996; 2006) para a formação de professores. Tais propostas são defendidas como sendo capazes de *enfrentar a compartimentação da atual estrutura universitária* (Segenreich, Stella, 1996, p.46). Assim, o trabalho interdisciplinar é demandado porque tem entre as finalidades declaradas as de se contrapor à fragmentação curricular buscando a *possibilidade efetiva de consolidar a estreita relação que existe entre cada conteúdo e a multiplicidade de situações do real* (Pereira, Marcos, 1994, p.36). Ainda entre as propostas de organização curricular na tendência de integração, são indicados projetos transdisciplinares e a organização multidisciplinar (Anfope, 2000).

Embora já tenha me antecipado, em parte, a anunciar propostas voltadas para o desenvolvimento do conhecimento e do conteúdo na formação docente, quando da discussão sobre as demandas de organização curricular, ainda há importantes questões para serem tratadas nesse espaço. Uma das questões que considero importante diz respeito às concepções de conhecimento que surgem nos discursos. A idéia da polivalência é uma delas (Vieira, Sofia, 1997; Market, Werner, 2006). Outra concepção muito presente e associada à valorização da prática no currículo da formação docente é a da contextualização do conhecimento, cuja produção seja baseada na crítica e na reflexividade (Costa, Eliana, 1998).

Na discussão sobre o conhecimento, é possível identificar a defesa do saber próprio do campo da educação e muitas definições sobre essa questão se explicitam na linha da reafirmação de um conhecimento específico vinculado à profissão e onde podemos identificar proposições que pedem pela *ressignificação do curso a partir dos estudos sobre a Pedagogia como ciência da educação* (Brzezinski, Iria, 1997, p.16). Essa ressignificação é declarada como a:

necessidade de se efetuar um balanço crítico, histórico-prático, da gênese das ciências da educação, explicitando suas vinculações com os contextos em que desenvolvem suas investigações e o seu vigor teórico-metodológico, bem como a fertilidade que tem possibilitado à prática social da educação, enquanto ciências que pesquisam sobre a educação (Pimenta, Selma, 1996, p.15-6).

Também são defendidos três conjuntos de saberes para a formação

(...) o campo científico da pedagogia requer a transdisciplinaridade que permite proceder à leitura do mundo, construindo um saber situado culturalmente. Um segundo conjunto de saberes próprios ao pedagogo e à profissão que exerce diz respeito às dimensões específicas da pedagogia, ou da gestão pedagógica. (...) Um terceiro patamar de saberes, integrados organicamente aos demais, refere às áreas específicas de trabalho/práxis onde o pedagogo exercita cotidianamente sua função pedagógica, ampliando seu reservatório de experiências – seu saber experiencial – como profissional aplicado à reflexão na pesquisa do cotidiano (Therrien, Jacques, 2006, p.9).

A defesa de um conhecimento sólido e não fragmentado (Lima, Vanda, 2006) é recorrente. Muito significativa também é a enunciação da prática, sendo defendida sua incorporação como saber desde que mantido o diálogo com as teorias (Libâneo, José, 2000) ao longo do curso de formação. É afirmado, preponderantemente, como já analisado na sub-seção anterior, o conhecimento da prática, considerado núcleo vital do saber docente (Lima, Emília, 1998) em proposições que valorizam o cotidiano, os saberes experienciais (Lima, Maria, 2004; Montalvão & Mizukami, 2004).

O conhecimento curricular tendo como foco a prática vê na figura do professor crítico-reflexivo o eixo norteador do curso de Pedagogia (Jimenez, Suzana, 2006) como podemos ler nos enunciados a seguir.

A formação inicial docente e o ato de ensinar precisam ser desenvolvidos, alicerçando a ação docente formadora em aspectos que caracterizam o pensamento prático reflexivo: conhecimento na ação (saber fazer sabendo, explicando o que faz); reflexão na ação (pensar

no que faz na medida em que atua); reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (reflexão posterior à ação), a exemplo do que recomenda Schön (Mendes, Bárbara, 2006, p.3-4).

A análise da questão investigada – como futuros professores elaboram suas experiências iniciais com atividades relacionadas ao ensino, no processo de sua formação básica? – revelou, fundamentalmente, que uma característica natural da fase de aprendizagem profissional é começar a elaborar as relações entre o pensar e o fazer, o que é facilitado pela reflexão-sobre-a-ação. Proponho, então a re-significação da formação básica de professores, no sentido de subsidiar a ocorrência do processo de reflexão-sobre-a-ação (Lima, Emília, 1998, p.353).

Projetos de formação que evidenciem a reflexão como um paradigma poderoso, capaz de integrar o conhecimento pessoal, profissional, teórico e prático, alicerçados pelo compromisso (Helian, Mara et al., 2000, p.14).

O conteúdo curricular voltado para a prática do professor é um discurso aglutinador. Trata-se de um discurso dirigido à valorização de um conhecimento próprio do magistério fundado na prática e no conhecimento a ser desenvolvido pelo professor, com suas turmas *preparando os futuros professores para as atividades que irão desempenhar e garantindo conteúdos mínimos – e de responsabilidade dos cursos - necessários à continuidade de aprendizagem da docência* (Montalvão & Mizukami, 2004, p.533). O conhecimento necessário ao professor no processo de sua formação está dirigido aos seus alunos, à realidade do contexto escolar e ao conteúdo curricular a ser desenvolvido com eles. Identifico, mais uma vez, uma oposição ao conhecimento acadêmico para delimitar um novo modo de produzir e difundir conhecimento acerca da profissão docente, que aceite:

(...) o desafio de repensar a preparação para o magistério em bases completamente novas, reconhecendo que o saber escolarizado passa por uma alquimia especial que o institui como um outro saber, cujas fontes de legitimidade não são necessariamente as mesmas do conhecimento acadêmico (Costa, Marisa, 1996, p.452).

(...) que a formação acadêmica se dê sob novas formas, que incluam o trabalho pedagógico na construção do conhecimento profissional, com marco inicial, porém sem acabamento no tempo e no espaço (Almeida, Célia, 1996, p.550).

Nessa proposição, é defendido o conhecimento da prática em substituição ao conhecimento acadêmico, criticado pode estar secundarizando a importância da teoria, a

partir de uma visão que a associa ao conhecimento acadêmico. O que debilita o princípio da relação teoria e prática.

A disciplina Prática de Ensino, como visto anteriormente, é destacada pelo seu papel na integração curricular, contribuindo para a relação teoria e prática na formação do professor, a partir do processo de interdisciplinaridade (Helian, Mara *et al.*, 2000; Ghedin, Evandro, 2004, 2006). As diferentes proposições defendem a oferta dessa disciplina no currículo ao longo de todo o curso. Nesse aspecto, aponto para o caráter integrador com que a prática é defendida no currículo da formação de professores. A Prática de Ensino é defendida *como principal responsável pelo estabelecimento da ligação, de mão dupla, entre a realidade e a formação básica* (Lima, Emília, 1998, p.353), o que vem a destacar, mais uma vez, uma perspectiva realista do conhecimento, como comentei anteriormente. Há uma recorrência dessa perspectiva que atribui maior importância ao que é percebido, aquilo que é “visível”, “perceptível”, pode ser apreendido diretamente pelos sujeitos. O conhecimento, pautado nessa perspectiva, acaba por desconsiderar aquilo que é silenciado ou camuflado no espaço educativo, o processo de construção discursiva de sentidos que confere significado ao que chamamos de realidade. Há, contudo, um elemento que está ligado ao conhecimento pautado na realidade que enfatiza, na dimensão desse conhecimento, o desenvolvimento de pesquisas e a aproximação com a formação profissional, baseada na reflexão. O desenvolvimento de pesquisas tendo esse fundamento elege o conhecimento curricular como seu foco (Dickel, Adriana, 1998), destacando como metodologias de pesquisa a pesquisa-ação e a pesquisa etnográfica (Jordão, Rosana, 2004; André, Marli, 1996), mais voltadas a um processo integrador do pesquisador com a escola, fortalecendo o papel da prática. Ao ser defendida a pesquisa-ação no processo formativo do professor, é advertido que seu uso, não nega *seu potencial para a produção de conhecimentos científicos* (Jordão, Rosana, 2004, p.11), como se a prática da pesquisa-ação durante o curso de formação de professores não tivesse como propósito a produção de conhecimentos. Se não é isso que dela é esperado, qual seria seu papel no processo de formação docente? Talvez a resposta para essa questão seja atendida na expectativa de

compreender que pesquisa e formação se articulam em uma perspectiva dialógica em que os limites entre investigação e formação são rompidos pelas noções de pesquisa como prática de formação e das práticas de formação como estratégia de investigação (Venturim, Silvana, 2006, p.358).

A defesa do conhecimento advindo da prática no currículo da formação de professores não se faz sem a defesa do conhecimento científico nesse currículo. Há proposição que expressa um hibridismo no qual convergem posições distintas como o desenvolvimento de competências, a interdisciplinaridade e coloca conteúdos científicos somados aos pedagógicos, compreendendo uma ampla negociação entre diferentes demandas, típico de documentos coletivos institucionais, enquanto outra entende que o conteúdo pedagógico deve ser incorporado à carga-horária curricular de natureza científico-cultural (Anfope, 2004).

É necessário que os cursos de formação de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental não percam de vista o desenvolvimento de conteúdos científicos e pedagógicos, bem como o desenvolvimento de competências gerais acerca do fazer docente que possibilite a reflexão, a criatividade, a contextualização do conhecimento e a interdisciplinaridade, sem perder de vista as interações do processo pedagógico (Frutuoso, Maria, 2006, p.5).

A defesa por um domínio do conhecimento científico surge também na vinculação do conhecimento próprio de cada licenciatura com o domínio do conhecimento pedagógico e a integração entre eles (Villon, Ivanita, 1998). Podemos ver como a valorização do conhecimento científico é reportada em outra proposição, associada aos diversos conteúdos curriculares e às disciplinas que, como já foi apresentado anteriormente, é entendido como um modelo de organização curricular a ser superado.

É preciso que a formação dos professores contemple as bases de uma cultura científica na matemática, na geografia, na história, na cultura musical, na cultura literária, na cultura artística em geral. (...) Nenhuma política de capacitação de professores será bem sucedida se não colocar os conteúdos como instrumentos de formação de capacidades cognitivas e operativas, como portadores dos meios conceituais de pensar a realidade a que se refere cada matéria (Libâneo, José, 2000, p.36, 38).

Enfim, mesmo que a prática tenha assumido centralidade nos discursos da formação de professores, o contexto de aceleradas alterações nos variados campos do conhecimento faz surgir a necessidade de ressignificar a pesquisa em didática sobre o ensino e o trabalho de professores e alunos nesse contexto (Pimenta, Selma, 1996), como também *a necessidade de elaboração de políticas de formação de professores que possam promover a confluência entre o paradigma científico e a sociedade* (Florentino,

Adilson, 2004, p.1270) com a finalidade de produção de conhecimento comprometido com questões sociais.

Como as discussões sobre cultura e sua incorporação no currículo estão presentes em uma série de textos, surge a necessidade de inclusão de novos conteúdos que possam dar conta da complexidade das situações contemporâneas.

(...) incluir novos saberes na formação do profissional de educação da sociedade contemporânea, que envolvam não mais uma quantidade infinita de orientações técnicas, mas fundamentos consistentes; que lhe permitam conhecer a natureza e o processo epistemológico dos sujeitos sociais contemporâneos, à luz de uma concepção ecológica de ciência que, diferentemente do conceito de razão cartesiana, assumirá uma razão mais ampliada, pois que será construída a partir do papel que os atores – alunos assumirem no interior da cultura social (Teófilo, Vanilda, 2006, p.12).

Incorporar no currículo conteúdos mais contemporâneos que têm inquietado as populações das sociedades modernas, tais como: violência, preconceito, discriminação, droga, sexo na adolescência, relações familiares, autoridade/autoritarismo, ética na sociedade e na política (Silva, Aída, 1998, p.198).

Destaco ainda o reconhecimento da *riqueza dos temas culturais* (Silva, Josenilda, 2000, p.8) para os currículos, o processo de ensino e a própria noção do conhecimento escolar. Também é destacada a relevância de que a cultura escolar e da escola, assim como a da profissão docente, possa vir a ser desenvolvida como estudo ao longo do processo de formação inicial e continuada dos professores (Guimarães, G. & Borba, R., 2006). A inclusão de questões multiculturais no currículo surge como demanda que visa a orientar a formação de professores (Canen, Ana, 2005; Lima, Emília, 2006), buscando uma *abertura de espaço na escola para as contribuições das diferentes culturas e a conseqüente revisão da cultura da escola, de seus símbolos, valores, ritos, etc.* (Lima, Emília, 2006, p.267). Tal proposição contribui para que a cultura intramuros da escola possa estar presente em um currículo escolar que seja mais plural em relação às influências da cultura (Canen, Ana, 2005; Miranda, Cláudia, 2006).

Em relação ao *locus* de formação, os discursos refletem posições antagônicas como é expresso em demandas que disputam com argumentos variados alguns dos espaços possíveis para essa formação. Há em torno dessa discussão a disputa pela definição de um espaço que se identifique com as proposições defendidas. Desse modo, para alguns a Universidade, as Faculdades de Educação e seus cursos de Pedagogia são

esses espaços; para outros, são os Institutos de Educação e Cursos Normais Superiores. Outra questão que marca a heterogeneidade do discurso se refere à idéia de currículo único ou à pluralidade de currículos, ligada à defesa de uma formação unitária ou única. Essa discussão revela grande polarização acerca das perspectivas para a formação de professores. Não há, no discurso para formação de professores, uma defesa aberta pela existência de um currículo único, mas alguns elementos presentes nas proposições fazem-me pensar sobre a intenção dessa proposta, a seguir, com grifos meus.

Construção de alternativas para a formação unificada/unitária do educador, explicitando o(s) conteúdo(s) formativo(s) tendo como eixos norteadores os princípios da BCN (Anfope, 2000, p.32).

*(...) a organização de uma Comissão supra-comissões, de Especialistas das diferentes áreas de conhecimento, com o objetivo de propor as diretrizes para **todos** os cursos de formação de professores, e não apenas da Pedagogia (Anfope, 1998, p.39).*

*Necessidade de pensar as Diretrizes da Pedagogia como parte indissolúvel e articuladas às Diretrizes Curriculares para **todos** os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação (Anfope, 1998, p.41).*

Não é possível dizer que uma formação unificada/unitária implique um currículo único, embora isso seja remetido a um determinado modelo de formação curricular para o professor, como o é da Base Comum Nacional. Uma das proposições anteriores induz a um entendimento de que as diretrizes a serem defendidas são para todos os cursos de formação indistintamente. Resta saber quais os limites existentes entre diretrizes nacionais e a consolidação de currículos nos variados cursos de formação no Brasil, outra proposição defendida para a formação de professores. É importante destacar a existência de demandas que buscam se contrapor à *concepção de currículo mínimo e modelo único de formação* (Anfope, 2006, p.6), alegando, muitas vezes, a autonomia das Instituições de Ensino Superior do país, as diferenças e a pluralidade de idéias (Brzezinski, Iria, 1996). Essa perspectiva está pautada na defesa de um currículo local, gerado e fortalecido pelo *locus* da formação a partir do seu Projeto Político-Pedagógico (Anfope, 2002). Contudo, há advertências em relação a que a diversidade de modelos curriculares para a formação docente não venha a se constituir em um processo de competição interna *nas próprias universidades ou centros universitários* (Terrazan, Eduardo, 2002, p.56), mas que possam conviver no quadro de diversidade. Outra posição defende a pluralidade de propostas curriculares *em contraposição à*

convergência do pensamento e à especificidade (Pereira, Marcos, 1994, p.36), valorizando a multiplicidade de experiências existentes em diversas instituições pelo país. É ainda defendida a necessidade das variadas propostas serem difundidas em todo o país (Anfope, 2002), permitindo o debate sobre as diversas experiências curriculares e estabelecendo uma forma de unidade na diversidade (Freitas, Helena, 2002; Terrazan, Eduardo, 2002), sugerindo-se para essa discussão e acompanhamento a constituição de Fóruns e Colegiados de licenciaturas (Anfope, 2002).

A posição histórica da ANFOPE contrária à idéia de currículo mínimo e modelo único de formação nos leva à defesa intransigente da multiplicidade de experiências em termos de organização curricular dos cursos de formação, que sejam acompanhadas em seu desenvolvimento, socializadas e debatidas amplamente pela comunidade da área, em oposição ao modelo único de formação postulado pelo MEC, caminho que permitirá aos educadores a continuidade da construção de caminhos alternativos à formação de professores/profissionais da educação, com vistas ao aprimoramento da educação e da escola públicas em nosso país. (Anfope, 2000, p.35-6).

Sobre a defesa do *locus* para a formação, podemos perceber uma série de discussões articuladas, entre as quais, o de que a Universidade é o *locus* que permite o desenvolvimento da pesquisa (importante eixo da formação) e de que a ela deve ser atribuído o papel exclusivo dessa formação. Essa última afirmação torna-se mais recorrente, na medida em que novas instituições foram autorizadas para tal tarefa, desde a LDB/96 (Anfope, 1994, 2000; Brzezinski, Iria, 1996, 1998; Damis, Olga, 2006). Ao ser atribuída a centralidade da Universidade na formação docente, são dirigidas proposições indicando às Faculdades de Educação como o espaço de convergência de todos os cursos de formação docente (Freitas, Helena, 2006), de modo a articular a produção e difusão do conhecimento pedagógico. Enunciados defensores da Universidade como o *locus* de formação de professores alertam para o risco do aligeiramento quando essa formação é desenvolvida em espaços não-universitários. Está presente nos discursos outra posição que defende a existência de espaços alternativos para a formação docente, sendo assim contrária a Universidade como “o *locus*” dessa formação (Bello, Isabel, 2006). Alguns textos, ao defenderem outros espaços de formação que não o da universidade, recomendam a articulação entre ensino, pesquisa e extensão como princípio de todos os cursos de formação de professores (Anfope, 2002; Freitas, Helena, 2002), apontando ainda para que as instituições não-universitárias

tenham a Universidade como modelo. Surgem também demandas em oposição à formação de professores sob a responsabilidade de instituições não-universitárias. Essas demandas visam a *denunciar a proliferação de experiências em Institutos Superiores de Educação vinculados às Secretarias de Educação* (Brzenzinski, Iria, 1996, p.541), criticando a *proposição dual* da LDB/96 por permitir diferentes espaços para a formação de professores que, muitas das vezes, não têm o compromisso e a legitimidade para o desenvolvimento de pesquisas (Machado, Evelcy *et al.*, 2004, p.1738). Por outro lado, há proposições que assumem a ambivalência ao defender o modelo universitário para a formação de professores sem, contudo, abdicar de outros espaços para essa formação que seriam qualificados como equivalentes à Universidade, como podemos ler a seguir.

Reafirmar a posição das Universidades como locus da formação, apontando para que as novas instituições formadoras criadas a partir das legislações reguladoras criem as condições necessárias para qualificar-se efetivamente como instituições universitárias (Freitas, Helena, 2002, p.13).

Ainda sobre a questão do *locus* é possível encontrarmos, em várias proposições, a figura da Escola Unitária/Unificada/Única do Educador (Anfope, 1994, 1996, 1998, 2000, 2002, 2004, 2006; Brzenzinski, Iria, 1996). A proposta de Escola Unitária/Unificada/Única parte de uma concepção que coloca como necessária a existência de um espaço próprio para a formação de professores e também com a finalidade de ser elemento agregador das experiências de formação no país. Os encontros da Anfope declaram a complexidade dessa proposta que, por várias oportunidades, surge com a expectativa de vir a ser melhor discutida entre os educadores. Entendo essa proposta como polarizadora de posições, uma vez que nos diversos anos dos Encontros analisados era demandada a necessidade de discussão sobre a concepção da Escola Unitária/Unificada/Única, formulada no VI Encontro Nacional e retomada no IX Encontro de 1998 da Anfope. Entre os argumentos apresentados, para o aprofundamento a respeito do significado de tal proposta, destaco a *necessidade de uma melhor definição e explicitação conceitual de escola única ou unitária de formação de professores* (Anfope, 2000, p.34). Essa proposta, defensora da integração da formação de professores de todos os níveis, a partir de uma instituição como a Faculdade de Educação ou similar (Brzenzinski, Iria, 1996; Freitas, Helena, 2002), esteve vinculada ainda a garantia de uma Base Comum Nacional. Tal proposta, defendida no âmbito de uma entidade em defesa da formação de profissionais da educação e enfática defensora

da Universidade como *locus* da formação docente, indica a heterogeneidade das demandas que foram produzidas ao longo dessa década e que tornam complexa a possibilidade de consensos em torno de uma única proposta para a formação de professores no Brasil. Uma hipótese para que as disputas sobre o *locus* fossem mais acentuadas pode estar relacionado à migração dos professores aposentados nas Universidades, nessa década, para a atuação em outras instituições formadoras de professores, não-universitárias que expandiram-se muito nesses últimos dez anos. Ressalto, ainda, que a idéia de Escola Unitária/Unificada/Única encontra-se muito próxima a outra que acabou por gerar, na LDB/96, os ISE e CNS⁵³, projetos alvos de oposição nos discursos dos textos analisados.

Na discussão sobre concepções de currículo é constituído um discurso heterogêneo e marcado por demandas em oposição, o que evidencia, mais uma vez, a disputa de projetos/propostas em torno da formação de professores no Brasil. O discurso predominante defende uma concepção de

formação, qualificação e profissionalização humana do educador e do educando, numa perspectiva contra-hegemônica, centra-se em uma concepção omnilateral de dimensões a serem desenvolvidas que envolvem o plano do conhecimento histórico-científico e, igualmente, os planos bio-psíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético (Frigotto, Gaudêncio, 1996, p.399).

(...) formar profissionais com base teórico-prática que permita a reflexão crítica, a autonomia intelectual, e atuação profissional, comprometida com um processo educativo democrático e libertador (Rausch, Rita, 2006, p.5).

Podemos identificar demandas que apontam para uma concepção de currículo que está fortemente vinculada aos aspectos sociais do mundo contemporâneo e que toma para si as questões que dizem respeito não apenas à formação de um determinado profissional, mas de um sujeito responsável por um novo projeto de sociedade. O conceito de emancipação nas demandas se faz presente quando da apresentação das concepções do currículo defendido para a formação do pedagogo capaz de construir,

⁵³ Com a LDB/96 foram indicados novos *loci* para a formação de professor, em nível superior, com a instituição de cinco tipos de espaços: Universidade, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Institutos Superiores, Escola/Curso Normal Superior, podendo esses cursos serem organizados em estruturas universitárias ou não-universitárias. Essa nova organização foi definida em Pareceres, Minutas, Resoluções e Decreto. Os Decretos N° 3276 (1999a) e 3554 (Brasil, 2000b), são exemplo de documentos que tratam dessa disputa em relação ao *locus*.

coletivamente, um projeto educativo democratizador (Fontana, Maria, 2006; Silva & Santiago, 2006).

(...) articular as dimensões técnicas, humanas e sócio-políticas da educação fundamentadas em teorias que sustentam uma prática inovadora capaz de atender as necessidades reais de nossa sociedade e contribua com a construção de um ser humano cada vez mais emancipado (Rausch, Rita, 2006, p.6).

Além de questões que constituem o processo de ensino – a prática pedagógica; a organização da escola, da sala de aula – da aula; a identidade do professor e a profissionalização docente, incluindo aí a formação do professor investigador, os saberes docentes e sua produção, questões desafiadoras para o repensar da Pedagogia e a DPE – inclusão escolar e social, violência, novas tecnologias de informação e comunicação, entre outras (Tartucci, Dulcéria 2004, p.6852).

A mudança curricular pretendida na perspectiva da Proposta para a formação dos professores da educação básica no Brasil pode transformar-se numa prática educacional inovadora, mas não sem o reconhecimento de ‘empowerment’ dos professores; não sem admitir a conflituosidade entre diferentes culturas dos sujeitos e grupos sociais como fundamental para a construção de pedagogias abertas para o encontro e o diálogo na diferença (Tomazzetti, Cleonice, 2002, p.14).

Também é possível verificar enunciados que indicam não estar sendo alterada a concepção curricular da formação de professores, ao se constatar *um modelo de racionalidade técnica, ou mesmo como continuidade do modelo clássico* (Krahe, Elizabeth, 2004, p.3382), a despeito de diversos processos de reformulação. Algumas proposições confrontam-se com a produção curricular que é oficialmente apresentada pelo Estado, repudiando as ações dos governos nessa produção e conclamando ações em oposição a essas produções oficiais.

Impõe-se, portanto, como imperativo da consciência histórica da classe trabalhadora, lutar contra a ingerência do Governo na construção de diretrizes. Cabe sim, ao Estado garantir o financiamento para que, com autonomia científica e pedagógica, com base em processos coletivos internos, democráticos, com ampla participação e representação, construam-se eixos comuns nacionais, norteadores da formação acadêmica, inicial e continuada, cujo referencial é o padrão unitário de qualidade (Taffarel, Celi, 2002, p.10).

Contudo, há outros enunciados que usam os textos legais para legitimar os princípios curriculares defendidos por determinado grupo ou sujeito

A importância da pesquisa na formação docente tem sido amplamente divulgada e defendida pelos pesquisadores em educação e, inclusive destacada como princípio de formação nas DCN para a Formação do Professor da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 01/2002 (Fontana, Maria, 2006, p.1).

Urge a necessidade de aprendermos a materializar a complexidade desse curso, tomando as diretrizes oficiais não como camisa-de-força, mas recriando-as em função dos desafios da prática social e educacional, como ponto de partida e chegada, compreendendo as influências teórico-práticas da ação humana; da política curricular, da organização e gestão pedagógica educacional mais ampla e institucional; do processo curricular e da docência (Melo, Márcia, 2006, p.271).

(Sobre) O Edital 04/97: A concepção que orientou a comissão de especialistas foi a de admitir múltiplas possibilidades de organização curricular, de modo a atender, principalmente, às novas necessidades que as mudanças ocorridas na vida social e produtiva têm trazido (Kuenzer & Rodrigues, 2004, p.189-90).

A preocupação com o caráter prático da formação vai orientar os pareceres e resoluções que são exarados a partir de 1999 até o presente momento (Kuenzer & Rodrigues, 2004, p.198).

Os quatro eixos basilares defendidos para os currículos da formação docente, encaminhados pela Anfope desde 1990, são: 1) privilegiar o trabalho (e a pesquisa); 2) sólida formação teórica; 3) gestão democrática e 4) interdisciplinaridade (Gontijo, Cleiton, 2000), formulação que pode ser percebida como de grande influência nas demandas encaminhadas no período pesquisado. Identifico que dos quatro eixos indicados, apenas um deles, o da gestão democrática é encaminhado para ser incorporado às DCN (Brasil, 2002) para a formação inicial de professores para a Educação Básica, no processo de revisão sugerido em demanda (Anfope, 2006). Entendo que se apenas um deles precisa ser encaminhado para ser reconhecido e incorporado às definições curriculares da formação docente é porque os demais são considerados como já incorporados. Há indicações de que os cursos de Licenciaturas têm uma composição curricular híbrida em relação às contribuições dos *princípios comuns orientados pela BCN e por Diretrizes Nacionais mais concretas* (Melo, Márcia, 2001, p.3), considerando tal tarefa facilitada pela própria organização de *grupos heterogêneos de trabalho*

representativos desses campos em torno desses princípios (Melo, Márcia, 2001, p.3). A defesa da BCN, projeto cujas orientações foram assumidas por instituições diversas no processo de reformulação curricular desde o final dos anos de 1980 está presente em muitas proposições, refletindo sua grande influência na produção da política curricular para a formação de professores. Entendo que a BCN forja um projeto que disputa a legitimidade em diferentes âmbitos com o propósito de vir a se consolidar como a proposta curricular nacional ou, em outras palavras, no projeto oficial para a formação de professores no Brasil. Entretanto, a defesa da BCN é marcada por singularidades em relação a determinados aspectos, como podemos interpretar nos extratos destacados, que acabam por criar conflitos na construção dessa hegemonia. Lançam ainda algumas questões que polarizam a discussão no plano das políticas curriculares, como, por exemplo, a questão de um único currículo para formar todos os profissionais da educação que tenham como base a docência.

(...) perspectiva de criar formas institucionais de se “viabilizar a existência de uma base comum nacional para a formação de todos os educadores (Pedagogia, Licenciaturas e Escola Normal) como a ANFOPE tem defendido” (ANFOPE, 1992) (Anfope, 2000, p.13).

(...) Combinar esta visão crítica com a possibilidade de intervir na construção de um projeto alternativo de formação dos profissionais da educação (Anfope, 2000, p.19).

(...) a análise das propostas em curso com o objetivo de intervir teórica e praticamente nas formulações/reformulações identificando nelas os elementos constitutivos referenciados nas concepções históricas do movimento (Anfope, 2000, p.32).

Um aspecto que julgo importante destacar, no cenário de disputas de projetos, diz respeito à flutuação de sentidos em torno da BCN. Nos discursos sobre a formação docente, a BCN é defendida como um projeto a ser assumido por todos os cursos de formação, como vimos na proposição anterior, ao mesmo tempo em que é afirmado como um princípio caro ao projeto a idéia de um currículo local, próprio de cada instituição, não se coadunando com a proposição anterior. A defesa de currículos locais é colocada em contraposição aos processos de reformulação curricular dirigidos pelo Estado, criticado por ter como objetivo estabelecer *currículos e formatações pré-estabelecidas* (Chaves, Iduína, 2004, p.3070) e marcadas pela rapidez e artificialidade do processo (Bello, Isabel, 2004). É defendida uma orientação geral para servir às instituições nas formulações curriculares dos diferentes cursos, considerando *seu*

contexto específico no campo formativo e da prática (Chaves, Iduína, 2004, p.3070), que deve partir de cada singularidade ou também defendida como cultura própria. Porém, há esse entendimento de valorização do currículo local e da singularidade das instituições e seus respectivos contextos em outro enunciado que afirma ser também essa a compreensão *das atuais especificações legais* (Del Bem & Krahe, 2004, p.3397) em defesa de uma identidade própria para as licenciaturas. É expressa a finalidade de assegurar aos currículos estarem ajustados às realidades contextuais, portanto, voltados às *necessidades e demandas concretas da sociedade, das escolas, dos professores e dos alunos* (Libâneo, José, 2006, p.238) e assim contingenciais, sendo a flexibilidade um aspecto que possibilitaria aos currículos a garantia desses objetivos. Essa tensão entre a defesa do currículo local e nacional envolve uma série de aspectos, entre os quais a idéia de cultura comum (Lopes, 2006a). Parte dos educadores brasileiros, com base em uma perspectiva emancipatória, apóia uma posição que visa à equalização do acesso ao ensino para todos os setores da população e acredita ser isso concretizado ao ser estabelecido um currículo nacional. Outros entendem isso ser possível ao serem reconhecidos os currículos locais e toda a pluralidade que ele encerra. Por outro lado, essa cultura comum também é defendida para assegurar uma padronização de formações em consonância às transformações do mundo do trabalho e em correspondência à lógica do mercado (Ball, 2004; Lopes, 2006a). Outro aspecto que marca essa discussão trata da regulação curricular, via processos de avaliação nacional, regional, internacional. Um currículo nacional está mais sujeito a processos de avaliação centralizada, mecanismo atualmente muito difundido em diversos países, do que os currículos localmente constituídos. Nesse contexto, um projeto que foi gestado com uma perspectiva emancipatória acaba se articulando com finalidades políticas com as quais se antagonizou em outros momentos. Cabe entender qual o antagonismo que atualmente permite tal articulação. Outro aspecto, digno de debate nesse campo de disputa – a suposição de *homogeneidade de padrões comuns e de saberes básicos universais* (Lopes, 2006a, p.134). Todos esses aspectos constituem, portanto, grandes questões de disputas discursivas.

Identifico também a disputa em torno das finalidades de formação profissional da Pedagogia, diferenciando-se as demandas em apoio à docência como base da formação e a extinção dos especialistas (Brzenzinski, Iria, 1996) com as que defendem o curso de Pedagogia também para a formação de outros profissionais que não tenham como base a docência, sendo apresentada também demandas mais abertas em relação a

questão do profissional a ser formado nesses cursos. A polarização de projetos em torno dessa questão me faz pensar sobre a viabilidade de convivência de experiências diversas e currículos plurais, como já foi discutido anteriormente nesse trabalho, reforçando a tensão entre currículo único e plural.

A BCN é uma proposta que surge nos discursos e estabelece nexos com diversas idéias relacionadas à mudança, defendida como

instrumento de luta contra a degradação da profissão, que nos unifica em nível nacional a favor do reconhecimento do valor social dos profissionais da educação no contexto brasileiro, aliada a outros movimentos pela recuperação da escola pública de qualidade e em defesa das condições materiais de trabalho dos educadores (Anfope, 2004, p.18-9).

Os princípios que sustentam a BCN estão pautados nos seguintes enunciados:

**a formação para a vida humana, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens;*a docência como base da formação profissional;*o trabalho pedagógico como foco formativo;*a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares;*a ampla formação cultural;*a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso;*a incorporação da pesquisa como princípio de formação;*a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática;*o desenvolvimento do compromisso social e político da docência;*a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho;*a avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação como parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão;*o conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional (Anfope, 2000, p.37).*

Ao ser indicada a BCN para a Licenciatura e o Bacharelado, cria-se uma oposição a outras proposições que não vêem a possibilidade de aglutinar os mesmos propósitos, caso a docência seja a base de todos os profissionais da educação formados no curso de Pedagogia.

Embora exista, em torno da proposta de BCN, um consenso mínimo, existe, em relação à formação de professores especialmente, um debate muito antigo, que separa os intelectuais na definição das propostas. Inclusive, alguns autores como Libâneo e Pimenta (1999), analisam na consideração da docência como elemento que dá identidade ao profissional de educação, alguns dos equívocos defendidos no projeto neoliberal. Para esses autores, o MEC

apropriou-se de alguns pressupostos da proposta da BCN, e que, no caso específico do curso de Pedagogia, isso significa um retrocesso, pois, para esses autores, essa reivindicação da docência tiraria o espaço do pensar a educação devido aos pedagogos (Silva, Katharine, 2002a, p.11).

Na disputa discursiva pela base de formação do pedagogo, um enunciado aponta para a defesa da docência como base da formação para todos os profissionais da educação, como anterior às recentes formulações curriculares, com o Parecer de Valnir Chagas. Apoiado em Anísio Teixeira, o parecer indica *a prática docente como pré-requisito para formação do pedagogo, enquanto gestor, especialista ou pesquisador* (Kuenzer & Rodrigues, 2006, p.196). A suposição da existência de um consenso mínimo em torno da proposta da BCN volta a ser afirmada na proposição que busca explicitar as razões que impedem o entendimento entre as posições antagônicas.

Este consenso, fruto de históricas lutas dos educadores que nunca desistiram de postura dialógica parece, por mais contraditório que seja, não ter alcançado consenso ainda nos debates sobre a concepção de formação do Pedagogo: permanece, neste patamar, o confronto da dicotomia teoria/prática nos termos bacharelado/ licenciatura (Therrien, Jacques, 2006, p.4).

Os princípios defendidos para a BCN se constituem no discurso que busca a fixação de um modelo curricular para os profissionais de educação no país, de tal forma que acaba por comprometer um princípio também caro ao movimento de educadores – o da diversidade de experiências curriculares. Proposições postulam o reconhecimento de Diretrizes Curriculares para todos os cursos de formação de profissionais da educação. Tais proposições afirmam a importância das ações políticas da Anfope e do movimento dos educadores na ampliação desse debate nos últimos 15 anos. Também é defendido que não sejam ignorados a forma e o conteúdo dessa proposta ao longo da trajetória percorrida pelo movimento dos educadores e da Anfope (Anfope, 1998). Essa posição pontua, de forma incisiva, a prevalência da proposta de uma entidade como a mais representativa e, portanto, legítima para o processo de reformulação curricular. Essa postura está em conflito com a proposição que entende a BCN como uma proposta articuladora dos cursos de formação do profissional da educação e ainda com a flexibilidade que é proposta pela BCN, que favorece novas alternativas de estudos e práticas educativas tendo a docência como base (Broilo, Cecília, 2006). Contudo, os

princípios basilares⁵⁴ da BCN acabam por não serem suficientes para aproximar o Bacharelado da Licenciatura ao ser mantido para ambas as formações a docência como base na formação dos profissionais da educação. Nesse processo político, é legítima a promoção de ações voltadas à difusão de propostas que sejam consideradas por determinados grupos aquelas que possam repercutir em maiores benefícios. Não critico as proposições em defesa do envio de sua proposta *no sentido de ampliar e unificar o debate e favorecer a produção de Diretrizes Curriculares específicas para os cursos de formação dos profissionais da educação* (Anfope, 1998, p. 41) às instituições formadoras e Comissões de Especialistas envolvidas com a discussão da questão curricular da formação docente. Considero legítimo o propósito de influenciar diversos sujeitos e grupos em favor de uma determinada proposta.

A questão que se coloca como central na oposição aos projetos está na atribuição da docência como base da formação de todos os profissionais da educação, no curso de Pedagogia. Ela tem a intenção de, com isso, valorizar a formação de profissionais da educação, valorizando os cursos e superando os *impasses historicamente construídos entre licenciatura e bacharelado, definindo a licenciatura não mais como um curso anexo ao bacharelado ou como um curso menor, mas como um “outro” curso* (Del Bem & Krahe, 2004, p.3397). É nesse debate que se confronta um projeto para a Licenciatura e outro para o Bacharelado e o antagonismo entre as diferentes posições pode ser identificado nos enunciados em contraposição à docência como base para a formação dos profissionais da educação (Kuenzer & Rodrigues, 2006; Libâneo, José, 2006), com os seguintes argumentos:

Não há como concordar que a formação em magistério de educação básica seja pré-requisito para a formação de profissionais de educação que atuem nas áreas de pedagogia social ou do trabalho, uma vez que estas áreas exigem formação teórico-metodológica a partir de categorias que lhe são próprias, embora a partir de uma fundamentação comum (Kuenzer & Rodrigues, 2006, p.196).

Um curso de Pedagogia deve formar o profissional pedagogo, um especialista nas questões da educação, um cientista da educação, um pesquisador da práxis educativa (Franco, Maria, 2002, p.186).

⁵⁴ Os princípios são: a sólida formação teórica, a unidade teoria-prática ao longo do curso, a pesquisa como eixo norteador do currículo, a vivência de práticas de gestão democrática e do trabalho interdisciplinar e coletivo, o compromisso social da profissão docente, a avaliação permanente e a educação continuada (Damis, Olga, 2006).

Cabe aos pedagogos lutar pela consolidação da especificidade do campo teórico-prático da Pedagogia, com a contribuição de outras ciências da educação, de modo que os pedagogos se capacitem para resistir a todas as formas e tentações de reducionismo, seja o sociológico, o político, o antropológico, ou outros (Libâneo, José, 2006, p.237).

Outras proposições vão postular por uma posição híbrida, no sentido de pretender incorporar as múltiplas possibilidades que estão postas para a formação curricular do profissional da educação, sem, contudo, marcar posições que impossibilitem a expressão das diferenças. Elas argumentam pela multidimensionalidade do curso de formação de profissionais da educação (Anfope, 1998; Scheibe, Leda, 2001; Melo, Márcia, 2006) e pela pluralidade das Ciências da Educação (Melo, Márcia, 2001), capacitando uma formação que permita o desempenho *em qualquer ramo do conhecimento/profissão existente e até de criar novos rumos cognitivos e profissionais* (Oliveira, Ísis, 2002, p.18-9). Nessa perspectiva,

consideramos mais adequado defender uma sólida formação nos fundamentos, teorias e práticas pedagógicas que são comuns às diferentes possibilidades de atuação do profissional da educação, sobre a qual se desenvolvam as especificidades das diferentes áreas de atuação através de percursos diferenciados (Kuenzer & Rodrigues, 2006, p.196).

A formação de educadores extrapola o âmbito escolar formal, abrangendo também as esferas mais amplas da educação não-formal e formal. (Libâneo, José, 2006, p.220).

Advogar por uma estrutura única de curso, que nem tendesse pelo reducionismo da docência, nem para o reducionismo do especialismo, nem mesmo para a separação desses dois pólos de formação, no âmbito da graduação na instituição (Melo, Márcia, 2006. p.258).

Superação da divisão e fragmentação entre as habilitações e no consenso de que a formação deveria abranger todas as possibilidades profissionais colocadas no pedagogo (Pereira & Silva, 1998, p.355).

(...) a possibilidade de pensarmos o espaço curricular como um espaço de fronteira entre os variados pertencimentos culturais de alunos e professores e uma identidade mestra constituída com base no conhecimento comum acumulado. Um espaço híbrido em que as diferentes tradições presentes são subvertidas, reinscritas na contingência presente, um espaço repleto de contradições e ambivalências (Macedo, Elizabeth, 2002, p.51-2).

Outro aspecto abordado nas disputas discursivas por projetos curriculares diz respeito à atuação de entidades na produção política das propostas. É enfatizada a necessidade de ampliação de discussões sobre os textos políticos aprovados, particularmente as DCN (Brasil, 2002) DCP (Brasil, 2006) nos mais variados âmbitos. Para esse trabalho, há o destaque para a atuação de entidades como a Anped, Andes-SN, Anfope, Anpae, CNTE, e os fóruns representativos das instituições envolvidas com a formação docente, como o Forgrad e os Fóruns de Licenciaturas existentes em várias IES, do país (Anfope, 2000), todos com reconhecida experiência acumulada, segundo a proposição. Outro fórum identificado é o constituído pela Anfope, Anped, Cedes, Forgrad e Forumdir, em uma perspectiva de trabalho coletivo e articulado (Anfope, 2006). Há uma ênfase particular no papel da Anfope no tocante à formulação curricular, se constituindo essa entidade em fórum de discussão e produção de diretrizes (Frangella, Rita, 2005; Camargo, Arlete, 2006), sendo lembrada ainda a complexidade que encerra esse processo político de produção de propostas. O destaque da atuação das entidades do campo da educação citadas, repercute o foco pela ampliação e democratização da discussão (Anfope, 1998), em defesa do reconhecimento da produção dos movimentos de educadores e da Anfope desde os anos de 1980. Contextualizar esse enunciado é importante para percebermos que, para além de uma proposta curricular, o movimento se empenha por um projeto mais amplo, na perspectiva sócio-histórica de homem, educação e sociedade (Therrien, Jacques, 2006), como podemos ler a seguir

É urgente retomar as construções históricas do movimento dos educadores referenciadas em projetos históricos claros: nossa luta não se desenvolve no campo do aperfeiçoamento da atual sociedade capitalista, mas de sua transformação para uma sociedade mais justa, igualitária, de progresso social (Freitas, Helena, 2002, p.12).

Essa demanda poderia ser uma motivação para a existência de oposições na aglutinação de discursos para a formação de professores, na medida em que defende a luta por um determinado projeto de sociedade. Por outro lado, outras diferenças sustentam oposições entre as propostas que foram discursivamente construídas e apresentadas neste capítulo. A idéia de emancipação sustenta as proposições que formam demandas para a formação de professores, visando mais do que uma formação, mas um projeto de sociedade em contraposição ao modo de produção capitalista. A esse antagonismo, as demandas insatisfeitas aglutinam-se em cadeias equivalentes na defesa de proposições que possam disputar discursivamente outro projeto hegemônico. Esse

campo, marcado pela heterogeneidade, expõe uma variedade de sentidos pautados nas diferentes formas de compreender o modo de antagonizar, bem como a forma de articular em torno de uma proposta que possa ser representativa, na arena de lutas pela significação da formação docente. Outros antagonismos também se colocam nas disputas discursivas organizando outras cadeias discursivas, como no caso da oposição ao modelo curricular disciplinar e acadêmico, aglutinando os discursos em defesa da prática com os que defendem modelos curriculares integrados e ainda com os discursos em defesa da pesquisa com base na prática. Contudo, em todas essas questões de disputa discursiva em que os significantes vão se complementando ou tensionando em busca de um projeto hegemônico, o significante **prática** se apresenta nas suas flutuações entendido como: espaço e contato com o real; formação do professor pesquisador/reflexivo; formação do profissional crítico; especificidade e valorização de um saber profissional; conexão com os saberes dos alunos; relação entre teoria e prática, concretização do currículo integrado e *locus* da luta política contra a exploração do trabalhador. Apesar de toda essa flutuação, a prática se esvazia de um significado particular, se esvazia de um conteúdo próprio, traduzindo-se em um significante vazio, pois todos a ela se reportam como princípio curricular para a formação de professores.

CAPÍTULO IV

A PRODUÇÃO DE POLÍTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ANÁLISE DO CICLO POLÍTICO

A produção de políticas curriculares de formação de professores no Brasil compreende um ciclo que envolve diversas influências, definições e práticas nas quais sujeitos e grupos se engajam, formulando e difundindo idéias acerca dessa política cultural pública. A escolha em relação aos autores das idéias sobre a formação de professores que são analisadas nesta pesquisa, implica uma opção que delimita alguns dos sujeitos e grupos que produzem as questões disputadas discursivamente, excluindo outros que também atuam na arena política. As questões de disputa discursiva, analisadas no capítulo anterior, não se restringem ao contexto de influência e estão presentes também no contexto de definição de textos, sujeitas a deslizamento de sentidos e construção de consensos, provisórios e conflituosos, estabelecidos em âmbitos institucionais, como: participação em comissões, grupos de estudo, reuniões técnicas e institucionais, audiências públicas, elaboração de pareceres, como também *na participação de Encontros, Seminários, Conferências sobre Formação de Professores* (Brasil, 2001, p.1), como vem se configurando nas ações políticas que têm sido encaminhadas ao longo do período analisado e antes dele.

Neste capítulo, focalizo o contexto em que o currículo para a formação de professores toma forma nas definições curriculares em dois documentos: as DCN (Brasil, 2001, 2002) e as DCP (Brasil, 2005, 2006), definindo e produzindo novos sentidos em torno dessa formação. As Diretrizes, assim como outros documentos legais e normativos, são documentos vistos como definições de determinados grupos influentes na política, nos mais diversos âmbitos, especialidades e escalas (Ball, 1994, 1998; Ball & Bowe, 1998). Nesses documentos, os discursos são difundidos como discurso do Estado (Codd, 1988), para servir *a um propósito político, construindo sentidos particulares e sinais que trabalham para mascarar o conflito social e promover compromisso de um interesse público universal* (p.237). Mas esses textos de definição incluem (como também excluem) diferentes discursos que defendem outros pontos de vista, fruto do processo de negociação para assegurar maior legitimidade ao documento e buscar garantir sua hegemonia. Esse processo de definição do texto, que envolve

relações de poder e conhecimento, é sempre parcial: *algumas vozes, alguns modos de articulação e formas de associação são silenciadas. Certas possibilidades são oferecidas, outras são concluídas, algumas formas de pensar são empoderadas e encorajadas, outras são inibidas* (Maguire & Ball, 2007, p. 101-102), como pode ser observado nos posicionamentos discursivos de diferentes sujeitos e grupos que participam do processo de produção da política. Desse modo, *somente determinadas agendas e influências são reconhecidas como legítimas, somente certas vozes são ouvidas em qualquer momento* (Ball, 1994, p.16). Considero, portanto, concordando com Codd (1988), que analisar os documentos envolve uma postura de desconstrução textual, a partir de processos de interpretação do conteúdo desses textos. Dessa forma, são consideradas as diferentes formas de interpretação a que estão submetidos por diversos sujeitos e contextos singulares, não havendo, portanto, como advoga Ball (1994), uma leitura única, fechada ou completa. São, pois, textos marcados pela contingência e provisoriedade (Laclau, 1993, 2005) que caracteriza toda produção política, marcados pelos vários sentidos autorizados (Codd, 1988) e devem ser interpretados a partir dos efeitos que produzem nos seus leitores e dos múltiplos sentidos e significados em disputa nas arenas políticas (Lopes, 2006b).

A análise sobre a produção de diferentes discursos no contexto de influência, e das articulações que são feitas discursivamente, está pautada na compreensão de que os textos e discursos políticos são marcados por processos de recontextualização por hibridismo. As incorporações de diferentes proposições, em forma de textos ou discursos, realizadas a partir de processos de articulação, desenvolvidos no âmbito do contexto de definição de textos, criam novos sentidos sobre a formação de professores e fortalecem outros, em busca da legitimidade da política para a formação docente no Brasil. Reafirmo que nesses processos não atuam apenas representantes do governo ou Estado, mas membros da comunidade epistêmica da formação de professores que participam, de várias formas, com a finalidade de influenciar nas decisões sobre essa política. As diferentes influências que caracterizam o processo de produção de políticas criam uma tensão entre homogeneidade e heterogeneidade, possibilitando desse modo a fixação parcial dos sentidos que determinada política expressa em seus textos de definição, levando em conta os múltiplos contextos em que a política é engendrada. Interessa entender, portanto, como os discursos de diferentes comunidades epistêmicas, em meio a processos de articulação política, são incorporados nos documentos curriculares híbridos.

Como já foi dito, anteriormente, defendo que as comunidades epistêmicas não se constituem *a priori*, mas no processo de articulação discursiva, a partir das demandas produzidas em torno da formação de professores. Disputam, nesse processo político, os sentidos forjados pelos diferentes grupos no contexto de definição curricular em processos de negociação marcados pela pluralidade de concepções que, muitas vezes, tornam essas demandas ambivalentes. A ambivalência dos textos que incorporam diferentes demandas é caracterizada pelo “indefinível” (Bauman, 1999), no qual *nada são, podem ser tudo*, acarretando por consequência o *fim do poder ordenador da oposição* e do *poder ordenador dos narradores da oposição* (p.65), fazendo com que esses textos alcancem legitimidade para grande parte da sociedade, especialmente àqueles mais envolvidos com essas questões. Bauman (1999) afirma que a ambivalência é um desafio para o poder por ser uma ameaça ao controle em um contexto de auto-definições. Essa ambivalência está presente nos textos curriculares híbridos, tais como as Diretrizes, que incorporam o que supostamente eram demandas antagônicas, contra as quais havia oposição, assim como incorporam proposições com as quais há identidade.

Acentuo que esse processo de articulação, marcado por conflitos e disputas, não pode ser pensado a partir de uma posição maniqueísta. Como visto, no capítulo anterior, as posições acerca da formação docente possuem diferenças significativas e, a despeito de toda a diferença existente, condições políticas favorecem ao estabelecimento de cadeias de equivalência, reunindo questões cujos significantes são diversos, produzindo nexos em meio à complementaridade e à tensão. No entanto, nem todas as demandas são sustentadas no processo de negociação e, algumas delas são excluídas dessas cadeias de equivalência, vindo a constituir novos projetos ou se opondo ao que se estabeleceu a despeito delas. O resultado dessa tensão se configura na co-existência de duas Diretrizes para a formação de professores para os anos iniciais, ao invés da definição de uma única Diretriz que articulasse, amplamente, as diferentes posições disputadas discursivamente em torno dessa formação. Tais condições, presentes nos processos políticos e de constituição das políticas, permitem a construção de consensos provisórios e contingentes na definição dos textos em defesa de propostas hegemônicas marcadas pela mesma precariedade, pelo indecível.

IV.1. Embates de projetos e incorporações de discursos curriculares

Reconheço a ampla produção de textos de definições políticas que constitui as políticas de formação de professores na década analisada (Dias, 2002). Entre os textos⁵⁵ produzidos para orientação sobre a formação curricular docente, destaco: 1) Edital Nº 4/97 MEC/SESU (Brasil, 1997); 2) Referenciais para Formação de Professores – MEC/SEF (Brasil, 1999); 3) Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior – MEC (Brasil, 2000a); 4) Parecer e Resolução sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – CNE (Brasil, 2001, 2002); e, 5) Parecer e Resolução sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura – CNE (Brasil, 2005, 2006). Com exceção do Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior (Brasil, 2000a), os demais documentos são utilizados nas análises sobre formação de professores nos textos selecionados dos três núcleos de produção de discursos. Tendo a LDB/96 como marco dessa intensa produção, esses documentos não cessaram e uma série de definições ainda vem sendo encaminhadas em torno da temática pós 2006.

Destaco nesta seção, a análise das incorporações feitas às Diretrizes Curriculares por ser um texto de definição política que se dirige à organização da reforma institucional e curricular, atendendo à orientação de uma série de outras regulamentações a respeito de carga horária, propostas pedagógicas para os cursos. Elejo dois documentos para analisar as incorporações dos discursos dos núcleos de produção: as DCN (Brasil, 2002) DCP (Brasil, 2006). A razão para essa escolha deve-se ao fato de que ambas, as DCN e as DCP, são os textos que definem, curricularmente, a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil.

Compreendo esses textos de definições políticas como representações dos processos de articulação entre diferentes grupos e sujeitos, com a atuação marcante de comunidades epistêmicas, entre outros grupos de interesse na política. Todos esses agentes movem-se pela perspectiva de hegemonizar a proposta por eles defendida, em processos de luta, tencionando vê-la como orientação curricular para a formação de professores no Brasil. O resultado de toda essa pluralidade de sujeitos e grupos,

⁵⁵ Alguns dos textos de definições políticas analisados neste capítulo podem ser acessados no site: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=com_content&task=view&id=522&Itemid=545

comprometidos com os discursos que são por eles produzidos e difundidos, acaba por ser expresso de forma híbrida. Esses textos políticos se constituem na incorporação de sentidos diferentes provenientes de um conjunto múltiplo de agentes, formado por aqueles que atuam nas políticas, nos diversos contextos de sua produção: prática, influência e definição de textos (Ball, 1998; Ball & Bowe, 1998).

A presença de incorporações das demandas analisadas produzidas no contexto de influência, nos textos de definição curricular da formação de professores e os entrecruzamentos que se fazem presentes entre esses dois contextos de produção de políticas curriculares são destacados para melhor compreensão dos processos de produção das políticas curriculares no país. Há, contudo, intenções diversas nessa análise, pois alguns estudiosos brasileiros consideram que essas investigações têm como propósito revelar *os modos com que as determinações governamentais estão sendo apropriadas pelas diferentes instâncias e instituições de formação de professores* (Campos, Roselane, 2006, p.), como se, no contexto da prática, os sujeitos que nele participam fossem desprovidos da capacidade de reinterpretar as proposições dos textos políticos. Essa posição acentua uma perspectiva de poder verticalizado, de cima para baixo. Concordo com Lopes (2006b) quando afirma que pesquisas sobre definições do campo legislativo não podem ser tratadas como central sem que se considere também *como produções e reinterpretações da prática e do contexto global são articuladas nos projetos governamentais* (p.39). Campos (2006), com essa afirmação, aponta para o papel que é atribuído aos documentos de serem orientações curriculares prescritivas (Paiva, Frangella e Dias, 2006) e contra os quais não houvesse muito a que se opor. Em outra afirmativa, a respeito da importância de analisar os textos políticos, o aspecto da incorporação das proposições que são formuladas e defendidas pelo movimento de educadores não é considerado. Creio que a negação de incorporações supõe o não-reconhecimento do processo de recontextualização dos discursos sobre a formação de professores em espaços e tempos diferentes e por sujeitos e grupos distintos. Alguns, mais comprometidos com movimentos de educadores, outros não, mas tendo em comum o pertencimento a uma comunidade de educadores.

À primeira vista e aos menos avisados, pode parecer que este documento incorpora as concepções teóricas do movimento dos educadores. Uma análise mais cuidadosa, no entanto, é reveladora da concepção de formação ali presente baseada no modelo de competências, (re)incorporado à área educacional - após sua superação na década de 80 -, a partir das transformações ocorridas

no mundo do trabalho (...) É preciso que apuremos nosso olhar para encontrar aí as semelhanças e diferenças com os paradigmas do tecnicismo da década de 70 e com as novas exigências postas para a formação dos trabalhadores, incluídos aí os professores, ainda que não seja adequada uma transposição mecânica da análise relativa às mudanças no mundo do trabalho produtivo para o campo da educação e da escola (Freitas, Helena de, 2002, p.8).

A defesa de uma suposta não incorporação das concepções do movimento dos educadores nas DCN (Brasil, 2002) é tecida a partir do conceito de competências. Entretanto, nessa citação, Freitas (2002) não considera o apoio de parte de educadores à proposição de competências que o texto apresenta, por focalizar, exclusivamente, a legitimidade do movimento dos educadores, representado pela Anfope⁵⁶, excluindo, desse modo, uma parcela de sujeitos que constroem proposições que encontram permeabilidade nos processos de articulação política. Os textos analisados nesta pesquisa indicam a existência de discursos que defendem o conceito de competências para o currículo de formação docente, alguns dentro de uma perspectiva crítica, outros não, mas esse aspecto não pode ser ignorado. Também não é considerado, na afirmação de Freitas (2002), que outras proposições legitimadas pela Anfope estejam incorporadas, de algum modo, nas DCN, mesmo que recontextualizadas. Entendo ser esse o caso da Escola de Única de Formação que, como analisado anteriormente, fortalece a idéia de uma instituição específica para a formação de professores, o que de certo modo não se diferencia substancialmente dos ISE, ou CNS e a docência como base da formação. Afinal, todas essas modalidades acabam por fortalecer a idéia de uma instituição própria para a formação docente, de modo a estabelecer um *status* especial à profissão. Embora reconheça que as proposições tenham diferenças, isso não impede que elas sejam apropriadas em textos políticos e, a partir de processos de recontextualização, venham a assemelhar-se a alguns dos princípios que as envolvem, ainda que com outras finalidades.

Nos próprios documentos é admitida a utilização de textos oriundos de Universidades e instituições de ensino superior, entidades, sindicalistas, secretarias de educação. Ou seja, trata-se de um texto que reconhece ter buscado uma polifonia na tentativa de ser representativo. Essa forma de apresentar as contribuições nos faz pensar

⁵⁶ A professora Helena de Freitas é uma importante liderança reconhecida no campo da formação de professores no Brasil e tem atuado à frente de entidades como a Anped e Anfope, destacadamente, tendo participado da gestão desta última entidade por diversas vezes, especialmente como presidente. Também devo destacar a sua presença em comissões e audiências públicas, fazendo a representação das posições da Anfope.

na existência de um consenso em torno das idéias que os documentos apresentam e defendem, aspecto que também gera credibilidade ao documento. Enunciar a incorporação de diferentes textos tem como propósito produzir a idéia de legitimidade em torno do texto de definições políticas e das mudanças defendidas por ele (Bernstein, 1996). A complexidade desse processo se faz presente nos esforços, no desenvolvimento de acordos para a produção dos textos políticos, como também na interpretação dos significados atribuídos por parte dos diferentes sujeitos, tomando como base para isso *suas histórias, experiências, habilidades, recursos e contextos* (Ball, 1994, p.16). Parte da legitimidade dos textos políticos é atribuída a um processo de construção coletiva e participativa desses documentos, como podemos ver em dois textos políticos de importância para a definição da formação curricular dos professores, as DCN e as DCP.

(...) como toda proposta em educação, ela não parte do zero, mas é fruto de um longo processo de crítica, reflexão e confronto de concepções sobre a formação docente e suas práticas, para o qual contribuíram o pensamento acadêmico, a avaliação das políticas públicas em educação, os movimentos sociais, as experiências inovadoras em andamento em algumas Instituições de Ensino Superior (Brasil, 2001 p.6).

(...) tratou-se de rever as contribuições apresentadas ao CNE, ao longo dos últimos anos, por associações acadêmico-científicas, comissões e grupos de estudos que têm como objeto de investigações a Educação Básica e a formação de profissionais que nela atuam, por sindicatos e entidades estudantis que congregam os que são partícipes diretos na implementação da política nacional de formação desses profissionais e de valorização do magistério, assim como individualmente por estudantes e professores do curso de Pedagogia (Brasil, 2005, p.1).

O texto das DCP (Brasil, 2005) ainda aponta para uma evidente *diversidade de posições em termos de princípios, formas de organização do curso e de titulação a ser oferecida* (p.1). Essas incorporações, que denotam uma variedade de proposições que o texto político absorve, são justificadas como decorrente da realização de uma Audiência Pública com a intenção de discussão desse documento curricular. Acrescenta o documento ter considerado ainda *críticas, sugestões encaminhadas por correio eletrônico e postal ou por telefone, assim como expressos nos debates para os quais foram convidados conselheiros membros da Comissão* (Brasil, 2005, p.1). Isso caracteriza a abertura de um canal de comunicação que, por certo, fez surgir uma pluralidade de posições acerca do tema e das questões a ele relacionadas. O mesmo é

relatado pelo parecer das DCN (Brasil, 2001), ao apresentar o calendário de Audiências Públicas, sendo cinco regionais e uma nacional, que fez parte da agenda de discussão do documento curricular. Ressalto a deferência que é feita às contribuições que emanam do conjunto de professores e pesquisadores nas duas Diretrizes, como já reconhecido nas análises dos capítulos anteriores, assumindo desse modo o papel de relevância que as comunidades epistêmicas desempenham na definição das políticas. Desse modo, também se atribui, para o conjunto da sociedade, o valor desses textos de definições políticas. Entretanto, esse aspecto é alvo de críticas pela própria comunidade acadêmica que não se vê totalmente representada pelas posições (na sua integralidade ou em parte), o que se configura como parte do processo da política e da assimetria de poder que envolve as negociações em torno dos sentidos das políticas que são forjadas. Os antagonismos se fazem presentes, pois existem posições em conflito e disputa de hegemonia por propostas no âmbito da produção das políticas. As negociações são fruto de acordos em várias escalas e espaços, em múltiplas agendas (Ball, 1994), não incorporam todos os sujeitos e grupos, mas aqueles com quem há convergência entre as proposições, o que supõe a produção de propostas caracterizadas pela heterogeneidade, como os próprios documentos curriculares indicam.

Para atribuir maior legitimidade ao texto político, quanto à interlocução desenvolvida com setores da sociedade, o discurso do documento afirma ter considerado

(...) proposições formalizadas, nos últimos 25 anos, em análises da realidade educacional brasileira, com a finalidade de diagnóstico e avaliação sobre a formação e atuação de professores, em especial na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como em cursos de Educação Profissional para o Magistério e para o exercício de atividades que exijam formação pedagógica e estudo de política e gestão educacionais. Levam também em conta, como não poderia deixar de ser, a legislação pertinente (Brasil, 2005, p.1-2).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia resultam, pois, do determinado na legislação em vigor, assim como de um longo processo de consultas e de discussões, em que experiências e propostas inovadoras foram tencionadas, avaliações institucionais e de resultados acadêmicos da formação inicial e continuada de professores foram confrontados com práticas docentes, possibilidades e carências verificadas nas instituições escolares (Brasil, 2005, p.2).

O modo escolhido pelas DCN para produzir o mesmo efeito do reconhecimento do processo de constituição do texto assumiu outra dinâmica. No cronograma

apresentado pelas DCN junto às diversas atividades realizadas, é citado em cada ocasião, as entidades que se fizeram representar em cada uma dessas oportunidades.

Embora os documentos curriculares indiquem o reconhecimento da utilização de diferentes contribuições à produção das Diretrizes ao longo da história e a participação de diferentes sujeitos e grupos conduzidos por um processo democrático, Maués (2002) refuta tal afirmação ao criticar que o processo de produção do texto político das DCN (2002) não considera

(...) as diferentes contribuições apresentadas pelos referidos movimentos, através dos documentos entregues em Audiências Públicas e de debates com as Comissões de Especialistas e os conselheiros e os técnicos do Ministério da Educação (Maués, Olgaízes, 2002, p.6).

Em diversos posicionamentos de entidades como a Anfope, a Anped e o Andes-SN, entre outras, são apontadas inúmeras críticas que dão conta de uma impossibilidade de aproveitamento do debate naquilo que divergia das orientações presentes no discurso oficial. Freitas (2002) sintetiza bem a crítica, na perspectiva de grande parte dos movimentos e entidades, em que resultou o esforço da participação na discussão das Diretrizes. Tal crítica denota uma impossibilidade de ver incorporado no discurso do texto político da DCN as idéias que os movimentos de educadores defendiam em suas demandas.

Apesar de toda a pressão das entidades e fóruns da área para que esse processo de produção das diretrizes se desenvolvesse de forma ampla, articulada e democrática, a existência das regulamentações anteriores no campo da formação acabaram determinando o conteúdo e a forma do debate, restrito ao MEC e ao CNE (Freitas, Helena, 2002, p.7).

Na crítica de Freitas (2002), o debate, na sua forma e conteúdo, apresentou complicadores, pois não permitiu seu desenvolvimento, de modo amplo, agregando um conjunto maior de interlocutores no debate político que não estivessem restritos aos marcos legais estabelecidos até aquele momento. Crítica semelhante é dirigida ao CNE, por não estabelecer dinâmica de interlocução entre os diferentes projetos (Silva, Andréia, 2003), o que para esta autora se deve ao fato de o órgão não ter se caracterizado como *um espaço democrático de discussão* (Silva, Andréia, 2003, p.13) por ocasião da definição das DCN. As críticas mostram que a sistemática adotada para a análise da proposta oriunda do MEC, com a designação por parte do CNE de uma Comissão

Bicameral, tornou o processo centralizado, sendo pouco utilizada a contribuição da *Comissão de Especialistas de Pedagogia*⁵⁷ que manteve estreito e extenso contato com a área educacional durante todo o período de elaboração das diretrizes (Freitas, Helena, 2002, p.7). Na Comissão Bicameral, a representação da Câmara de Educação Básica composta dos seguintes conselheiros: Edla Soares, Guiomar Namó de Mello, Nélio Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandrini Teixeira e a representação da Câmara de Educação Superior composta por: Éfrem Maranhão, Eunice Durham, Silke Weber e José Carlos de Almeida. Essa Comissão, responsável pela elaboração da Proposta submetida à apreciação e deliberação do CNE foi responsável pela elaboração do texto político das DCN (Brasil, 2002), documento criticado por Freitas e Maués. Na formulação da Proposta do CNE para as DCN, a Comissão Bicameral trabalhou com representantes do MEC e integrantes do Grupo de Trabalho responsáveis pela redação da Proposta para o MEC. A presença da professora Guiomar Namó de Mello no Grupo de Trabalho do MEC e na Comissão Bicameral do CNE marca a presença de lideranças⁵⁸ do campo da formação de professores que, na altura, também participou de cargos no quadro do governo federal, sendo autora de um texto que pode ser considerado a matriz das DCN (2002): *Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical – documento principal*⁵⁹ (Melo, 1999), o que torna compreensível o porquê das grandes semelhanças entre os documentos produzidos em 2000 (MEC) e 2001 (CNE). Também contribuiu para a grande repercussão desse texto o seu discurso direto e contundente (Dias, 2002). Bernstein (1996, 1998) considera problemático acontecer essa situação em que um sujeito é identificado, ao mesmo tempo, pelas atuações em campos de recontextualização pedagógica: oficial e não-oficial. Para Bernstein (1996, 1998), essa condição favorece a criação, manutenção e mudança do discurso pedagógico oficial. Situo ainda que nos contextos de produção de políticas a perspectiva de não rigidez se faz presente em relação aos limites dos campos caracterizados tanto pela interpenetração de discursos como pela circulação de sujeitos entre ambos (Ball, 1998; Ball & Bowe, 1998).

⁵⁷ Integram a Comissão de Especialistas de Pedagogia, constituída pela Portaria SESu/MEC nº 1.518 de 16.06.00, os seguintes membros: Helena Costa Lopes de Freitas, Maisa Gomes Brandao Kullok, Marlene Gonçalves, Olga Teixeira Damis e Merion Campos Bordas (Presidente).

⁵⁸ A liderança da professora Guiomar Namó de Mello não se restringe ao âmbito nacional, como pode ser visto no capítulo 2 desta tese ao ser analisada a produção de textos no contexto de influência, relatando sua atuação em organismo internacionais voltados à educação.

⁵⁹ Esse documento apresenta as grandes questões da reforma da formação docente tendo como objetivo servir como subsídio para a discussão interna, no âmbito do governo federal e das suas comissões de trabalho.

Em relação às DCP (2005), nota-se uma dinâmica diferente no tocante ao processo de sua discussão. Destaco o reconhecimento que o documento faz quanto às incorporações que nele estão contidas.

O movimento de educadores, em busca de um estatuto epistemológico para a Pedagogia, contou com adeptos de abordagens até contraditórias. Disso resultou uma ampla concepção acerca do curso de Pedagogia incluída a de que a docência, nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau e também na Pré-Escola, passasse a ser a área de atuação do egresso do curso de Pedagogia, por excelência. Desde 1985, é bastante expressivo o número de instituições em todo o país que oferecem essas habilitações na graduação (Brasil, 2005, p.4).

Julgo importante destacar algumas questões relativas aos interlocutores que contribuíram na formulação do documento curricular. O texto é afirmativo no papel assumido pelo movimento dos educadores e reconhece também a pluralidade que caracteriza esse movimento e a diferença de concepções, considerada como uma positividade que fez ampliar o arco de alianças em torno do apoio às DCP. O que é expresso pelo texto político como consideração de “abordagens até contraditórias”, favorecendo a formação de uma concepção ampla, relaciona-se com o que analiso no capítulo anterior como constituição de um significante vazio em relação à idéia de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental em cursos de Pedagogia. A demanda por uma formação de professores para os anos iniciais, em cursos de Pedagogia, aglutinou diferentes significantes em prol desse projeto. Afirmo ainda, que a aglutinação em torno das DCP também se fez possível em oposição às DCN, contra a qual sujeitos e grupos se manifestavam, tanto em relação ao conteúdo como ao processo de sua definição. A defesa das DCP, a despeito das diferenças de concepções que o texto identifica, pôde ser construída a partir de consensos possíveis.

IV. 2. Incorporação de demandas nos textos políticos por processos de articulação discursiva de comunidades epistêmicas

A existência de duas orientações para a formação de professores dos anos iniciais me faz analisar as incorporações dos discursos dos núcleos discursivos nos dois documentos, a partir de algumas proposições que se fazem presentes e significativas em relação às análises desenvolvidas anteriormente sobre as demandas da formação de professores no Brasil. Registro que a co-existência de duas Diretrizes Curriculares para a

formação de professores para os anos iniciais, em nível superior, traduz uma ambivalência em relação a alguns aspectos, que serão melhor detalhados, nesta seção. Entendo que a disputa entre os projetos curriculares não foi encerrada no âmbito discursivo, ao se estabelecerem dois documentos com características singulares em relação à mesma formação docente.

Essa co-existência das Diretrizes Curriculares traz algumas implicações para o contexto de definição curricular que merece foco, como por exemplo: a) a pluralidade de propostas curriculares para a formação de professores; b) a extinção da formação de especialistas em Pedagogia, em cursos de bacharelado, não sendo possível outra proposição alternativa que não seja a licenciatura em Pedagogia e a formação de especialistas em cursos de pós-graduação e, desse modo, mantendo a demanda por essa formação; c) multiplicidade de *locus* para a formação de professores multidisciplinares; d) a existência de diferentes projetos hegemônicos para a formação de professores multidisciplinares; e) existência de consensos parciais e provisórios acerca da formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental para o Brasil; f) diferentes comunidades epistêmicas para a formação docente em disputa, no país.

Diante dessas considerações sobre a política curricular de formação de professores no Brasil, opto por analisar algumas das incorporações dos discursos produzidos pelos núcleos (examinados no capítulo anterior), considerados os Pareceres e Resoluções das duas Diretrizes. Destaco para o exame dessas incorporações as seguintes proposições: a) protagonismo docente; b) modelos curriculares integrados por competências e interdisciplinar; c) pesquisa como princípio formativo; d) centralidade da prática; e) profissionalização docente como eixo; e, por último, f) o *locus* de formação.

IV.2.a. Protagonismo docente

A ênfase dada ao professor nas duas Diretrizes se faz de forma diferente, embora ambas declarem fazer da docência a base da formação (DCN, 2001; DCP, 2005), proposição cara ao movimento dos educadores, incorporada nas duas Diretrizes. Contudo, os sentidos defendidos em cada uma delas para a mesma proposição são diferentes. Em ambas está presente a valorização de um curso próprio para a formação do magistério para o resgate da profissão docente. Embora com essa semelhança, as DCN compartilham de uma posição defensora do curso de formação de professores fora do âmbito do curso de Pedagogia. Defendendo a formação dos profissionais da

educação, incluído neles os professores, argumenta pela existência de *três categorias de carreiras* (Brasil, 2001, p.6), sendo a licenciatura para a formação docente e o bacharelado de dois tipos: Acadêmico e Profissionalizante. Nas DCP, a docência se constitui na base da formação do pedagogo, licenciado docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a educação infantil; para as disciplinas pedagógicas em cursos de Ensino Médio para a formação de professores e para o desempenho de atividades como a gestão, como para demais funções designadas por especialistas. Embora essa seja uma demanda presente nos discursos de formação de professores dos núcleos analisados, tem opositores à proposição, como apresentado no capítulo anterior.

Nas questões de disputas discursivas, a docência como base era uma demanda que não encontrava apoio absoluto, tendo sido expressas posições criticando-a em textos dos núcleos de produção de discurso. Uma idéia combatida por alguns autores, considerados importantes lideranças do campo da educação, mas com crítica presente em poucos trabalhos. A idéia da docência como base é reafirmada em vários trechos do documento e situada desde a LDB/96. Apoiado também na história desses cursos no país, o texto político afirma:

Com uma história construída no cotidiano das instituições de ensino superior, não é demais enfatizar que o curso de graduação em Pedagogia, nos anos 1990, foi se constituindo como o principal locus da formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica: na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação dos profissionais da educação, no curso de Pedagogia, passou a constituir, reconhecidamente, um dos requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no País (Brasil, 2005, p.5).

A docência como base da formação na Pedagogia é afirmada ao longo de todo o parecer das DCP, tendo como finalidade *o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional* (Brasil, 2005, p.10), agregando algumas posições defendidas por diferentes grupos e excluindo outras. Pode ser identificado que as DCP restabelecem para a Pedagogia o espaço de formação do professor dos anos iniciais em resposta a uma demanda histórica na experiência formativa brasileira, desde os anos de 1980. O restabelecimento dessa formação também se confronta com a modalidade apresentada pelo Curso Normal Superior, a partir da aprovação das DCN, relacionando essa disputa discursiva a outra, pelo *locus* da formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em suma, estas diretrizes não esgotam, mas justificam as especificidades, as exigências e o lugar particular do curso de Pedagogia na educação superior brasileira. Ressalta-se a concepção de trabalho pedagógico escolar e não-escolar que se fundamenta na docência compreendida como ato educativo intencional e sistemático. O trabalho pedagógico, e a ação docente constituem-se na centralidade do processo formativo do Licenciado em Pedagogia. Por isso, conforme se vem insistindo ao longo deste parecer, formação do licenciado em Pedagogia se faz na pesquisa, no estudo e na prática da ação docente e educativa em diferentes realidades (Brasil, 2005, p. 14).

A definição do curso de Pedagogia para a formação de professores dos anos iniciais fez com que a graduação não mais formasse os especialistas neste nível, como bacharéis, remetendo-os à pós-graduação, como previsto como possibilidade pela LDB/96. O texto das DCP vai delimitar o campo da formação em Pedagogia, estabelecendo o consenso entre as comunidades epistêmicas que apóiam a docência como base da formação e excluindo outras comunidades que se identificam pela luta em defesa do pedagogo que não tenha como base da sua formação a docência. É argumentado para isso que:

O graduando em Pedagogia trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados (Brasil, 2005, p.6).

Com efeito, a pluralidade de conhecimentos e saberes introduzidos e manejados durante o processo formativo do licenciado em Pedagogia sustenta a conexão entre sua formação inicial, o exercício da profissão e as exigências de educação continuada (Brasil, 2005, p.6).

Três conselheiros do CNE, a despeito de aprovarem o Parecer das DCP, apresentaram votos em separado com restrições sobre a votação que realizaram. Um dos conselheiros questionou as DCP restringirem o que uma lei disciplina no tocante à formação de especialistas, conforme está orientado na LDB/96, algo que somente outra lei poderia fazer, enquanto outro conselheiro diverge quanto à definição do pedagogo como um licenciado, defendendo *um espectro mais amplo de modalidades de formação,*

como o bacharelado, não previsto no Parecer (Brasil, 2005, p.17). Outro conselheiro, por sua vez, defendeu a manutenção dos Pareceres e Resoluções das DCN, mesmo tendo sido aprovada as DCP. Entendo que a situação atual não impede que as DCN, ao se dirigirem à formação de professores em *nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*, como se intitula, possa vir a ser utilizada para a organização curricular de cursos de Pedagogia que são de licenciatura e de graduação plena. É assim acentuada a ambivalência das políticas para a formação de professores no Brasil, considerando os documentos curriculares aprovados e em vigência. É defendido que a formação superior dos professores dos anos iniciais deve ser feita em cursos de Pedagogia, mas não está garantida que essa formação se dê no espaço universitário, outra demanda que foi apontada nos discursos dos núcleos analisados.

*A decisão da SESU-MEC de formular diretrizes **exclusivamente para formação de professores** separadas do processo de elaboração das Diretrizes para o Curso de Pedagogia e para os bacharelados das demais áreas, retirando do debate a **formação dos profissionais da educação** obedeceu a dois princípios básicos que estão presentes em todas as medidas/iniciativas do MEC no campo da formação, que são o de dar forma e conteúdo à proposta dos Institutos Superiores de Educação aprovada pelo CNE em setembro de 99 (Resolução 01/99) e, como consequência, retirar do Curso de Pedagogia a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil (Freitas, Helena, 2002, p.8).*

A crítica apresentada por Freitas (2002), em relação ao curso e à instituição de formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, coloca algumas questões sobre as quais deve-se refletir: se as DCN, na altura, tiveram êxito em definir pelo fim da atribuição da formação de professores multidisciplinares nos Cursos de Pedagogia, a aprovação das DCP não garantiram que os Institutos Superiores de Educação deixassem de ter como finalidade a formação desses professores, nem tampouco fizeram com que as Universidades tivessem a primazia desta formação.

Em relação às DCN, *a docência - que deverá ser tratada no curso de modo específico* (Brasil, 2001, p.55) - tem no currículo proposto a definição de uma singularidade para a formação de professores. O discurso desse documento é o de que precisa ser dado relevo à formação de professores no Brasil e que, ao atribuir um curso de licenciatura para a formação de professores para todas as modalidades e níveis, esse aspecto está sendo assegurado. Algumas demandas produzidas pelos núcleos vão na direção de uma especificidade da formação docente, da necessidade de uma formação

unificada para todos os professores em um sistema integrado e acaba por confluir nessa proposição das DCN, embora também tenham sido observadas expressivas posições contrárias à formação de professores nos ISE e nos CNS. Essas duas proposições, muito criticadas, foram objeto de manifestações e articulações políticas que expressavam a oposição a esses modelos institucionais de formação docente, considerando-os uma ameaça para a formação universitária, particularmente a formação em cursos de Pedagogia. Os críticos consideravam também que o afastamento das Universidades na formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental acarretaria uma precarização na formação, com uma expressão muito difundida de que esses cursos são responsáveis pelo aligeiramento da formação. A aglutinação de discursos em torno da formação de professores em nível superior foi percebida nos diferentes textos, porém neles já se anunciavam proposições em oposição em relação ao *locus* dessa formação. A docência como uma base comum para a formação em todos os cursos mantém-se nas duas Diretrizes vigentes, incorporando uma demanda recorrentemente defendida nos textos dos núcleos discursivos.

Outro aspecto relacionado ao protagonismo docente nas DCN diz respeito à responsabilização do professor em relação ao desempenho dos seus alunos. Posição essa, muitas vezes associada aos maus resultados que têm sido verificados nas avaliações estaduais, nacionais e internacionais que vêm sendo encaminhadas pelos Estados-nação. Essa correspondência, sujeita à crítica por parte de um conselheiro, o professor Nélio Bizzo, por ocasião da aprovação do parecer e então, proposta de resolução destas Diretrizes. Na sua declaração de voto, protestou contra *a tentativa de estabelecer relação de causa e efeito entre os pobres resultados em testes de desempenho dos alunos da educação básica e um suposto “despreparo” de seus professores* (Brasil, 2001, p.58). Embora esse discurso seja sujeito à crítica, como visto em textos dos núcleos analisados, também é um discurso partilhado nas posições que justificam a necessidade de reformas curriculares na crença de que ao aferirem uma formação de maior qualidade aos professores possa ser garantido também que os alunos se beneficiem disso. O diagnóstico do mundo em mudanças é um apelo para a reforma curricular dos professores para que possam estar preparados para o cenário de transformações científico-tecnológicas que se colocam no contexto contemporâneo. Essa também é uma incorporação de proposições presentes nos núcleos discursivos, nas quais o papel do professor como elemento estratégico para o sucesso das reformas curriculares se faz presente, assemelhado ao discurso tão criticado dos organismos internacionais.

Faz-se presente nas duas Diretrizes o discurso de que o professor é responsável pelo processo de seu desenvolvimento profissional ao longo da vida, mostrando mais uma vez o caráter aglutinador do discurso da formação permanente, ou continuada. Uma demanda que tem por objetivo a superação das deficiências observadas no quadro docente bem como sustentada na concepção de que a docência é uma profissão que implica permanente formação e atualização sobre as questões relativas ao campo do conhecimento.

IV.2.b. Modelos curriculares integrados: competências e interdisciplinaridade

As competências nas DCN (Brasil, 2001) assumem uma centralidade significativa, razão para uma forte oposição entre sujeitos e grupos nos contextos de influência e de definição curricular. Para dar ao currículo por competências maior legitimidade, atribuindo a ele a condição de *paradigma curricular novo* (p.8), o Parecer das DCN evoca a LDB/96, embora nesta estejam as competências como uma das possibilidades de organização curricular, definindo, portanto o caráter opcional do uso da competência para a organização do processo de aprendizagem. Não há um disciplinamento sobre a obrigatoriedade na organização curricular por competências, mas sim, uma possibilidade entre tantas outras. Como já discuti em outro trabalho, (Dias, 2002), o currículo por competências tem como finalidade social defender um “novo” ensino e uma “nova” formação de professores, ajustada ao cenário de mudanças, à sociedade do conhecimento e às transformações do mundo do trabalho. Esse paradigma é defendido nas reformas curriculares de outros níveis e modalidades de ensino (Lopes, 2001; Macedo, 2002). O desenvolvimento das competências é um princípio defendido nas DCN para a atividade profissional, vinculado à aprendizagem de um *conhecimento útil* para o exercício da atividade profissional. As competências, pois, *orientam a seleção e o ordenamento de conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional bem como a alocação de tempos e espaços curriculares* (Brasil, 2001, p.52), e estão vinculadas à formação profissional, estabelecendo uma relação na qual

a aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão (Brasil, 2001, p. 29).

A relação teoria e prática no currículo por competências supõe *uma outra organização do percurso de aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central* (Brasil, 2001, p.30). É defendida, desse modo, a vinculação entre a instituição formadora e o sistema de ensino, que será o campo de atuação profissional, como nas proposições dos núcleos de produção discursiva.

A idéia de uma base comum, também defendida em textos dos núcleos discursivos, surge uma única vez nas DCN.

Com efeito, a pluralidade de conhecimentos e saberes introduzidos e manejados durante o processo formativo do licenciado em Pedagogia sustenta a conexão entre sua formação inicial, o exercício da profissão e as exigências de educação continuada. O mesmo ocorre com a formação de outros licenciados, o que mostra a conveniência de uma base comum de formação entre as licenciaturas, de modo a, no plano institucional, derivar em atividades de extensão e de pós-graduação, das quais formandos ou formados das diferentes áreas venham juntos participar (Brasil, 2001, p.7).

A matriz curricular das DCN é organizada por eixos, como a proposição da Anfope e outras encaminhadas pelos textos dos núcleos discursivos analisados.

Sobre a interdisciplinaridade, foi citado nas DCN que

Na relação entre competências e conhecimentos, há que considerar ainda que a constituição da maioria das competências objetivadas na educação básica atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares, segundo as quais se organiza a maioria das escolas, e exige um trabalho integrado entre professores das diferentes disciplinas ou áreas afins (Brasil, 2001, p.32).

A interdisciplinaridade, defendida nas DCN assim como em muitas proposições dos núcleos, volta-se para a perspectiva da filosofia do sujeito e deve ser trabalhada como um eixo articulado entre disciplinaridade e interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade é defendida como princípio articulador das disciplinas consagradas no currículo da formação docente, capaz de superar a fragmentação do conhecimento presente nesses currículos. O documento curricular enfatiza a importância do conhecimento escolar na formação dos professores que deve se constituir no conteúdo privilegiado do curso, estimulando o desenvolvimento de projetos. O propósito da interdisciplinaridade nas DCN é o de permitir o trabalho integrado de diferentes

professores a partir de propostas de estudos e atividades interdisciplinares, o que as DCN entendem como a possibilidade de se atravessarem as fronteiras disciplinares.

Neste sentido vale lembrar que o paradigma curricular referido a competências demanda a utilização de estratégias didáticas que privilegiem a resolução de situações-problema contextualizadas, a formulação e realização de projetos, para as quais são indispensáveis abordagens interdisciplinares (Brasil, 2001, p.54-5).

Como visto anteriormente, a abordagem metodológica proposta para o trabalho no currículo por competências é a situação-problema.

Assim é preciso que eles próprios – os professores – sejam desafiados por situações-problema que os confrontem com diferentes obstáculos, exigindo superação e que experienciem situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e ousar agir, a partir dos conhecimentos que possuem (Brasil, 2001, p.32).

O construtivismo é uma influência teórica que sustenta a relação entre os conteúdos e competências.

Os conteúdos definidos para um currículo de formação profissional e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências. No seu conjunto, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer e na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola (Brasil, 2001, p.33).

As competências também orientam os processos de avaliação que são destacados nas DCN e essa perspectiva está voltada às influências teóricas do eficientismo social (Dias, 2002), focalizado em um desempenho esperado. Desse modo, a constituição de currículo por competências na formação docente constitui-se um modelo curricular híbrido por manter a orientação teórica construtivista e da psicologia comportamental como base de sua argumentação.

A avaliação é parte integrante do processo de formação, uma vez que possibilita diagnosticar lacunas a serem superadas, aferir os resultados alcançados considerando as competências a serem

constituídas e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias (Brasil, 2001, p.33).

Quando a perspectiva é de que o processo de formação garanta o desenvolvimento de competências profissionais, a avaliação destina-se à análise da aprendizagem dos futuros professores, de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de sua formação e tem, também, a finalidade de certificar sua formação profissional. Não se presta a punir os que não alcançam o que se pretende, mas a ajudar cada aluno a identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional (Brasil, 2001, p.33-4).

Em qualquer um desses casos, o que se pretende avaliar não é só o conhecimento adquirido, mas a capacidade de acioná-lo e de buscar outros para realizar o que é proposto. Portanto, os instrumentos de avaliação só cumprem com sua finalidade se puderem diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos (Brasil, 2001, p.34).

Os processos de avaliação, pautados nas competências, apresentados nas DCN acabam por defender uma cultura da avaliação que visa ao delineamento do perfil profissional para o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao trabalho e a formação. A defesa de perfis profissionais está presente como proposição nos núcleos discursivos convergindo com o que é proposto pelas DCN. Essa cultura da avaliação não está restrita ao processo de formação inicial, prosseguindo ao longo do percurso profissional do professor e atendendo às expectativas de promoção salarial e desenvolvimento da carreira pela auto-regulação da própria aprendizagem (Dias, 2002).

Se nas DCN as competências assumem centralidade na organização curricular, isso não ocorre nas DCP, embora outros aspectos sejam incorporados dos discursos dos núcleos ao texto das DCP, como a interdisciplinaridade, a contextualização, a sólida formação teórico-prática, a pesquisa como foco da formação, pesquisas essas que se apóiem nas práticas e no cotidiano da escola. O conceito de contextualização, não utilizado dessa forma nos textos dos núcleos de produção de discursos, representa a idéia difundida nesses textos de que o currículo deve estar pautado na realidade da escola, no vínculo entre educação e sociedade, nas ações do cotidiano. A indefinição desse conceito acaba ampliando a possibilidade de que possa ser lido de diferentes maneiras, aglutinando ainda mais os diferentes sentidos relacionados aos saberes e contextos não-acadêmicos, de forma geral.

A integração é o modelo curricular privilegiado como as duas Diretrizes apontam. No parecer às DCP, há uma menção às competências no item que apresenta a organização curricular do Curso de Pedagogia: *o conjunto de competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes, previstas nos arts. 12 e 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) (Brasil, 2005, p.10)* e ainda ao ser referido o conteúdo do estágio curricular.

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências (Brasil, 2006, p.5).

Ainda sobre a organização curricular defendida no Parecer das DCP, o documento indica a confluência *de diferentes concepções teóricas e metodológicas, no campo da Pedagogia e das áreas de conhecimento integrantes e subsidiárias à formação de educadores (Brasil, 2005, p.10)*, tendo como finalidade uma *formação acadêmico-científica de qualidade (Brasil, 2005, p.10)*, pautando-se no oferecimento de

um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamentos e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado. Compreenderá, além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, as de monitoria, as de estágio curricular, as de pesquisa, as de extensão, as de participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, que alarguem as experiências dos estudantes e consolidem a sua formação (Brasil, 2005, p.10).

A defesa do currículo integrado é feita nas DCN pela via da interdisciplinaridade e da transversalidade, este último conceito em consonância com princípios curriculares para o Ensino Fundamental, dispostos nos seus respectivos Parâmetros Curriculares Nacionais. Entendo que os documentos da reforma curricular brasileira para a Educação Básica tencionam *construir sintonia entre a formação inicial de professores (DCN, 2001, p.5)*, desde a LDB/96, com as normas e recomendações para a Educação Básica definidos pelo Ministério da Educação. Nos núcleos discursivos, o currículo integrado foi uma tendência apontada pelos textos analisados, assim como o foram nas duas Diretrizes, revelando, nesse aspecto, uma aglutinação de discursos. Isso confirma o posicionamento, por parte das comunidades epistêmicas da formação de professores, favorável a esse tipo de organização curricular, em que pese diferenças em

relação ao currículo por competências, significativa que assume posições variadas em sua defesa ou oposição. As influências presentes na concepção do currículo por competências estão voltadas a idéia de conhecimento aplicado e para a formação docente, vinculada à proposição que o defende para a definição de perfis profissionais, afastada de uma concepção do campo crítico.

Na formação de professores para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio, por força da organização disciplinar presente nos currículos escolares, predomina uma visão excessivamente fragmentada do conhecimento. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade previstas na organização curricular daquelas etapas da educação básica requerem um redimensionamento do enfoque disciplinar desenvolvido na formação de professores. Não se trata, obviamente, de negar a formação disciplinar, mas de situar os saberes disciplinares no conjunto do conhecimento escolar (Brasil, 2001, p.27).

Os temas culturais estão presentes nas DCP que incluem na discussão de suas Diretrizes um *núcleo de estudos básicos* que englobe questões *da diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, de reflexão e ações críticas* (Brasil, 2001, p.11), em consonância com os problemas contemporâneos. A composição variada de proposições curriculares, como disposto nas duas Diretrizes, ao menos apontam para uma defesa presente nos núcleos discursivos que argumenta pela pluralidade de orientações curriculares para formação de professores. Tal perspectiva contribui para a diversidade de modalidades curriculares, favorecendo a riqueza da formação de professores, desde que assegurada a socialização dessas experiências.

IV.2.c. Pesquisa como princípio formativo

Sobre a pesquisa na formação, as Diretrizes defendem que o foco delas se dirija à atuação profissional, não se diferenciando muito em relação às ênfases que assume.

- realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

- utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos (Brasil, 2005, p.9).

o desenvolvimento da pesquisa sobre os objetos de ensino (Brasil, 2001, p. 15).

Nas DCP a pesquisa está curricularmente inserida no que vem a ser denominado por núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos.

(...) voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelos projetos pedagógicos das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais-escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais, outras (Brasil, 2005, p.11).

Uma demanda presente nos discursos dos núcleos relacionada à pesquisa era de que a formação de professores devia ser desenvolvida em Universidades por elas constituírem-se em espaços com tradição no desenvolvimento de investigações. Contudo, nas DCP, documento curricular que agrega o apoio do movimento dos educadores, não focaliza apenas a formação universitária, reconhecendo a formação em instituições não-universitárias no cenário atual do país, indicando alguns aspectos que devem ser observados no desenvolvimento desse princípio formativo nos cursos de Pedagogia.

Sabendo-se da realidade das instituições de educação superior não-universitárias e do papel que lhes cabe para que se concretizem os objetivos de universalização da formação de professores para a Educação Básica, em nível superior de graduação, registra-se a orientação de que também estas, quando oferecem o curso de Pedagogia, devem prever entre suas atividades acadêmicas a realização de pesquisas, a fim de que os estudantes possam delas participar e desenvolver postura de investigação científica. Cabe esclarecer, contudo, que a inclusão de disciplinas como Introdução à Pesquisa ou Metodologia do Trabalho Científico não configura por si só atividade de pesquisa. Pesquisas poderão se desenvolver no interior de componentes curriculares, de seminários e de outras práticas educativas. Esta exigência se faz a partir do entendimento manifestado pela significativa maioria de propostas enviadas ao Conselho Nacional de Educação, durante o período de consultas, de que o Licenciado em Pedagogia é um professor que maneja com familiaridade procedimentos de pesquisa, que interpreta e faz uso de resultados de investigações. Desta exigência também decorre a importância da clareza e consistência do currículo, sempre no sentido

de garantir condições de materialização dos objetivos do curso. (Brasil, 2005, p.13-4)

Para as DCN, a pesquisa deve ser ressignificada no currículo da formação de professores, dando a ela um relevo no processo de formação, desde que vinculada à prática profissional, diferenciando-se da pesquisa acadêmica.

Do mesmo modo que a concepção restrita da prática contribui para dissociá-la da teoria, a visão excessivamente acadêmica da pesquisa tende a ignorá-la como componente constitutivo tanto da teoria como da prática (Brasil, 2001, p.23).

Nessa nova configuração da pesquisa a tônica passa a estar na produção de conhecimento sobre a prática profissional docente. Essa perspectiva também está presente nos discursos dos núcleos que apontam para a que a pesquisa na formação adquira um novo papel no qual a prática passa a ser o centro.

Certamente é necessário valorizar esta pesquisa sistemática que constitui o fundamento da construção teórica. Dessa forma, a familiaridade com a teoria só pode se dar por meio do conhecimento das pesquisas que lhe dão sustentação. De modo semelhante, a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução, mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento (Brasil, 2001, p.24).

Defendida pelas DCN como *elemento essencial da formação profissional do professor (Brasil, 2001, p. 34).*

(...) a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino (Brasil, 2001, p. 34).

(...) a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar. Ela possibilita que o professor em formação aprenda a conhecer a realidade para além das aparências, de modo que possa intervir considerando as múltiplas relações envolvidas nas diferentes situações com que se depara, referentes aos processos de aprendizagem e a vida dos alunos (Brasil, 2001, p. 36).

A pesquisa nas Diretrizes está associada ao processo de profissionalização e legitimação de um saber próprio da profissão, pautado na prática e no cotidiano da escola, como defendido nas proposições dos núcleos discursivos. Especialmente as DCN expressam mais amiúde qual a perspectiva que se apresenta na formação, tendo a pesquisa como eixo curricular.

Em ambas as Diretrizes estão presentes discursos dos núcleos sobre a pesquisa na formação de professores aproximando-se muito em suas finalidades no desenvolvimento profissional. Há convergência, portanto, entre as proposições dos núcleos de produção de discurso e as Diretrizes ao enfatizarem como objeto para o desenvolvimento de pesquisas na formação, as questões que emergem da prática profissional docente, assumindo essa pesquisa um caráter aplicado.

IV.2.d. Centralidade da prática

A prática, que assume nos núcleos de produção de discursos o papel central do currículo da formação de professores, apresenta-se de forma diferenciada nas duas Diretrizes e assume nas DCN uma incorporação ainda maior, em relação aos discursos produzidos pelos núcleos investigados.

Nas DCN, a prática está voltada para a superação das dificuldades apontadas na relação teoria e prática, defendendo-a como componente curricular.

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática. Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional (Brasil, 2001, p. 22-3).

A idéia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria (Brasil, 2001, p. 23).

O conceito de simetria invertida, consolidado pelas DCN, implica na aprendizagem daquilo que se espera do professor como profissional tendo a prática como central para a organização dos conteúdos de aprendizagem para os professores em formação. Esse conceito pauta-se na idéia de que o professor necessita experimentar, como aluno, o que futuramente irá desenvolver na atuação docente, exercitando-se em experiências análogas àquelas que irá desenvolver com sua classe de alunos. Essa ênfase na experiência profissional, no período de formação, também é defendida em proposições nos núcleos discursivos. A simetria invertida é a pauta para a organização dos conteúdos curriculares, assim como para o desenvolvimento da pesquisa na formação.

A preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. Além disso, com exceção possível da educação infantil, ele certamente já viveu como aluno a etapa de escolaridade na qual irá atuar como professor (Brasil, 2001, p.30).

O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas no cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente (Brasil, 2001, p.30).

Sobre a base para a construção dos conhecimentos, as DCN vão defender a reflexão que se faz sobre a realidade, outro aspecto também difundido pelos núcleos discursivos. Como visto no capítulo anterior, o discurso que ressalta a realidade acaba valorizando a apreensão direta pelos sujeitos daquilo que é percebido como visível, desconsiderando, muitas vezes o que está silenciado nos espaços educativos. O processo de reflexão do professor sobre a realidade é enfatizado para a construção do conhecimento pautado na experiência e na sua própria prática, como podemos ver nas Diretrizes como também nos discursos dos núcleos analisados.

Os indivíduos constroem seus conhecimentos em interação com a realidade, com os demais indivíduos e colocando em uso suas capacidades pessoais (Brasil, 2001, p.30).

O princípio metodológico geral é de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize. Esse princípio é operacional e sua aplicação não exige uma resposta definitiva sobre qual dimensão – a teoria ou a prática - deve ter prioridade, muito menos qual delas deva ser o ponto de partida na formação do professor. Assim, no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor, além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz (Brasil, 2001, p.56).

A prática adquire o papel de eixo articulador da teoria no currículo de formação docente, em áreas ou disciplinas. Em todas elas a prática está presente e deve ser *trabalhada tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática* (Brasil, 2001, p.57). A interdisciplinaridade é entendida como capaz de dar conta da integração entre as diferentes práticas, de acordo com as DCN para além das atividades do estágio, comumente associadas a essa relação. No estágio, portanto, há que ser dada *ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas (...) do cotidiano profissional* (Brasil, 2001, p.57). Para as DCP, a prática assume o caráter de integração, fazendo parte de um núcleo

*III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:*

(...) b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos (Brasil, 2006, p.4).

Se a prática deve ser vivenciada ao longo do curso, os estágios devem ser realizados desde cedo, para que se tenha *tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional* (Brasil, 2001, p.57). O estágio, tal como defendido nos núcleos discursivos, é de fundamental importância para estabelecer a relação de entre teoria e prática, como também na defesa de um conhecimento específico que tem a prática como base para a sua construção. Nas DCP os estágios possuem também uma importante dimensão no processo formativo, assumindo as mesmas perspectivas das DCN, diferenciando-se apenas no conteúdo de formação do licenciado em Pedagogia.

- estágio curricular que deverá ser realizado, ao longo do curso, em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e/ou de Educação Profissional na área de serviços e de apoio

escolar, ou ainda em modalidades e atividades como educação de jovens e adultos, grupos de reforço ou de fortalecimento escolar, gestão dos processos educativos, como: planejamento, implementação e avaliação de atividades escolares e de projetos, reuniões de formação pedagógica com profissionais mais experientes, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares, que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimentos e competências, conforme o previsto no projeto pedagógico do curso (Brasil, 2005, p.15).

Conhecimentos para o desenvolvimento profissional, entre os quais destaco, o conhecimento da experiência, também sinalizam para a incorporação de proposições presentes nos núcleos discursivos.

O que está designado aqui como conhecimento advindo da experiência é, como o nome já diz, o conhecimento construído “na” e “pela” experiência. Na verdade, o que se pretende com este âmbito é dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é constituído pelo sujeito. É um tipo de conhecimento que não pode ser constituído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” esta prática. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a “ser” professor (Brasil, 2001, p. 49).

Assim concebida, a formação em Pedagogia inicia-se no curso de graduação, quando os estudantes são desafiados a articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa, estas sempre planejadas e supervisionadas com a colaboração dos estudantes. Tais práticas compreendem tanto o exercício da docência como o de diferentes funções do trabalho pedagógico em escolas, o planejamento, a coordenação, a avaliação de práticas educativas em espaços não-escolares, a realização de pesquisas que apoiem essas práticas. Nesta perspectiva, a consolidação da formação iniciada terá lugar no exercício da profissão que não pode prescindir da qualificação continuada (Brasil, 2005, p.6).

Nas proposições dos núcleos discursivos, a prática está vinculada ao processo de reflexão e construção sobre o “real” a partir da experiência concreta do professor e assim constituindo a base da sua formação. O conteúdo das Diretrizes no tocante à centralidade da prática não se diferencia de algumas proposições defendidas pelos núcleos discursivos, especialmente em sua relação com a realidade, também compreendida como contexto, que adquire um papel de relevância na informação do conhecimento que se faz necessário para o docente em formação. Estabelece desse

modo, mais uma incorporação, a de que somente pelo que é real, ou baseado na prática, é possível construir conhecimento necessário para a educação, fragilizando o desejado vínculo entre teoria e prática.

IV.2.e. Profissionalização docente como eixo

O discurso pela profissionalização docente mantém-se como importante nas duas Diretrizes, sendo que nas DCN o discurso é desenvolvido em torno da idéia de performatividade, com a defesa da avaliação docente a partir das competências. Nessa perspectiva, a qualidade da educação deve ser medida em testes que possam verificar a capacidade de trabalho dos professores em exercício, assim como aqueles que estejam para se formar. No texto das DCN são incorporadas as demandas por maior regulação profissional, entre as quais a de realização do desempenho dos professores, sem contudo, se pautarem no exame específico de competências. Entretanto, resalto as muitas críticas formuladas às proposições de avaliação por competências para a função docente. Embora a avaliação e certificação das competências sejam defendidas como estratégias importantes no âmbito das políticas de formação de professores, tais proposições não chegam a ser desenvolvidas nas DCN, que apenas apontam para uma série de competências a serem observadas no currículo da formação. Contudo, entendo que tais listagens de competências têm como propósito vir a orientar, a partir do currículo, quaisquer outras proposições que venham a se pautar nas competências no âmbito das políticas de formação de professores.

Avaliar as competências dos futuros professores é verificar não apenas se adquiriram os conhecimentos necessários, mas também se, quanto e como fazem uso deles para resolver situações-problema – reais ou simuladas – relacionadas, de alguma forma, com o exercício da profissão. Sendo assim, a avaliação deve apoiar-se em indicadores obtidos do desenvolvimento de competências obtidas pela participação dos futuros professores em atividades regulares do curso, pelo empenho e desempenho em atividades especialmente preparadas por solicitação dos formadores, e pelos diferentes tipos de produção do aluno (Brasil, 2001, p.40).

Para as DCN (2001), o desenvolvimento profissional está vinculado à discussão das competências, ao “aprender a aprender” e ao saber-fazer, difundido em seu texto de definição política. Este é um discurso comprometido com a experiência prática e crítico da formação acadêmica, em consonância com parte dos discursos que foram produzidos

nos núcleos a respeito das demandas em torno da profissionalização docente. Em algumas proposições dos núcleos discursivos está presente a idéia de que a formação profissional deve ser feita em novas bases tendo em vista a superação de modelos curriculares acadêmicos. Essas posições voltam-se para a definição de competências e perfis profissionais como necessários para estabelecer esse novo *status* profissional ao magistério. É um discurso de valorização do conhecimento próprio da profissão que encontra sintonia em uma série de proposições dispostas nos textos analisados.

A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida (Brasil, 2001, p.11).

Isso permite que cada futuro professor vá investindo no seu processo de aprendizagem, construindo um percurso pessoal de formação. Assim, é necessário, também, prever instrumentos de auto-avaliação, que favoreçam o estabelecimento de metas e exercício da autonomia em relação à própria formação. Por outro lado, o sistema de avaliação da formação deve estar articulado a um programa de acompanhamento e orientação do futuro professor para a superação das eventuais dificuldades (Brasil, 2001, p.40-1).

Outra proposição que é percebida como incorporada nos textos das Diretrizes é o do nível de formação superior com argumentos de que nesse nível estabelece-se um novo *status* para a formação docente, assunto já abordado na sub-seção do protagonismo docente.

É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível. Por formação profissional, entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica (Brasil, 2001, p.29).

No caso das DCP, nota-se o aspecto histórico da construção da proposta curricular ao longo de mais de vinte anos como uma importante justificativa para a opção feita, aspecto que se diferencia às DCN e que se aproxima do postulado pelo movimento dos educadores, encarnando principalmente pelas proposições da Anfope.

O movimento de educadores, em busca de um estatuto epistemológico para a Pedagogia, contou com adeptos de abordagens até contraditórias. Disso resultou uma ampla concepção acerca do curso

de Pedagogia incluída a de que a docência, nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau e também na Pré-Escola, passasse a ser a área de atuação do egresso do curso de Pedagogia, por excelência. Desde 1985, é bastante expressivo o número de instituições em todo o país que oferecem essas habilitações na graduação (Brasil, 2005, p.4).

Com uma história construída no cotidiano das instituições de ensino superior, não é demais enfatizar que o curso de graduação em Pedagogia, nos anos 1990, foi se constituindo como o principal locus da formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica: na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação dos profissionais da educação, no curso de Pedagogia, passou a constituir, reconhecidamente, um dos requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no País (Brasil, 2005, p.5).

A idéia de perfil, presente nas duas Diretrizes, vincula-se à identidade profissional, servindo para estabelecer qual a finalidade do trabalho docente e quais os conhecimentos necessários para a sua formação, semelhante ao proposto nos textos dos núcleos discursivos. Assim, nas DCP o perfil do professor *graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso (Brasil, 2005, p.8).*

Quando define as incumbências dos professores, a LDBEN não se refere a nenhuma etapa específica da escolaridade básica. Traça um perfil profissional que independe do tipo de docência: multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina, para crianças, jovens ou adultos (Brasil, 2001, p.12).

Outro discurso presente nos núcleos e nos documentos curriculares é o que defende a correspondência entre a qualidade da formação do professor e os resultados da educação, voltado à associação entre desempenho do professor e de seus alunos. Pode ser visto tal aspecto na indicação do perfil esperado para o professor ao ser caracterizado o trabalho do professor como *responsável pelo sucesso na aprendizagem do aluno (Brasil, 2001, p.12)* e ainda o de colaborador *na articulação entre a escola e a comunidade (Brasil, 2001, p.13)*. Nas DCP essa questão é tratada de um modo diferente, mas com finalidades próximas ao afirmar que

os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena, dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos, políticos (Brasil, 2005, p.5).

Embora não enfatize os resultados de desempenho escolar dos alunos, o extrato das DCP tenciona em seu discurso a superação de problemas em variados âmbitos, via inclusão educacional, a partir da formação dos professores em cursos de Pedagogia.

IV.2.f. O *locus* de formação

Outra demanda que os textos dos núcleos de produção de discursos levantam como de importância para a formação de professores dos anos iniciais diz respeito ao *locus* da formação docente. As DCP posicionam-se em relação à questão em consonância ao que está disciplinado no país, com a convivência entre instituições universitárias e não-universitárias. Destaco ainda que essas Diretrizes tratam, exclusivamente, do Curso de Pedagogia. Identificado nos discursos dos núcleos analisados como uma questão de disputa, a definição por um determinado *locus* para a formação, em detrimento de outros, não se configurou na definição deste documento.

As DCP, ao incorporarem algumas demandas caras à parte do movimento dos educadores, especialmente representadas pela Anfope e outros segmentos de educadores, exclui outras no processo de negociação, como podemos ver em relação ao *locus* de formação dos professores. Desse modo, as proposições que defendem a Universidade como o espaço de formação para os professores não é uma demanda mantida nas DCP. Na defesa da Universidade como *locus*, um dos argumentos era o da autonomia universitária, a qual garantiria à instituição a promoção de cursos dentro da proposta defendida pela IES, além de também ter no princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão a condição para que a formação integrada fosse possível ao futuro professor.

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução (Brasil, 2006, p.5).

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto

pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução (Brasil, 2006, p.5).

Nas DCN, o princípio da flexibilidade é evocado *para abrigar diferentes desenhos institucionais (...), aplicando-se essas Diretrizes a todos os cursos de formação de professores em nível superior, qualquer que seja o locus institucional – Universidade ou ISE – áreas de conhecimento e/ou etapas da escolaridade básica (Brasil, 2001, p.7).*

a. quando se tratar de universidades e de centros universitários os referidos cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas estas diretrizes para formação de professores para educação básica em nível superior e respectivas diretrizes curriculares específicas para educação infantil e anos iniciais do ensino (Brasil, 2001, p. 15);

b. as instituições não universitárias terão que criar Institutos Superiores De Educação, caso pretendam formar professores em nível superior para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e esta formação deverá ser oferecida em Curso Normal Superior, obedecendo ao disposto na resolução CNE/CP 01/99. A formação em nível superior de todos os professores que atuam na educação básica é uma meta a ser atingida em prazo determinado, conforme Artigo 87 das Disposições Transitórias da LDBEN (Brasil, 2001, p.16).

Em defesa de um *locus* próprio para a formação de professores, entendido como capaz de proporcionar um estatuto semelhante ao da formação do bacharel, as DCN argumentam pela integração em uma instituição própria a formação de todos os professores para atuar na Educação Básica. O argumento principal é o *estabelecimento de um curso com identidade própria* (Brasil, 2001, p.18), tal como defendido nos textos dos núcleos de produção de discursos. Esse aspecto se diferencia das DCP que resgata o curso de Pedagogia para a formação de professores dos anos iniciais sem pretender um novo modelo de formação para os professores de outras licenciaturas, que não seja o já conhecido modelo de formação pedagógica oferecido por esses cursos, como o faz as DCN. Penso que, no tocante à formação de professores de outras licenciaturas⁶⁰ as DCP tenham expressado pouco em sua defesa, considerando esse aspecto também um campo de disputas em torno da formação de professores para a Educação Básica, embora esse não seja o foco desta pesquisa.

⁶⁰ Refiro-me aqui aos professores licenciados para o magistério dos anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

A desarticulação na formação dos professores que atuam em diferentes níveis reproduz e contribui para a dispersão na prática desses profissionais e, portanto, certamente repercute na trajetória escolar dos alunos da educação básica. A busca de um projeto para a educação básica que articule as suas diferentes etapas implica que a formação de seus professores tenha como base uma proposta integrada (Brasil, 2001, p.17).

(...) a situação paradoxal da formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (Brasil, 2005, p.1).

Concordo com o texto das DCP que afirma a situação paradoxal da formação docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental que eu atribuo à existência de uma grande variedade de *locus* para essa formação. Essa grande diversidade é resultado das diferentes proposições que circularam discursivamente nos núcleos analisados e que, a despeito de encaminharem pela defesa da Universidade como o *locus* de formação docente, encaminharam também, nos variados textos dos núcleos discursivos, o reconhecimento de outras instituições com a tarefa dessa formação. Esse quadro caracteriza a produção de políticas para a formação de professores no Brasil como intensa na produção de discursos curriculares marcados pela pluralidade e por diferentes influências. A participação de diferentes comunidades epistêmicas nas disputas discursivas pela formação de professores no Brasil sinaliza para uma atuação mais presente dos sujeitos e grupos na produção dessas políticas, desconstruindo a idéia de que as definições curriculares são produtos alheios a outros conhecimentos e interesses que não estejam voltados aos governos e organismos internacionais.

Os extratos das Diretrizes destacados neste capítulo, apresentam aspectos dos documentos curriculares que se associam com proposições produzidas pelo contexto de influência e que foram identificadas na análise dos núcleos discursivos. Indicam assim que, de diferentes modos, conteúdos variados foram incorporados aos textos políticos da formação docente, produzindo dois textos híbridos: as DCN e as DCP. Esse hibridismo, por certo, relaciona-se com as comunidades epistêmicas que apóiam as diferentes proposições materializadas nas respectivas Diretrizes, movidas por distintos argumentos. Também influenciam nas decisões políticas, como Laclau (2005) e Ball (1998) argumentam, as mobilidades que se desenvolvem ao longo do processo de produção de políticas, fazendo com que sujeitos e grupos circulem em variados contextos. Essa mobilidade também é responsável pela alteração verificada em muitos contextos, pois nem sempre há permanência de determinados sujeitos e grupos, alterando também o

quadro de representação que cada contexto pode experimentar, especialmente considerando o período de tempo analisado para essa definição curricular. Como exemplo dessa mobilidade, o próprio texto das DCP destaca a renovação periódica dos membros do CNE, ocorrida em maio de 2004, e a conseqüente recomposição da Comissão Bicameral como responsável por mudanças significativas no documento curricular em relação ao texto anterior.

Mas não existem entre as duas Diretrizes apenas distanciamentos. Alguns aspectos são convergentes entre elas, tais como a defesa pela profissionalização docente, pelo currículo integrado, pela interdisciplinaridade na organização curricular, pela prática e a pesquisa como eixo fundamental para a formação do professor, não havendo, contudo, para além da formação de nível superior, uma aproximação entre as Diretrizes no tocante ao *locus* para a formação de professores. Algumas definições no âmbito do *locus* para a formação dos professores dos anos iniciais, não encerram as disputas em torno de outras demandas, como por exemplo, pela formação do bacharel em Pedagogia. Em texto de Libâneo (2006) após a aprovação das DCP é afirmada a necessidade de *continuar lutando por um projeto consistente de longo prazo* (p.236), algo que para o autor venha a contemplar a proposição da formação do bacharel em Pedagogia. Tal aspecto sinaliza para uma disputa ainda não encerrada com as quais, algumas questões mantêm-se no cenário de conflitos e tensões. Uma delas – a formação dual –, que foi elemento de oposição por parte de algumas proposições nos núcleos discursivos e que se configura na existência de proposições distintas de formação de professores.

Por tudo o que pôde ser analisado nesta investigação, tomando como base as demandas produzidas e as disputas discursivas em torno da representação dessas demandas em políticas para a formação de professores, a partir dos contextos de influência e de definição de textos, é possível concluir que as articulações existentes produziram políticas em torno de diferentes projetos hegemônicos para a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram hegemônicas, a centralidade da prática, a pesquisa como princípio de formação, a interdisciplinaridade como princípio integrador, as competências como modelo curricular, a docência como base da formação do pedagogo tendo a profissionalização docente como eixo. A pluralidade de posições existentes entre as comunidades epistêmicas resultou em duas Diretrizes que mantêm-se em curso na definição do currículo para a formação dos professores dos anos iniciais. A interpenetração de discursos se fez presente entre os contextos de produção de políticas e a disseminação dos discursos dos diferentes

contextos. Muitos discursos das DCN e das DCP influenciaram comunidades epistêmicas e foram por elas influenciados também ao longo do período pesquisado. Ressalto as apropriações dos discursos da produção das comunidades epistêmicas nos textos de definições, como resultado do processo de articulação entre os diferentes contextos, capaz de atender às diferentes particularidades presentes no ciclo de produção dessa política no Brasil.

CONCLUSÕES

As políticas, constituídas também em nosso cotidiano, produzem, influenciam, orientam, definem, enfim, uma série de ações e conteúdos sobre diversas questões no mundo. Não é uma novidade pensar a política desse modo, mas pensar sobre como, onde e com quem se produz políticas faz diferença. Desse modo, creio ter contribuído para pensar a política na sua produção para além da fixação de projetos desencarnados dos sujeitos e grupos que neles atuam, nos mais diferentes contextos de sua produção, ao analisar os discursos que são produzidos e disseminados nos contextos de sua produção, como algo tão importante quanto compreender como o discurso é construído e por quais processos as políticas são legitimadas.

A produção de políticas curriculares para a formação de professores no período de 1996 a 2006, como um ciclo contínuo, fez circular discursos e textos promovendo idéias sobre formação de professores, fazendo-as não somente serem conhecidas, mas também discutidas, confrontadas, recontextualizadas (Bernstein, 1996, 1998) e hibridizadas (Canclini, 1998). Penso esse ciclo de políticas, considerando um cenário difuso e ambivalente em que diversos sujeitos e grupos, a partir de sua produção discursiva, disputam o que defendem em torno do que chamamos de política curricular para a formação de professores. Outra perspectiva presente neste trabalho é o de que é o currículo para a formação de professores deve ser tratado como uma política cultural pública. Ao ser focalizado no âmbito de uma política cultural pública, sua produção não está circunscrita centralmente no Estado, mas envolve todos os sujeitos que produzem o discurso curricular nos vários contextos em que ele circula, seja na escola ou para a escola, como resultado das lutas de vários sujeitos e grupos sociais. A formação de professores no âmbito de uma política cultural pública é, pois, resultado da construção de sentidos sobre o que vem a ser professor no Brasil e incorpora uma série de questões que envolvem idéias, interesses, poder de influenciar e definir sobre o significantes que essa política venha a assumir no país e para isso, as análises relacionais do ciclo de políticas e a vertente analítica das comunidades epistêmicas, contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento desta investigação.

Para analisar as políticas para a formação de professores dentro do conceito de ciclo contínuo e de comunidades epistêmicas, desenvolvido por Ball (1994, 1998) e Ball e Bowe (1998), foi necessário estar atenta ao que vem sendo refletido acerca dos estudos sobre política, no âmbito das ciências sociais, a partir de uma atitude de interlocução

com esse campo, em uma perspectiva multidisciplinar (Codd, 1988). Busquei, particularmente, nas contribuições da área de políticas públicas, o que vem sendo pensando e construído em termos de perspectivas teórico-metodológicas, as orientações que não via sendo observadas na condução das pesquisas sobre política pública no campo da educação. Não por pensar que o campo da educação não pudesse responder às inquietações que movem este trabalho, mas para compartilhar das questões levantadas pelos pesquisadores que desenvolvem a abordagem do ciclo e das comunidades epistêmicas, com experiência em outros campos, reconhecendo nessa produção investigativa elementos de convergência e a identificação de tensões e complexidades que envolvem essa área de conhecimento. A perspectiva desta pesquisa foi, portanto, um desafio teórico-metodológico que, espero, possa vir a contribuir para o campo da educação, do currículo e da formação de professores.

As reformas curriculares têm focalizado com centralidade a formação do professor, a partir do discurso que circula desde os anos de 1980 em estudos de pesquisadores e também disseminado por organismos internacionais em uma série de recomendações, defensores de que o sucesso de toda a reforma curricular será alcançado quando o professor puder se comprometer com os resultados que se espera delas. Nesse discurso, os professores são um “eixo estratégico” para o sucesso das reformas. As análises políticas sobre a formação de professores são de fundamental importância para entender o ciclo que envolve as políticas curriculares para a Educação Básica.

O recorte sobre o tempo cronológico da produção das políticas curriculares para formação de professores foi sensível às importantes definições ocorridas no país em torno das recentes alterações curriculares, fruto de reformas educacionais que, no Brasil e no mundo, se acentuaram nos últimos trinta anos, nos mais diversos campos (saúde, previdência social, trabalho, etc.). No Brasil, perspectivado pela luta em defesa de políticas, a presença de movimentos sociais, do mais variado espectro, foi uma presença marcante, destacadamente, no contexto de abertura política e de redemocratização do país. Entretanto, a definição do período analisado para a análise do ciclo não ignorou a importância das ações políticas realizadas antes, ou depois desse período, que fazem parte do ciclo, por entender o seu caráter de continuidade, o que o faz com que se esteja atento a outras temporalidades que expandam o tempo cronológico. Assim, o ponto de marcação para iniciar os dez anos de análise foi a definição da LDB/96, texto político que disparou um conjunto de definições em torno da formação de professores, como de toda a educação brasileira.

O desafio de pensar as políticas de formação de professores como uma produção encarnada, resultado de posições discursivas de sujeitos e grupos sociais, fez-me estruturar o trabalho a partir das produções sobre formação de professores em textos de professores e pesquisadores (em atuação e formação) em três importantes eventos do campo da educação: a Anfope, a Anped e o Endipe. Fiz assim, uma opção por focalizar o sujeito e o discurso da política curricular da formação de professores no Brasil, tomando como referência o que passo a denominar como os três núcleos de produção de discurso. No caso da Anfope, os textos analisados são coletivos e traduzem o consenso possível no âmbito de uma entidade em um dado momento histórico – os seus Encontros Nacionais bienais. Nos demais eventos, o material analisado foram os textos aprovados para apresentação nas Reuniões Anuais da Anped e nos Encontros bienais do Endipe. Destaco alguns aspectos de caráter geral que o exame sobre os textos foi capaz de levantar, entre os quais o grande número de trabalhos apresentados nos Endipes. Os Endipes têm se revelado um importante espaço para a discussão da formação de professores nesses dez anos analisados. Destaco, a partir dos textos analisados, a produção das Universidades da Região Sudeste, significativamente destacada na apresentação de trabalhos sobre a temática. Constatou uma intensa presença de autores estrangeiros nos campos do currículo, da formação de professores, didática e da teoria crítica. Entre os autores brasileiros mais citados estão: Selma Pimenta, Helena de Freitas e Tomás Tadeu da Silva. A diversidade de autores, de instituições, e, principalmente de idéias acerca da formação de professores fez desse trabalho empírico uma atividade semelhante a uma garimpagem. Uma garimpagem de idéias, de significantes, de sentidos, de relações, defendidas por sujeitos que constituíam os discursos que estavam presentes não apenas entre os professores e pesquisadores, mas em diferentes contextos da produção da política, seja ele o da prática, da influência, da definição de textos políticos. Para a análise desse material empírico foi importante ter como pressuposto o currículo como uma arena de negociação de sentidos, marcado pela dinâmica de complexidade, sempre contingente e provisória (Laclau, 1996, 2005, 2006).

O propósito da análise desses textos foi o de reconhecer, nos discursos que são produzidos pelos professores, pesquisadores e estudantes do campo da educação, as idéias produzidas sobre a formação de professores para entender como esses discursos influenciam a produção dos textos curriculares. Os textos de definições políticas são criticados, muitas vezes, por serem documentos que não atendem às expectativas expressas pelos educadores nas suas demandas por políticas de formação de professores.

Muitas das vezes essas conclusões partem da não incorporação desses textos para análise e pelos pesquisadores não reconhecerem a potencialidade desses discursos influenciarem a produção de políticas. Contudo, pude verificar nas análises entre os textos dos dois contextos: de influência e de definição de textos a existência de incorporações de discursos de forma heterogênea e como a influência se realiza a partir dos processos de articulação produzindo definições híbridas, de modo a aglutinar diferentes posições em torno das políticas para formação de professores no Brasil.

Nesse complexo campo de negociação de sentidos que assume a produção das políticas curriculares, reconheço a importância da comunidade epistêmica da formação de professores nos textos de variados contextos. A importância de seu papel se fez presente na defesa de sua atuação na produção de políticas bem como na discussão sobre as proposições em disputa na arena política. A dinâmica dessas comunidades, em torno de redes políticas nas quais atuam, faz com que a produção e a difusão de seus discursos seja cada vez mais intensa. Por vezes, discursos atribuídos como sendo de autoria de organismos internacionais e, por isso alvo de críticas contundentes, estão inseridos nesses textos, como, por exemplo, o discurso que atribui ao professor a responsabilidade pelo desempenho dos seus alunos e, por consequência responsável pelo desempenho de qualidade da Educação Básica. O conhecimento que esses sujeitos e grupos possuem sobre as políticas de formação de professores, os distingue, nos diferentes contextos nos quais participam, direta ou indiretamente. Mas, é importante que se realizem pesquisas que investiguem a ação das comunidades epistêmicas para além do contexto global (âmbitos mais investigados), como faço nesta investigação, para pensar nas atuações dessas comunidades em âmbitos, nacional e local, sem perder de vista, a necessária relação com outras escalas de produção de políticas.

Ao analisar o ciclo de políticas da formação de professores, tomando como referência a atuação das comunidades epistêmicas, pude concluir como defende Laclau (2005) que essas comunidades não têm existência *a priori*. Ao contrário, elas se constituem na luta pelas demandas sociais que formulam e articulam, nas disputas com diferentes grupos. Assim, diferentes comunidades epistêmicas são constituídas não apenas a partir das demandas propostas, mas também pelos interesses manifestos em torno da constituição de políticas, como mostrou a contribuição de Laclau (1993, 2005) e Mouffe (2005). Afirmo, portanto, que as comunidades epistêmicas da formação de professores são resultado de processos de articulação discursiva, organizando-se na luta por essas políticas nas diversas arenas de negociação. São determinadas demandas e não

outras, que fazem convergir sujeitos e grupos, em redes políticas, em disputas discursivas pelas proposições que pretendem ver hegemônicas, mas também são os contextos de negociação que fazem com que algumas articulações sejam possíveis e não outras. Em muitos casos, os sujeitos envolvidos nos processos de articulação exercem um papel preponderante.

Analisar as políticas como ciclo, implica entendê-las como parte da construção social que envolve sujeitos e grupos sociais. Nesse processo, os contextos de influência, definição e disseminação de textos e prática buscam na produção das políticas, negociações que garantam a sua legitimidade a partir de acordos, com a presença de conflitos e tensões em torno dos diferentes interesses dos sujeitos e grupos sociais, envolvidos na produção da política curricular. O ciclo de políticas incorpora a compreensão da heterogeneidade que resulta da sua característica multifacetada, decorrente das diferentes influências que acabam por produzir textos curriculares híbridos (Ball, 1998, 2001). Caracterizadas por assumir a complexidade do conceito de político e política, essas dinâmicas mobilizam sujeitos e grupos sociais em diferentes espaços e com diferentes discursos, em meio a processos de interpenetrações, em luta pela definição de projetos hegemônicos para a formação de professores, a partir de demandas e articulações políticas (Laclau, 1996, 2005, 2006), que tornam possível o processo de produção dessas políticas. Assim, considere em diferentes contextos da produção de políticas para a formação de professores, os diferentes discursos produzidos pelos contextos analisados: na análise dos textos originados dos três núcleos de produção de discursos e dos documentos curriculares. Nesta investigação esteve presente, durante o processo de análise dos textos indicados, contínuos processos de interpenetração dos discursos que acabam por impedir fixações totalizadoras em caráter permanente, mostrando-se serem sempre parciais e contingentes (Laclau, 2005). Por todas essas razões, essas abordagens são fundamentais para o exame de políticas curriculares públicas que considere o cenário complexo que caracteriza a produção de políticas.

Nesse processo de produção de políticas, no período do ciclo analisado, identifiquei a existência de vários projetos em disputa para a formação de professores, alguns desses projetos na agenda política do país, desde o movimento de redemocratização do Brasil, atravessando momentos de construção de documentos de definição curricular. Demandas mantidas, outras recontextualizadas nos textos políticos, como resultado de diferentes sujeitos e grupos na atuação política como também de diferentes pautas forjadas ao longo da história. Focalizo nos núcleos de produção de

discursos, constituídos ao longo do período pesquisado, nas temáticas que assumiram a cena nos textos produzidos, algumas das tendências que emergiram do debate pela formação de professores. Algumas delas, produzindo discursos de muita penetração em diferentes contextos. Os mais destacados discursos apresentam demandas em torno de novas proposições curriculares, em consonância com um cenário marcado pelas reformas educativas e identificado com as disputas em torno de projetos. Tal perspectiva também é coerente com o quadro de mobilização política em torno da reconstrução democrática. Destaco ainda, nos discursos produzidos, a liderança da Anfope atuando na produção de discursos e de pautas de mobilização e negociação assim como na incorporação de suas proposições em textos de autorias variadas.

Ao longo do período analisado, o ciclo de políticas curriculares para a formação de professores recebeu proposições de diferentes sujeitos e grupos para atender as demandas que se colocavam na pauta dessa política. Definições ocorreram no âmbito curricular produzindo nesses dez anos duas Diretrizes Curriculares - as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – (Brasil, 2001, 2002) - DCN e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2005, 2006) - DCP. Esses documentos definem e produzem novos sentidos em torno da formação de professores dos anos iniciais, foco desta investigação. Assim, a formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental possui uma singularidade – a co-existência de dois documentos curriculares para definirem um determinado currículo de formação, resultado das diferenças manifestadas pelas comunidades epistêmicas. As duas Diretrizes, a DCN e a DCP vão orientar a formação de professores para a atuação na Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, configurando uma ambivalência que não foi permitida ao nível legal aos pedagogos, mesmo tendo demandas que defendessem essa perspectiva.

Reconheço em ambas as Diretrizes inclusões e exclusões de demandas produzidas pelos núcleos de produção de discursos analisados, fruto do processo de negociação para assegurar maior legitimidade ao documento e das lutas políticas dos movimentos sociais. A definição de dois documentos orientadores de Diretrizes indica também a parcialidade das relações de poder e conhecimento que marcam esse processo. Esse aspecto demonstra o quanto o contexto de definição é sujeito às pressões de comunidades epistêmicas, embora muitas críticas se reportem exclusivamente ao papel do Estado em definir os documentos curriculares. Para haver a co-existência de duas

Diretrizes, posso concluir que o processo de definição em torno da formação dos professores dos anos iniciais se caracterizou por uma participação envolvendo interesses de distintas comunidades epistêmicas ao longo do período de dez anos, obtendo consenso parciais em torno de algumas proposições. Outro aspecto político de importância é o de que a não aglutinação de demandas de comunidades epistêmicas significativas, em torno da formação do pedagogo, em cursos de bacharelado, cria a possibilidade de, novamente, essas duas Diretrizes virem a serem postas em discussão para se definir outro modelo disciplinador da formação de professores.

Concordo com o texto das DCP (Brasil, 2005) que afirma a situação paradoxal da formação docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o que eu atribuo aos processos de recontextualização por hibridismo que resultaram na ambivalência de modelos curriculares para essa formação, estando aberta mais de uma possibilidade de formação para esse professor. Um aspecto positivo que pode ser identificado no âmbito dessa definição é o de que a posição em defesa da pluralidade de experiências e propostas curriculares tenha sido vencedora nas disputas discursivas. Mas tendo sido essa demanda a vencedora, implicou a inclusão de outras que confrontam com demandas caras aos defensores da pluralidade, a de que as experiências pudessem ser desenvolvidas em espaços universitários. Tal demanda, não foi contemplada em nenhuma das duas Diretrizes, pois nelas está garantida a grande variedade de *locus* para essa formação. Ressalto que essa grande diversidade é resultado das diferentes proposições que circularam discursivamente nos núcleos analisados e que, a despeito de encaminharem pela defesa da Universidade como o *locus* de formação docente, encaminharam também, nos variados textos dos núcleos discursivos, o reconhecimento de outras instituições com a tarefa dessa formação.

As duas Diretrizes apresentam aspectos que se associam com proposições produzidas pelo contexto de influência e que foram identificadas na análise dos núcleos discursivos. Indicam que, de diferentes modos, conteúdos variados foram incorporados aos documentos curriculares da formação docente, produzindo dois textos híbridos. Essas diferenças, por certo, relacionam-se com as comunidades epistêmicas que apóiam as diferentes proposições materializadas nas respectivas Diretrizes, movidas por distintos argumentos. As mobilidades que se desenvolvem ao longo do processo de produção de políticas fazendo com que sujeitos e grupos circulem em variados contextos também influenciam nas decisões políticas, como apontaram Laclau (2005, 2006) e Ball (1998, 2001). Essa mobilidade é responsável pela dinâmica verificada em muitos contextos,

consequência da flutuação de determinados sujeitos e grupos, alterando também o quadro de representação que cada contexto pode experimentar. Esse aspecto é reconhecido pelo próprio texto político quando afirma ter sido possível a conclusão dos trabalhos em torno da definição desse documento (as DCP) em virtude de alterações na composição do Conselho Nacional de Educação – CNE.

Mas não existem entre as duas Diretrizes apenas distanciamentos, mas também aproximações entre as demandas defendidas nos discursos de seus textos políticos e nos textos dos núcleos de produção de discursos. Alguns aspectos apresentam convergência entre as duas Diretrizes como a defesa pela profissionalização docente, pelo currículo integrado, pela interdisciplinaridade na organização curricular, pela centralidade da prática e da pesquisa como eixo fundamental para a formação do professor, como também pela a formação de nível superior. Contudo, ao ser estabelecido o *locus* para a formação de professores, as Diretrizes se distanciam, pois nas DCN (2001) é enfatizado um espaço próprio para a formação de todos os professores em uma instituição específica – os Institutos Superiores de Educação –, espaço que visa a dar um *status* de maior importância à formação profissional do magistério, alvo de posições antagônicas. Nas DCP (2005) não importa o *locus* da formação desde que garantida a observância dessas Diretrizes em cursos de Pedagogia. Sugere-se até que os Cursos Normais Superiores - CNS venham a se transformar em cursos de Pedagogia, permitindo a coexistência de uma pluralidade de projetos e de experiências em torno de uma política de formação de professores, no contexto nacional. Considero, ainda que a manutenção dessas duas Diretrizes expõe conflitos e tensões em torno das demandas pela formação de professores. Uma delas seria a da formação dual, elemento de oposição por parte de algumas proposições nos núcleos discursivos e que se configura na existência de proposições distintas de formação de professores, um dos aspectos que podem vir a ser alvo de críticas.

Concluo que as articulações existentes permitiram a constituição de projetos hegemônicos para a formação de professores, capaz de atender às diferentes particularidades presentes no ciclo de produção dessa política. Essa conclusão se reporta ao modo expresso pelos discursos de antagonizar com as diferentes proposições, bem como na forma de articular em torno de uma proposta que possa ser representativa, na arena de lutas pela significação da formação docente. Outros antagonismos são identificados nas disputas discursivas organizando outras cadeias discursivas, como pode ser visto na oposição ao modelo curricular disciplinar e acadêmico, aglutinando os

discursos em defesa da prática com os que defendem modelos curriculares integrados e ainda com os discursos em defesa da pesquisa com base na prática. Em todas essas questões de disputa discursiva em que os significantes vão se complementando ou tensionando em busca de um projeto hegemônico, o significante prática se faz presente nas duas Diretrizes e nos núcleos de produção de discursos incorporando, de modos diferentes as proposições que também foram produzidas nos núcleos com flutuações. Nessas flutuações de sentidos, a prática é defendida como: espaço e contato com o real; formação do professor pesquisador/reflexivo; formação do profissional crítico; especificidade e valorização de um saber profissional; conexão com os saberes dos alunos; relação entre teoria e prática, concretização do currículo integrado e *locus* da luta política contra a exploração do trabalhador. Não havendo desse modo, dada as flutuações de sentido, antagonismos nas duas Diretrizes em relação ao significante prática. Isso faz a prática como demanda destituir-se de suas particularidades, apresentadas nos diferentes sentidos que assume para encarnar uma universalidade. Assim, destituída de um conteúdo singular, torna-se um significante vazio para o qual todos se reportam como princípio curricular central para a formação de professores.

A idéia de emancipação sustentada em proposições para a formação de professores nos textos dos núcleos discursivos, tenciona mais do que uma proposta de formação, mas um projeto de sociedade em contraposição ao modo de produção capitalista. Aspecto incorporado mais pelas DCP do que pela DCN que assumiu um discurso próximo ao da performatividade, da regulação da profissão docente como garantidora do padrão de qualidade da Educação Básica e da formação dos professores. Grande parte dessa associação ao modelo de performatividade deve-se ao fato de as DCN estarem centralmente voltadas para o foco das competências no currículo e no modo como seu discurso envolve aspectos relacionados ao desempenho do aluno e do professor como garantia de êxito na educação.

Nos processos de incorporação de discursos entre os núcleos e os textos de definições políticas, algumas demandas devem ser destacadas. Entre as demandas incorporadas identifiquei as que relacionam o desempenho do professor como responsável pelo do aluno e da educação, por consequência, justificando na maior parte das vezes a reforma curricular, com maior destaque nas DCN. A responsabilidade do professor também faz surgir proposições que apontam na defesa de processos de avaliação desse profissional como modo de acompanhamento da formação e para atribuir novo estatuto à profissão. Geralmente acompanha essa idéia a defesa de conselhos e ordens

profissionais, visando a uma maior regulação da profissão do magistério. A organização curricular, foco de disputas discursivas têm na defesa do currículo integrado um ponto de convergência importante entre os diferentes sujeitos e grupos em ambas Diretrizes, sendo que as DCN defendem o modelo de competências e a interdisciplinaridade, enquanto as DCP apenas a interdisciplinaridade. Assim, o conceito de interdisciplinaridade constitui-se em aspecto aglutinador nas diferentes proposições apresentadas, assumindo essa mesma posição nos textos de definições curriculares. A interdisciplinaridade assume relevância nos diferentes textos e discursos como modo de realizar a relação entre teoria e prática, na qual a experiência curricular em Estágio seria o ponto privilegiado ao longo da formação. A proposição pelo currículo por competências, alvo de críticas em trabalhos e razão para frentes de oposição às definições do Estado em torno das DCN foi defendida em diferentes proposições e com diferentes sentidos nos textos dos núcleos de produção discursiva, sendo portanto, a defesa das competências um discurso da academia para a formação de professores. Crédito à defesa das competências no currículo o fato dela se constituir em modelo curricular integrado, contra o qual os discursos não apontavam qualquer oposição.

A docência como base, outra demanda considerada histórica, na qual a Anfope é uma das expressões mais presentes de sua formulação e defesa nos diversos núcleos, associada a uma Base Comum Nacional - BCN para a formação de professores, não encontra, a despeito da grande adesão à proposição, um consenso entre os discursos dos núcleos discursivos. Críticos da docência como base de formação de todos os profissionais da educação se opõem a essa demanda para definição da formação em Cursos de Pedagogia, por entenderem que tal perspectiva altera o defendido por uma determinada comunidade epistêmica que luta pela formação de pedagogos em cursos de bacharelado no país e que não tenham, por atribuição, funções relativas ao magistério. Um aspecto muito importante na análise do processo de negociação em torno da política curricular para a formação de professores no Brasil, a partir da incorporação dos discursos produzidos pelas comunidades epistêmicas da formação docente resultou em uma exclusão dos não-licenciados do curso de Pedagogia de forma contundente. A partir dessas Diretrizes não mais seriam formados os especialistas em educação em nível de graduação, mas em pós-graduação. Entretanto, a docência como base foi um princípio incorporado nas duas Diretrizes Curriculares, constituindo-se em uma demanda que adquiriu hegemonia na definição da formação de professores para os anos iniciais.

A partir da co-existência de duas Diretrizes para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, concluo que as questões de disputa discursiva não se restringem ao contexto de influência, estando também presentes no contexto de definição de textos políticos. Como pode ser visto nos deslizamentos de sentidos e construção de consensos, estabelecidos em âmbitos institucionais, como: participação em comissões, grupos de estudo, reuniões técnicas e institucionais, audiências públicas, elaboração de pareceres, encontros, seminários, conferências sobre a temática da formação de professores no Brasil. Afirmando que essas proposições vêm sendo configuradas como ações políticas encaminhadas ao longo do período analisado e antes dele. Os aspectos destacados nesta investigação, marcados pela abertura a muitas definições, característico dos processos políticos e de constituição das políticas, permitem a construção de consensos provisórios e contingentes na definição dos textos em defesa de propostas hegemônicas marcadas pela mesma precariedade, pelo indecível. A ambivalência identificada na co-existência das duas Diretrizes sinaliza para a presença da pluralidade de concepções em muitas demandas defendidas para a formação de professores, marcando esses textos políticos curriculares, como “indefiníveis” (Bauman, 1999). Se, por um lado esse indefinível pode fragilizar a oposição, por poderem ser tudo ou nada, favorecem desse modo que se alcance a legitimidade por parte da sociedade, especialmente àqueles mais envolvidos com essas questões. Essa ambivalência está presente nos textos curriculares híbridos como as Diretrizes que incorporam o que supostamente eram demandas antagônicas, contra as quais havia oposição, assim como incorporando proposições com as quais há identidade.

Esse quadro caracteriza como intensa a produção de políticas para a formação de professores no Brasil, na produção de discursos curriculares marcados pela pluralidade e por diferentes influências. A participação de comunidades epistêmicas nas disputas discursivas pela formação de professores no Brasil sinaliza para uma atuação mais presente dos sujeitos e grupos na produção dessas políticas, desconstruindo a idéia de que as definições curriculares são produtos alheios a outros conhecimentos e interesses que não estejam voltados aos governos e organismos internacionais. Desconstruir os textos políticos e focalizar os textos produzidos por outros sujeitos e grupos permite diferentes modos de interpretação da constituição das políticas curriculares para a formação de professores, a partir de uma leitura aberta a uma pluralidade de leitores e de textos, como advoga Ball (1994). As análises políticas curriculares devem, pois se pautar nos efeitos produzidos pelos textos produzidos pelos

diferentes leitores e nos múltiplos sentidos e significados em disputa nas arenas políticas (Lopes, 2006b) sempre marcadas pela contingência e provisoriedade (Laclau, 1993, 2005, 2006) que marcam o terreno do político e da política.

Por fim, concluo tomando como base tudo o que pôde ser analisado nesta investigação que as articulações existentes em torno das demandas e das disputas discursivas pela formação docente, resultou em políticas curriculares baseadas em diferentes projetos hegemônicos para a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, foram hegemônicas, a centralidade da prática, a pesquisa como princípio de formação, o currículo integrado, o conceito de interdisciplinaridade como princípio integrador, fundamental para a relação teoria e prática, as competências como modelo curricular e a docência como base da formação do pedagogo tendo a profissionalização docente como eixo. A pluralidade de posições existentes entre as comunidades epistêmicas da formação de professores também fez prevalecer a demanda em defesa da diversidade de experiências curriculares, o que resultou em duas Diretrizes que mantêm-se em curso na definição do currículo para a formação dos professores dos anos iniciais. Os processos dinâmicos de produção, disseminação e apropriação de discursos curriculares sobre a formação de professores se fazem presente ao longo da década analisada nos contextos de influência e de definição de textos curriculares não sendo possível afirmar a autoria de cada uma das Diretrizes, a despeito de serem documentos forjados no âmbito do Estado. Muitos discursos das DCN e das DCP influenciaram comunidades epistêmicas e foram por elas influenciados também nos dez anos analisados nesta pesquisa, caracterizando o ciclo de produção das políticas para a formação de professores dos anos iniciais no Brasil, um processo marcado pela complexidade e tensão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Rozana Gomes de. A Integração Curricular na Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Dissertação de mestrado*. Faculdade de Educação - UFRJ, 2002, 127p.
- ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil-1990-1998. In: *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, p.83-99, 2000.
- ANPED 25 anos. CDRom Histórico. Rio de Janeiro: UERJ. Organização dos textos: Renata Araújo Lobo. Produção, programação e arte final: Paulo Sgarbi. 2002.
- ANTONIADES, Andreas. Epistemic communities, epistemes and the construction of (world) politics. *Global society*, vol. 17, n. 1, 2003, pp. 21-38.
- ARRETCHE, Marta. Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 18, nº 51, fevereiro/ 2003, pp.7-9.
- BALL, Stephen. *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen. J. Intellectuals or Technicians? The urgent role of theory in educational studies. *British Journal of Educational Studies*. 43, Setember, 1995, pp. 255-271.
- BALL, Stephen. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L.H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 121-137.
- BALL, Stephen. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*. v. 1, n. 2, pp. 99-116, Jul./Dez.2001, Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: set. 2003, às 22h20min.
- BALL, Stephen. J. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*. Taylor & Francis. vol. 18, nº 2, 2003, pp.215-228.
- BALL, Stephen. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*. v. 25, n. 89, pp. 1105-1126, set/dez.2004a. Disponível no site: www.scielo.br
- BALL, Stephen. J. Performativities and fabrications in the Education Economy: towards the performative society. In: BALL, Stephen J. (Chapter 7). *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*. London and New York: Routledge Falmer, 2004b, pp.141-155.
- BALL, Stephen. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa critico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional.

- Currículo sem fronteiras*. vol. 6, n.2, Jul/Dez.2006, pp. 10-32. Acesso em: 23 de outubro 2006, às 9h.
- BALL, Stephen. & BOWE, Richard. El currículum nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios de Currículum*. vol. 1, nº 2, abril/1998, pp.105-131.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. Ideologia no mundo pós-moderno. *Em Busca da Política*. tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000, pp.114-135.
- BEECH, Jason. Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado. *Documento de Trabajo*. nº 20, Escuela de Educación. Buenos Aires: Universidad de San Andrés, 2005. 27 p.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, Basil. *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad*. Madri: Morata, 1998.
- BOWE, R. BALL, S. with GOLD, A. (org.) *Reforming Education & changing school: case studies in policy sociology*. London/New York: Routledge, 1992.
- BRANDÃO, Zaia. Para além das ortodoxias: a dialética micro/macro na sociologia da educação. In: BRANDÃO, Zaia. (CDRom) *Anais da 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu, out./2002, 9 pp.
- BRASIL. Lei Nº 9394, de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: DF, 1996.
- BRASIL. MEC/SESU. *Edital Nº 4*, Brasília: DF, 1997.
- BRASIL. Presidência da República. *Decreto Nº 3276*, Brasília: DF, 1999a.
- BRASIL. MEC/SEF. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília: DF, 1999b.
- BRASIL. MEC. *Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior*. Brasília: DF, 2000a.
- BRASIL. Presidência da República. *Decreto Nº 3554*, Brasília: DF, 2000b.
- BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2001.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: DF, 2002.

- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Infantil e Fundamental. *Matrizes de Referência do Sistema Nacional de Formação Contínua e Certificação para os anos iniciais do ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEIF, 2003a – 1ª reimpressão.
- BRASIL. MEC/SEF. Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003. *Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores*. Brasília: DF, 2003b.
- BRASIL. MEC/CNE/CP, Parecer Nº 5, de 13 de dezembro de 2005. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília: DF, 2005.
- BRASIL. MEC/CNE/CP, Resolução. Nº1, de 15 de maio de 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília: DF, 2006.
- BRZEZINSKI, Iria (1992), Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê(1980) à Anfope (1992). *Em Aberto*, Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun.
- BURBULES, Nicholas. & TORRES, Carlos Alberto. Globalização e Educação: uma introdução. In: Burbules, Nicholas. & Torres, Carlos Alberto. *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, pp.11-26.
- BURITY, Joanildo (2007). *Teoria do discurso e análise do discurso: sobre política e método*. Texto-base da palestra apresentada no Proped/UERJ em 21 de maio de 2007.
- CAMPOS, Magaly R. Ator ou Protagonista? Dilemas e responsabilidades sociais da profissão docente. *Revista Prelac*. OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, nº 1, Junho, 2005, pp.7-23.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 2ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *A globalização imaginada*. São Paulo: Editora Iluminuras, 2003.
- CANDAU, Vera Maria. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999, pp.29- 42.
- CANDAU, Vera Maria. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, pp.149-160.
- CARVALHEIRO, José R. Os desafios para a saúde. *Estudos Avançados*. 13 (35), 1999, pp.7-20.
- CODD, John A. The construction and deconstruction of educational policy documents. *J.Education Policy*, 1988, vol.3, nº3, 235-247.

- COSTA, Marisa Cristina Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- DELORS, Jacques (org.) *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO, 2001.
- DIAS, Rosanne Evangelista. *Competências – um conceito recontextualizado no currículo da formação de professores no Brasil*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação - UFRJ, 2002, 160p.
- DIAS, Rosanne Evangelista. Discurso das competências no manual do professor – um estudo sobre os livros didáticos do ensino médio. (CD-ROM) *Anais do VI Colóquio Sobre Questões Curriculares, II Colóquio Luso-Brasileiro*, 2004, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2004. pp. 4.485-4.500.
- DIAS, Rosanne Evangelista. Profissionalização docente e a cultura da performatividade. (CDRom) *Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Recife, abril/2006, 14 p.
- DIAS, Rosanne Evangelista. Produção de políticas curriculares para a formação de professores. IN: Lopes et al (orgs.) *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008a, pp. 215-232.
- DIAS, Rosanne Evangelista. Redes de formação de professores. *Revista Contemporânea de Educação*. Rio de Janeiro, v.3, nº 5, jan./jun. de 2008b, pp. 33-45. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero5/index.php>
- DIAS, Rosanne E. & ABREU, Rozana G. de. Discursos do mundo do trabalho nos livros didáticos do ensino médio. *Revista Brasileira de Educação*. vol. 11, nº32, Maio/Agosto, 2006, pp. 297-307.
- DIAS, Rosanne E. & LÓPEZ, Silvia B. Conhecimento, poder e interesse na produção de políticas curriculares. *Currículo sem fronteiras*. v.6, nº 2, pp. 53-66, Jul./Dez.2006 Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 23 de outubro 2006, às 10h.
- DUSSEL, Inês. La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas. *Informe final* del Seminario Internacional “La formación de los Formadores de Jóvenes para el Siglo XXI: Desafíos, Experiencias y Propuestas para su Formación y Capacitación”. Maldonado: Uruguay, 2000. Editores: Braslavsky, Dussel y Scaliter. Ginebra, OIE, 2001, pp. 10-22. Disponível em: www.ibe.unesco.org/Regional/LatinAmericanNetwork/maldfins.htm. Acesso em 10 de março de 2005, às 21h.
- DUSSEL, Inês. Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina. Ponencias del encuentro “El currículo a debate”. Educación para Todos en América Latina y Caribe. *OREALC/UNESCO*. Chile, 2006, 35 p. Disponível em:

www.unesco.cl/ept/saladeprensa/14.act Acesso em 24 de julho de 2006, às 22h20min.

- FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. Idéias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. vol 18, nº 51, fevereiro/ 2003, pp. 21-29.
- FELDMAN, Daniel. Innovaciones educativas basads em el curriculum. Uma visión crítica. IN: *Anais do VIII Endipe*. Volume II (Conferências, Simpósios, Mesas Redondas). Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 1996, pp. 137-146.
- FRANGELLA, Rita de Cássia P. & DIAS, Rosanne Evangelista. Reformas curriculares na formação de professores no Brasil e em Portugal. *Políticas de currículo no Brasil e em Portugal*. Porto: Profedições, 2008, pp. 93-116.
- FREITAS, Helena de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.24, n.85, p.1095-1124, dez.2003.
- FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*. nº 21, junho de 2000, pp.211-259.
- GIROUX, Henry A. Cruzando as fronteiras do discurso educacional: modernidade, pós-modernidade e feminismo. IN: *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999, pp. 53-106.
- GOODSON, Ivor F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- GOODSON, Ivor F. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *Século XXI – Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999, p.109-126.
- HAGE, Salomão A. M. Guerra cultural pela escola o Brasil: a disputa pela direção do Plano Nacional de Educação (1988-1999) (CDRom) *Anais da 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Poços de Caldas, out./2003, 16 p.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade* Porto Alegre. v.22 nº 2, jul./dez. 1997, pp.15-46.
- HÖFLING, Eloísa de M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes: Políticas Públicas e Educação*. Ano XXI, nº 55, novembro/2001, pp.30-41.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

- JAMESON, Fredric. Globalização e estratégia política. *A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização*. Tradução de Maria Elisa Cevalco, Marcos César de Paula Soares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- JANTSCH, Ari & BIANCHETTI, Lucídio (org). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 4ª edição. 2000.
- KELLNER, Douglas. A Globalização e os novos movimentos sociais: lições para a teoria e a pedagogia críticas. In: Burbules, Nicholas C. & Torres, Carlos A. *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, pp. 195-208.
- KRAWCZYK, Nora. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos Organismos Internacionais. (CDRom) *Anais da 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu, out./2001, 33 p.
- LACLAU, Ernesto. La construcción de una nueva izquierda. Entrevista com Laclau. IN: *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Ed. Nueva Visión, 1990, pp. 187-206.
- LACLAU, Ernesto. Poder y representación IN: *Politics, Theory and Contemporary Culture*, editado por Mark Poster, Nueva York: Columbia University Press, 1993. Tradujo Leandro Wolfson
- LACLAU, Ernesto. *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Difel, 1996.
- LACLAU, Ernesto. *La razón populista*. Buenos Aires: FCE, 2005.
- LACLAU, E. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. IN: BURITY, Joanildo & AMARAL, Aécio. *Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social*. São Paulo: Annablume, 2006. pp.21-37.
- LEITE, Carlinda. Entre velhos desafios e novos compromissos, que currículo para a formação de professores? IN: Silva, Aída Maria M. (et al.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Recife: Endipe, 2006a, pp. 277-298.
- LEITE, Carlinda. Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Revista Educação*, Porto Alegre: RS, ano XXVIII, v. 57, n.3, Set./Dez., 2006b, pp. 371-389.
- LINGARD, Bob. É ou não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: Burbules, Nicholas C. & Torres, Carlos A. *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, pp. 59-76.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.
- LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, nº 3, 2001, p.1-20.

- LOPES, Alice Casimiro. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (org.) *Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho*. Brasília, MEC, 2004a, pp. 191-206.
- LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro/Campinas: Anped/Autores Associados. vol. 9 , nº 26, Maio/Agosto, 2004b, pp. 109-118.
- LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática In: LOPES, Alice C. & MACEDO, Elizabeth. (org.) *Currículo de ciências em debate*. Campinas: Papirus, 2004c, pp.45-75.
- LOPES, Alice Casimiro. Relações macro/micro na pesquisa em educação: o caso do campo do currículo. *VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*. Belo Horizonte: UFMG/PUC-MG, 2005a, 15p.
- LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem fronteiras*. v. 5, nº 2, pp. 50-64, Jul/Dez.2005b Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 3 de novembro de 2005, às 19h.
- LOPES, Alice Casimiro. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (org.) *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. (Série cultura, memória e currículo; v.7). São Paulo: Cortez, 2006a, pp. 126-158.
- LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*. v.6, nº 2, pp. 33-52, Jul/Dez.2006b Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 23 de outubro 2006b, às 9h10min.
- LOPES, Alice Casimiro. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- LOPES, Alice Casimiro (et al.). *Currículo da educação básica (1996-2002)*. (Série Estado do Conhecimento, nº 11). Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2006.
- LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (org.) *Currículo: debates contemporâneos* (Série cultura, memória e currículo; v.2). São Paulo: Cortez, 2002, pp. 13-54.
- LOPES, João Teixeira. *Da democratização à democracia cultural: uma reflexão sobre políticas culturais e espaço público*. Porto: Profedições, 2007.
- LÜDKE, Menga, MOREIRA, Antônio Flávio e CUNHA, Maria Isabel. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, nº 69 (especial), 1999, pp.278-298.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: Lopes, A. & Macedo, E. *Disciplinas e integração curricular – história e políticas*. Rio de Janeiro: DP& A, 2002, p.115-143.

- MACEDO, Elizabeth. Currículo, política, cultura e poder. *Currículo sem fronteiras*. v.6, nº 2, pp. 98-113, Jul/Dez.2006 Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 23 de outubro 2006a, às 10h15min.
- MACEDO, Elizabeth. A diferença nos PCN do Ensino Fundamental. In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (org.) *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. (Série cultura, memória e currículo; v.7). São Paulo: Cortez, 2006b, pp. 159-186.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*. V.11, nº 32, maio/ago. 2006c, pp. 285-296.
- MACEDO, Elizabeth. Que queremos dizer com educação para a cidadania? IN: Lopes et al (orgs.) *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008, pp. 89-114.
- MACEDO, Elizabeth. & FRANGELLA, Rita de Cássia. Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam? IN: MACEDO, E., et all. (org.) *Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?* Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008, pp.37-43.
- MAGUIRE, Meg & BALL, Stephen. J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v.2, nº2, pp. 97-104, jul./dez. 2007.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade* v. 27, nº 94, pp. 47-69, jan/abr.2006. Disponível no site: www.scielo.br
- MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.
- MELO, Guiomar N. de. *Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical*. (documento principal) versão preliminar para discussão interna. out/nov. mimeo. 21p, 1999.
- MELO, Marcus A. Escolha institucional e a difusão dos paradigmas de políticas: o Brasil e a segunda onda de reformas previdenciárias. *Dados – Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, vol. 47, nº 1, 2004, pp. 169-206.
- MELO, Marcus A. B. C. de & COSTA, Nilson do R. A difusão das reformas neoliberais: análise estratégica, atores e agendas internacionais. In: REIS, Elisa. ALMEIDA, Maria Hermínia e FRY, Peter (orgs.) *Pluralismo, espaço social e pesquisa*. ANPOCS e Editora HUCITEC: São Paulo, 1995, pp.153-175.
- MENDONÇA, Daniel de. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. *Ciências Sociais Unisinos*. v. 43, nº 3, 249-258, set./dez., 2007.

- MORROW, Raymond & TORRES, Carlos A. Estado, globalização e políticas educacionais. In: Burbules, N. C. & Torres, C. A. *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, pp. 27-44.
- MOUFFE, Chantal. *O regresso do político*. Trajectos, 32. Tradução: Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradiva, 1996.
- MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. *Revista Sociologia Política*. Curitiba, **25**, p. 11-23, nov. 2005.
- MOUFFE, Chantal. La nueva lucha por el poder. Disponível em: http://www.politica.com.ar/Filosofia_politica/La_nueva_lucha_por_el_poder_Mouffe.htm, em 15/11/2006, às 16h30min.
- OLIVEIRA, Maria Rita N. S. 20 anos de Endipe. In *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, pp.161-176.
- OLIVEIRA, Ozerina V. de & DESTRO, Denise de S. Política curricular como política cultural. *Revista Brasileira de Educação*. vol. 10, nº 28, Jan/Abr, 2005, pp. 140-150.
- OREALC/UNESCO, Red de Formación Docente de América Latina y el Caribe - KIPUS, Santiago: Chile, 2003 *Carta de Santiago do Chile*. 4 p. disponível no site: www.unesco.cl/kipus/3.act
- PAIVA, Edil V.; FRANGELLA, Rita de C. P. e DIAS, Rosanne E. Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, Alice C. & MACEDO, Elizabeth (org.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006 – (Série cultura, memória e currículo; v.7). pp.241-269.
- PERRENOUD, *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional e construtivismo: o estado como uma problemática de governo. IN: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. pp. 95-142.
- REIS, Elisa P. Reflexões leigas para a formulação de uma agenda de pesquisa em política públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 18, nº 51, fevereiro/2003, pp.11-14.
- RIZVI, Faisal. A educação internacional e a produção da imaginação global. In: Burbules, Nicholas & Torres, Carlos Alberto. *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, pp.139-151.

- SILVA, Andréia F. da. A formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001) (CDRom) *Anais 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Poços de Caldas, outubro/2003, 17 p.
- SILVA, Aida M. Monteiro. In *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, pp. 187-197.
- SINISCALCO, M. T. *Perfil estatístico da profissão docente*. São Paulo: Moderna, 2003.
- SOARES, Magda. 20 anos de Endipe: uma tentativa de compreensão do campo. In *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, pp.177-186.
- SOUZA, Celina. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol.18, nº 51, fevereiro/2003, pp.15-20.
- TORRECILLA, F.Javier Murillo (coord. Académico). *Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente: una apuesta por el cambio*. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en la América Latina y Europa. Santiago: OREALC/UNESCO. Junio de 2006. Disponível em: www.unesco.cl
- UNESCO. *O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TEMAS QUE CONSTITUEM DEMANDAS – GERAL (1994-2006)

● Perfil /Identidade /Cultura Profissional/ Profissionalização do magistério: 14 + 22 + 91	127
● Professor reflexivo/ativo/autônomo/pesquisador: 0 + 8 + 96	104
● Reformulação curricular: 7 + 16 + 79	102
● Ênfase na Prática de Ensino/Estágio Supervisionado: 6 + 9 + 78	93
● Articular teoria e prática: 5 + 3 + 62	70
● Política como disputa de projetos: 7 + 7 + 40	54
● Universitarização da formação de professores (universidades): 7 + 8 + 34	49
● Articular ensino e pesquisa/micro-investigações: 16 + 5 + 23	44
● Interdisciplinaridade : 7 + 2 + 31	40
● Competências: 4 + 7 + 28	39
● Relação Universidade X Escola: 7 + 4 + 25	36
● Política Nacional de Formação de Professores/Valorização do Magistério: 14 + 5 + 15	34
● Saber docente: 0 + 8 + 23	31
● Múltiplas formações na Pedagogia/multiplicidade de experiências na formação de professores: 7 + 3 + 20	30
● Docência como base da formação Pedagogia: 7 + 3 + 19	29
● Atuação/papel da Anfope para a formação de professores: 7 + 2 + 17	26
● Base Comum Nacional : 7 + 4 + 12	23

● Saber docente: 0 + 8 + 23	23
● Formação em nível superior: 6 + 0 + 12	18
● Pedagogia como Ciências da Educação/Ciência da Prática: 1 + 4 + 12	17
● Instituto Superior de Formação/Escola Única de Formação de Professores(Anfope)/ISE: 12 + 3 + 2	17
● Influência de OI nas políticas de formação de professores: 4 + 1 + 12	17
● Integração entre disciplinas/conhecimento pedagógico(as) e específico(as): 4 + 0 + 12	16
● Correspondência entre desempenho docente e do aluno/escola/educação: 0 + 0 + 15	15
● Construção de redes de formação de professores/ de centros de referência na formação de professores/Articulação da formação de professores no país/ dos loci/Diferentes loci formação de professores: 5 + 2 + 7	14
● Avaliação da reformulação curricular/dos cursos de formação de professores/investigações sobre/prática da: 7 + 3 + 3	13
● Sólida formação teórica: 6 + 2 + 4	12
● Conselho profissional/Ordem/Código de Ética/Órgão de regulamentação: 5 + 1 + 4	10
● Certificação docente/Agência Nacional de Avaliação Docente/Exame Nacional de Certificação/Cultura da Avaliação: 0 + 0 + 9	9
● Eixos curriculares (gestão democrática/trabalho coletivo e interdisciplinar/produção do conhecimento): 7 + 0 + 1	8
● Pesquisa sobre formação de professores no Brasil/Relações macro e micro-estruturais/Pesquisa-Ação/Pesquisa Etnográfica: 0 + 3 + 4	7
● Multiculturalismo no currículo/Diversidade cultural/Formação intercultural: 0 + 1 + 5	6
● Projeto Político Pedagógico/Política para a licenciatura/Pedagogia: 0 + 3 + 3	6
● Formação unitária e orgânica do pedagogo/educador: 5 + 0 + 0	5

● Ampla formação cultural: 5 + 0 + 0	5
● Didática como área-chave da formação de professores/campo do conhecimento/como teoria do ensino: 0 + 1 + 4	5
● Diferentes formas de organização curricular na formação de professores: 0 + 0 + 5	5
● Paradigma da educação libertadora na Pedagogia/Modelo emancipador de formação: 0 + 0 + 5	5
● Protagonismo docente: 0 + 2 + 2	4
● Constituição de redes de saberes e de ações : 1 + 1 + 1	3
● Campanha contra a regulamentação da profissão do pedagogo: 3 + 0 + 0	3
● Transdisciplinaridade/Projetos transdisciplinares: 0 + 1 + 2	3
● Estudos Culturais na formação de professores: 0 + 0 + 3	3
● Constituição de redes de saberes e de ações : 1 + 1 + 1	3
● Função social do professor/Reconhecimento social da profissão e do curso: 0 + 3 + 0	3
● Curso Normal Superior: 0 + 0 + 2	2
● Currículo por projetos: 0 + 0 + 2	2
● Disciplinaridade: 0 + 0 + 2	2
● Pensamento do professor: 0 + 2 + 0	2
● Multirreferencialidade/Teoria da Complexidade: 0 + 0 + 2	2
● Currículo com ênfase no cotidiano/a Didática a partir do cotidiano: 0 + 0 + 2	2
● Políticas educacionais interferindo na formação de professores e na prática pedagógica: 0 + 0 + 1	1
● Direitos Humanos no Currículo: 0 + 0 + 1	1

● Relações de gênero na formação de professores: 0 + 0 + 1	1
● Crítica às pedagogias de inspiração marxista: 0 + 0 + 1	1
● Propostas de carreira e currículo baseadas na sociologia do sujeito: 0 + 0 + 1	1
● Rejeição ao modelo de tecnólogo de ensino: 0 + 0 + 1	1
● Importância do conhecimento e da tecnologia na formação de professores: 0 + 1 + 0	1
● Avaliação de situação-problema: 0 + 0 + 1	1
● Trabalho como princípio educativo: 0 + 0 + 1	1
● Formação profissional com sólida formação humana: 0 + 0 + 1	1
● Organização multidisciplinar do currículo: 0 + 1 + 0	1
● Pedagogia Multirracial e Popular: 0 + 0 + 1	1
● Transversalidade: 0 + 0 + 1	1
● Estabelecer interlocução mais intensa com os Fóruns de Licenciatura: 1 + 0 + 0	1
● Revisão das DC/2002, incluindo a gestão: 1 + 0 + 0	1
● Contra docência ser base de formação do pedagogo: 0 + 0 + 1	1
● Currículo integrativo: 0 + 0 + 1	1
● Núcleos aglutinadores de formação: 0 + 0 + 1	1
● Crítica à flexibilização da política de formação de professores: 0 + 1 + 0	1
● Núcleos de conhecimento: 0 + 1 + 0	1
● Dificuldades na formação de professores na universidade: 0 + 1 + 0	1

LEGENDA: Anfope + Anped + Endipe

APÊNDICE 2

TEXTOS SELECIONADOS PARA O TRABALHO EMPÍRICO

ANFOPE

- ANFOPE. *Documento final*. VII Encontro Nacional. Niterói: RJ, 1994. 25pp.
- ANFOPE. *Documento final*. VIII Encontro Nacional. Belo Horizonte: MG, 1996. 30pp.
- ANFOPE. *Documento final*. IX Encontro Nacional. Campinas: SP, 1998. 47pp.
- ANFOPE. *Documento final*. X Encontro Nacional. Brasília: DF, 2000. 47pp.
- ANFOPE. *Documento final*. XI Encontro Nacional. Florianópolis: SC, 2002. 36pp.
- ANFOPE. *Documento final*. XII Encontro Nacional. Brasília: DF, 2004. 40pp.
- ANFOPE. *Documento final*. XIII Encontro Nacional. Campinas: SP, 2006. 55pp.

ANPED

- Almeida, Patrícia & Biajone, Jefferson. A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes. IN: *Anais da 28ª RA*, 2005, 18pp.
- André, Marli . O papel didático da pesquisa na formação do professor. IN: *Anais da 18ª RA*, 1995, 11pp.
- Brzezinski, Iria. Perplexidades na formação de profissionais da educação frente à LDB 9.394/96: a (re) significação da formação do pedagogo. IN: *Anais da 20ª RA*, 1997, 18pp.
- Brzezinski, Iria et al. Formação de professores: a produção acadêmica de 1985 a 1993 sistematizada. IN: *Anais da 18ª RA*, 1995, 5pp.
- Camargo, Arlete. Tendências nos currículos dos cursos de formação de professores das séries iniciais. IN: *Anais da 29ª RA*, 2006, 17pp.
- Campos, Roselane. Construindo o professor competente: as determinações do campo do trabalho na reforma da formação de professores. IN: *Anais da 25ª RA*, 2002, 13pp.
- Canen, Ana. Pesquisando multiculturalismo e pensando multiculturalmente sobre pesquisa na formação docente: uma experiência de currículo em ação. IN: *Anais da 28ª RA*, 2005, 21pp.

- Corrêa, Paulo Sérgio. Educação superior e o mercantilismo nos cursos de formação de professores: um estudo das propostas formuladas pelas Instituições de Ensino Superior do Estado do Pará. IN: *Anais da 25ª RA*, 2002, 15pp.
- Cunha, Maria Isabel & Leite, Denise. Estrutura social, formação e profissionalização docente. IN: *Anais da 18ª RA*, 1995, 12pp.
- Demo, Pedro. Conhecimento, tecnologia e formação de professores das séries iniciais. IN: *Anais da 23ª RA*, 2000, 11pp.
- Dickel, Adriana. Buscando referências para a discussão sobre a formação do professor-pesquisador - contribuições para o debate. IN: *Anais da 21ª RA*, 1998, 18pp.
- Duran, Marília & Nascimento, Dalva. Formação do educador - uma discussão dos saberes que integram o processo. IN: *Anais da 22ª RA*, 1999, 17pp.
- Ferreira, Rodolfo. As expectativas de professores e licenciandos sobre carreira e remuneração e a política de valorização do trabalho docente no Brasil. IN: *Anais da 27ª RA*, 2004, 18pp.
- Foerste, Erineu. Universidade e formação de professores: um estudo sobre o Fórum de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás. IN: *Anais da 20ª RA*, 1997, 19pp.
- Frangella, Rita. Currículo e identidade: a Anfope e seu papel na (re)formulação curricular dos cursos de formação de professores. IN: *Anais da 28ª RA*, 2005, 16pp.
- Garcia, Joe. Repensando a formação do professor interdisciplinar. IN: *Anais da 25ª RA*, 2002, 13pp.
- Hardt, Lúcia. Formação de professores: as travessias do cuidado de si. IN: *Anais da 29ª RA*, 2006, 16pp.
- Jordão, Rosana. A pesquisa-ação na formação inicial dos professores: elementos para a reflexão. IN: *Anais da 27ª RA*, 2004, 16pp.
- Linhares, Celia. F. Formação de professores no Brasil: entre o discurso acadêmico-pedagógico e a escola pública fundamental. IN: *Anais da 18ª RA*, 1995, 13pp.
- Luis, Suzana & Santiago, Maria Eliete. Formação docente e avaliação: um olhar sobre a prática profissional de professores e suas experiências formativas. IN: *Anais da 24ª RA*, 2001, 18 pp.
- Macedo, Jussara. Reestruturação produtiva e políticas de formação de novas competências para o trabalho docente. IN: *Anais da 25ª RA*, 2002, 16pp.
- Maués, Olgaíses. As políticas de formação de professores: a "universitarização" e a prática. IN: *Anais da 26ª RA*, 2003, 17pp.

- Maués, Olgaíses. As políticas de formação e a pedagogia das competências. IN: *Anais da 27ª RA*, 2004, 18pp.
- Maués, Olgaíses et al. Duas perspectivas diferentes em relação à abordagem por competências no ensino: os casos do Brasil e do Quebec. IN: *Anais da 25ª RA*, 2002, 17pp.
- Melo, Márcia. A Formação do profissional de magistério e a nova lógica de organização das licenciaturas. IN: *Anais da 18ª RA*, 1995, 12pp.
- Melo, Márcia. A influência da dispersão da Pedagogia no currículo dos cursos de licenciaturas e a construção do saber docente. IN: *Anais da 24ª RA*, 2001, 19pp.
- Moraes, Silvia. Do debate no interior da área de Prática de Ensino às questões centrais do processo de formação de professores. IN: *Anais da 24ª RA*, 2001, 18pp.
- Nono, Maévi & Mizukami, Maria da Graça. Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. IN: *Anais da 24ª RA*, 2001, 17pp.
- Núñez, Isauro & Ramalho, Betânia. Um "modelo profissional": uma necessidade para a formação do profissional? IN: *Anais da 20ª RA*, 1997, 11pp.
- Papi, Silmara. Desenvolvimento profissional de professores: cultura profissional e desafios da profissionalização. IN: *Anais da 28ª RA*, 2005, 16pp.
- Penna, Marieta & Knoblauch, Adriane. Formação de professores em resumos de teses e dissertações e o acúmulo de conhecimento. IN: *Anais da 28ª RA*, 2005, 19pp.
- Pimenta, Selma G. Para uma re-significação da Didática - ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). IN: *Anais da 19ª RA*, 1996, 25pp.
- Ramalho, Betânia et al. A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em educação: o caso do ano 2000. IN: *Anais da 25ª RA*, 2002, 15pp.
- Santos, Helena. O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. IN: *Anais da 28ª RA*, 2005, 17pp.
- Sheibe, Leda. A contribuição da ANFOPE para a compreensão da formação do Pedagogo no Brasil. IN: *Anais da 24ª RA*, 2001, 8pp.
- Scheibe, Leda & Durli, Zenilde. A expansão dos cursos de Pedagogia em Santa Catarina no contexto da interiorização e da privatização do ensino superior. IN: *Anais da 28ª RA*, 2005, 17pp.
- Silva, Andréia. A formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001). IN: *Anais da 28ª RA*, 2005, 17pp.

- Silva, Carmem. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. IN: *Anais da 24ª RA*, 2001, 17pp.
- Silva, Maria Emília. A função docente: perspectivas da nova sociabilidade do capital. IN: *Anais da 27ª RA*, 2004, 13pp.
- Silva, Margarida & De Sordi, Mara. A organização do trabalho pedagógico: limites e possibilidades do curso de Pedagogia. IN: *Anais da 29ª RA*, 2006, 19pp.
- Silva, Waldeck. A criação dos Institutos Superiores de Educação no Brasil: alternativa superior para a formação de professores? IN: *Anais da 22ª RA*, 1999, 15pp.
- Silveira, Liliana. Integração docência e gestão dos processos educativos: identidade do curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG. IN: *Anais da 29ª RA*, 2006, 17pp.
- Soares, Kátia. Trabalho e formação docentes: tendências no plano das políticas e da literatura especializada. IN: *Anais da 29ª RA*, 2006, 15pp.
- Torriglia, Patrícia. Brasil e Argentina: uma compreensão histórica-política da formação docente. IN: *Anais da 28ª RA*, 2005, 16pp.
- Ventorim, Silvana. A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de didática e prática de ensino: 1994-2000. IN: *Anais da 28ª RA*, 2005, 17pp.
- Vieira, Sofia. Estado e política de formação de magistério. IN: *Anais da 20ª RA*, 1997, 15pp.

ENDIPE

- Abdalla, Maria. Formação e profissão: a pesquisa como espaço formativo para a prática docente. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 16pp.
- Abranches, Sérgio et al. A multidimensionalidade na formação do educador. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.200-1.
- Accácio, Liette. Formação de professores: retomada do sentido histórico. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.292-3.
- Aguiar, Márcia. Institutos superiores de formação de professores: novo modismo na educação nacional? IN: *Anais do VII Endipe*, Vol. 1, Goiânia, 1994, p.45.
- Albuquerque, Helena. Aprendendo e ensinando a ser professor. IN: *Anais do XII Endipe* CDRom, 2004, 15pp.
- Almeida, Célia. Pedagogia e formação de professores: dilemas e perspectivas. IN: *Anais do VIII Endipe*, Vol. II, Florianópolis: NUP/CED/UFSC 1996. p.543-550.

- Almeida, Célia & Speller, Paulo. O papel das Faculdades de Educação: elementos para debate. IN: *Anais do VIII Endipe*, Vol. II, Florianópolis: NUP/CED/UFSC 1996.p.469-478.
- Almeida, Lucinalva. Possibilidades e perspectivas da pesquisa nos currículos de formação de professores. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 9pp.
- Almeida, Maria et al. Subsídios para uma avaliação do currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás. IN: *Anais do VIII Endipe*, Vol.1, Florianópolis, 1996, p.124.
- Alves, Nilda. Questões e possibilidades de pesquisa do conhecimento cotidiano. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.211-2.
- Anastasiou, Lea. Propostas curriculares em questão: saberes docentes e trajetórias de formação. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 18pp.
- André, Marli. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. IN: *Anais do VII Endipe*, Vol. II, Goiânia, 1994, p.291-296.
- André, Marli. Entre propostas... uma proposta para o ensino de Didática. IN: *Anais do VIII Endipe*, Vol.1, Florianópolis, 1996, p.49.
- André, Marli et al. A pesquisa sobre formação de professores na região sul – 2002. IN: *Anais do XII Endipe*, 2004, CDRom, 18pp.
- André, Marli et al. Pesquisas sobre formação de professores: uma análise das racionalidades. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 15pp.
- Andreazza, Silvana & Pessoa, Valda. (Re) discutindo a formação de professores como profissionais reflexivos em Donald Schön. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.184-5.
- Angotti, Maristela. A construção do conhecimento sobre o trabalho docente no processo de formação básica do professor - IV Prática de Ensino nas escolas de 1º Grau. IN: *Anais do VII Endipe*, Vol. 1, Goiânia, 1994, p.61.
- Araújo, Luzia & Senna, Luiz. Formação de professores/currículo interdisciplinar: uma interface imperativa para formação inclusiva. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 9pp.
- Arruda, Marina. A proposta pedagógica para a formação do educador vivida na faculdade de educação da PUC-Campinas. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.225-6.

- Assunção, Maria. Relações de gênero e suas ressonâncias na escolha profissional, formação e prática docente das professoras primárias. IN: *Anais do VIII Endipe*, Vol.1, Florianópolis, 1996, p.65.
- Azevedo, Heloísa & Terciotti, Adelci. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e o modelo pedagógico de competências. IN: *Anais do XI Endipe*, CDRom, 2002, 11pp.
- Azevedo, Janete & Aléssio, Ricardo. A articulação de conteúdos no processo de formação do educador por meio de uma abordagem temático-conceitual. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.201-2.
- Barreto, Raquel. A integração ensino-pesquisa no trabalho docente: "o lugar" da Prática de Ensino. IN: *Anais do VII Endipe*, Vol. 1, 1994, p.50.
- Bello, Isabel. A formação inicial de professores no Curso Normal Superior: das propostas oficiais ao cotidiano das instituições de ensino. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 12pp.
- Bello, Isabel. Trajetória do Curso Normal Superior no Brasil: análise da configuração educacional constituída a partir das políticas públicas dos anos 1990. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 12pp.
- Bites, Maria Francisca. A formação de professores no cenário das mudanças curriculares. IN: *Anais do XI Endipe*, CDRom, 2002, 23pp.
- Bittencourt, Jane. Complexidade, interdisciplinaridade e formação de professores. IN: *Anais do X Endipe*, CDRom, 2000, 11pp.
- Bittencourt, Jane. Políticas e práticas de formação de professores: contribuições de uma análise comparada. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 13pp.
- Borges, Cecília. Profissão, profissionalização e formação docente. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.280.
- Borges, Cecília et al. Memórias de escola. IN: *Anais do VIII Endipe*, Vol.1, Florianópolis, 1996, p.36-7.
- Borges, Lívia. Prática de ensino na Pedagogia: construindo um novo currículo. IN: *Anais do X Endipe*, CDRom, 2000, 11pp.
- Botler, Alice. A pesquisa na formação de professores: desafios para a inovação curricular no curso de Pedagogia da UFPE. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 13pp.
- Broilo, Cecília. (Re)pensando o curso de Pedagogia: um projeto inovador de formação. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 15pp.

- Brzezinski, Iria. Pedagogia e formação de professores: dilemas e perspectivas. IN: *Anais do VIII Endipe*, Vol. II, Florianópolis: NUP/CED/UFSC 1996. p. 525-542.
- Brzezinski, Iria. A questão da qualidade: exigência para a formação dos profissionais da educação. IN: *Anais do VIII Endipe*, Vol.1, Florianópolis, 1996, p. 54-55.
- Brzezinski, Iria. Profissionalização do magistério: atuais políticas educacionais para a formação e carreira. IN: *Anais do IX Endipe*, Vol. III.Águas de Lindóia, 1998, pp.29-41.
- Brzezinski, Iria. Formação de professores e compromisso social dos profissionais da educação. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 12pp.
- Caimi, Flávia. Reforma educacional, poder e regulação social. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004,15pp.
- Camargo, Edwiges. O trabalho interdisciplinar na formação dos profissionais da educação. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.227-8.
- Campani, Adriana. Racionalidade pedagógica e formação de professores na universidade. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 12pp.
- Campos, Roselane. Saberes docentes - "efeitos da revelação". IN: *Anais do XI Endipe*, CDRom, 2002, 20pp.
- Campos, Roselane. Formação de professores no Brasil: limites da reforma implementada nos anos de 1990. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 13pp.
- Candau, Vera. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. IN: *Anais do VIII Endipe*, Vol. II, Florianópolis: NUP/CED/UFSC 1996. p. 295-303.
- Carapeto, Naura. O processo epistemológico de transmissão/assimilação do saber elaborado e a formação do educador. IN: *Anais do VII Endipe*, Vol. 1, Goiânia, 1994, p.96.
- Carapeto, Naura. Políticas de ensino e políticas de formação: compromissos da gestão da educação. IN: Romanowski, J. et al. (org.) *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004, p.257-268.
- Carlos, Lúcia & Silva, Márcia. Formando professores para as séries iniciais: relação entre a teoria e a prática pedagógica. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 11pp.
- Carneiro, Eliana. Apresentação da experiência da criação do Fórum de Licenciatura. IN: *Anais do VII Endipe*, Vol. 1, Goiânia, 1994, p.46.

- Carvalho, Antônia. A racionalidade pedagógica da formação para o trabalho docente: apreendendo a epistemologia da prática. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 14pp.
- Carvalho, Mark. O curso de Pedagogia da UFAC no cenário da formação de professores nas ações de interiorização da graduação na UFAC. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 13pp.
- Castro, Andréa & Senna, Luiz. Dos limites entre o técnico e o específico na formação docente. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 11pp.
- Castro, Franciana. A produção e ressignificação do processo formativo a partir do trabalho na escola. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 11pp.
- Cavalcanti, Maria et al. Ensino e pesquisa: uma ação interdisciplinar no curso de Pedagogia. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 10pp.
- Chaves, Iduína. Cultura e política e formação de professores da Universidade Federal Fluminense: movimento instituinte. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 9pp.
- Corazza, Sandra. O 7º semestre: currículo de Pedagogia em ação. IN: *Anais do VII Endipe*, Vol. 1, Goiânia, 1994, p.82.
- Corazza, Sandra. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. IN: *Anais do VIII Endipe*, Vol.1, Florianópolis, 1996, p.39-40.
- Corrêa, Vera. Pesquisa e práticas pedagógicas na formação de professores. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 16pp.
- Costa, Eliana. A formação do profissional da educação voltada para a reflexão e para a pesquisa. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.226-7.
- Costa, Fátima. Apresentando o projeto pedagógico do estágio curricular supervisionado do curso de Pedagogia da Unesp-FCL-Araraquara. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 14pp.
- Costa, Marisa. Gênero, profissionalismo e formação docente: complexas conexões. IN: *Anais do VIII Endipe*, Vol. II, Florianópolis: NUP/CED/UFSC 1996. p.441-454.
- Costa, Marly. Programa Uerj de formação de professores: avaliação e gestão. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.45-6.
- Costa, Marly. Prática de ensino nos cursos de licenciatura da Uerj: desafios para a universidade. IN: *Anais do XI Endipe*, CDRom, 2002, 14pp.
- Cota, Maria. Olhando a prática da formação inicial através da prática docente. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.190.

- Cunha, Maria Isabel. A docência como ação complexa: o papel da Didática na formação de professores. IN: Romanowski, J. et al. (org.) *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004, p.31-42.
- Cunha, Maria & Barreto, Ana. Inovações na formação de professores: desafios e perspectivas. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.240-1.
- Cury, Carlos. Estágio supervisionado na formação docente. IN: Lisita, V. & Sousa, L. (org.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.113-122.
- Damis, Olga. Formação do professor: uma crítica da forma de ensinar. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.238-9.
- Damis, Olga. Reflexão teórica sobre a formação do pedagogo: o projeto oficial, o projeto dos educadores e os projetos institucionais. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 14pp.
- Del Bem, Luciana & Krahe, Elizabeth. A coordenadoria das licenciaturas da UFRGS: por um projeto institucional de formação de professores. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 13pp.
- Dias-e-Silva, Maria. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algeoz incompetente. IN: *Anais do VIII Endipe*, Vol.1, Florianópolis, 1996, p.52.
- Dias, Rosanne. Competências nos discursos curriculares da formação de professores no Brasil. IN: *Anais do XI Endipe*, CDRom, 2002, 17pp.
- Dias, Rosanne. Competências e certificação - perspectivas de uma política de formação de professores no Brasil. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 14pp.
- Dias, Rosanne. Profissionalização docente e a cultura da performatividade. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 16pp.
- Dias, Tatiane & Nozaki, Izumi. Formação do professor e fracasso escolar. IN: *Anais do VIII Endipe*, Vol.1, Florianópolis, 1996, p. 57-8.
- Doll, Johannes & Krahe, Elizabeth. A elaboração de um currículo para a formação de professores da educação básica: o caso da UFRGS. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 10pp.
- Dominick, Rejany. A "pesquisa e prática pedagógica" em seu labirinto: o instituído e o instituinte, a práxis e a poiésis como possibilidades políticas no cotidiano da formação docente. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 15pp.

- Donatoni, Alaíde & Coelho, Maria. A formação do professor: uma releitura no contexto da sociedade brasileira. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 16pp.
- Evangelista, Olinda. Políticas educacionais, privatização e formação do professor no Brasil IN: *Anais do XI Endipe*, CDRom, 2002, 21pp.
- Fazenda, Ivani. Diversidade cultural no currículo de formação de professores - uma dimensão interdisciplinar. IN: Rosa, Dalva et al. (org.) *Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.206-212.
- Fernandes, Marisa & Metzner, Cíntia. O estágio e a construção da identidade do professor pesquisador. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 8pp.
- Fernandes, Mirian. Avaliação interdisciplinar por competências no Curso Normal Superior. IN: *Anais do X Endipe*, CDRom, 2000, 13pp.
- Ferreira, Sueli. Articulações entre universidade e escola básica: em construção os projetos de Prática de Ensino. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 8pp.
- Ferreira, Zeila. O saber da professora das séries iniciais. IN: *Anais do XI Endipe*, CDRom, 2002, 17pp.
- Finoqueto, Leila & Terrazzan, Eduardo. Uma análise de consistência em produções científicas sobre a temática "saberes docentes". IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 8pp.
- Fiorentini, Dario et al. Formação de professores: que saberes docentes, que desenvolvimento profissional? IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.174-5.
- Fisher, Beatriz. 8º semestre: um momento de teorização da prática. IN: *Anais do VII Endipe*, Vol. 1, Goiânia, 1994, p.83.
- Florentino, Adilson. Emergência de um novo paradigma científico-social e produtivo na formação de professores. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 13pp.
- Foerste, Erineu. Licenciatura: profissionalização e formação do professor. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.280-1.
- Fonseca, Marília. A formação do professor na ótica internacional. IN: *Anais do X Endipe*, CDRom, 2000, 9pp.
- Fontana, Maria. A pesquisa no currículo para a formação do pedagogo: desafios e possibilidades. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 16pp.

- França, Dimair. Estágio curricular supervisionado: o contato entre professores e futuros professores das séries iniciais do ensino fundamental. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 13pp.
- Franco, Maria. Indicativos para o currículo de formação de pedagogos. IN: Rosa, Dalva et al. (org.) *Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.173-189.
- Frangella, Rita. Discursos de identidade: estratégia política ou horizonte de formação? IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 13pp.
- Frangella, Rita & Pontes, Cassandra. Professores em tempos multiculturais: os desafios de repensar a formação. IN: *Anais do XI Endipe*, CDRom, 2002, 22pp.
- Freitas, Helena de. O trabalho e a relação teoria-prática. Um olhar para a prática de ensino e o estágio supervisionado. IN: *Anais do VII Endipe*, Vol. 1, Goiânia, 1994, p.101.
- Freitas, Helena de. A pedagogia das competências como ‘política’ de formação e ‘instrumento’ de avaliação. IN: *Anais do XI Endipe*, CDRom, 2002, 14pp.
- Frigotto, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios. IN: *Anais do VIII Endipe*, Vol. II, Florianópolis: NUP/CED/UFSC 1996, p.389-406.
- Frutuoso, Maria. O perfil de formação dos professores e a prática cotidiana no contexto do Brasil e da França. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006,16pp.
- Garcia, Maria et al. Entre a redenção e a vocação: contexto político-institucional e ideário pedagógico na gênese do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da UFPel. IN: *Anais do VIII Endipe*, Vol.1, Florianópolis, 1996, p.127-8.
- Garrido, Elsa. et al. Projeto USP-Ayres 1: A pesquisa colaborativa universidade-escola, a formação do professor reflexivo/investigativo e a construção coletiva de saberes e práticas pela equipe escolar. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.48-9.
- Geraldi, Corinta. A integração do ensino e da pesquisa no trabalho docente. IN: *Anais do VII Endipe*, Vol. 1, Goiânia, 1994, p.71.
- Geraldi, Corinta. Da produção de saberes à produção de conhecimentos (versão preliminar). IN: *Anais do VIII Endipe*, Vol.1, Florianópolis, 1996, p.32.
- Geraldi, Corinta. K. Zeichner: um encontro sustentado por nossas preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.184.

- Ghedin, Evandro. A pesquisa como eixo interdisciplinar no estágio e a formação do professor pesquisador-reflexivo. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 21pp.
- Ghedin, Evandro & Oliveira, Norma. O espaço pedagógico da formação docente: relato de uma experiência no Curso Normal Superior. IN: Silva, A. et al. (org.). *Educação questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social*. Recife: Endipe, 2006, p.109-136.
- Giovanni, Luciana. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças da escola. IN: *Anais do VIII Endipe*, Vol.1, Florianópolis, 1996, p.53.
- Godoy, Anterita. A prática de ensino como mediadora da formação. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 13pp.
- Goi, Lourdes. Prática de ensino e estágio: articulando teoria e prática na construção do saber profissional. IN: *Anais do XI Endipe*, CDRom, 2002, 15pp.
- Gonçalves, Luiz. Trabalho docente e subjetividade: embate teórico e novas perspectivas. IN: *Anais do VIII Endipe*, Vol.1, Florianópolis, 1996, p.13-14.
- Gonçalves, Vera. O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento. IN: *Anais do VIII Endipe*, Vol.1, Florianópolis, 1996, p.4-5.
- Gontijo, Cleiton. O significado do trabalho em um curso de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2000, 11pp.
- Grigoli, Josefa. A pesquisa articulada ao ensino como forma de integrar o pensar, o sentir e o agir na formação inicial de professores. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 15pp.
- Guimarães, Gilda & Borba, Rute. Formando pedagogos através de processos investigativos. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 14pp.
- Guimarães, Valter. Saberes docentes e identidade profissional. IN: *Anais do XI Endipe*, CDRom, 2002, 16pp.
- Helian, Mara et al. Prática docente interdisciplinar: uma nova experiência no Curso Normal Superior. IN: *Anais do X Endipe*, CDRom, 2000, 10pp.
- Hora, Dayse. Qualificação do magistério e formação superior. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 14pp.
- Ibiapina, Ivana. Fios de uma rede para a formação: pesquisa, co-produção e formação. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 13pp.

- Inforsanto, Edson & Silva, Luciano. A formação inicial dos professores e os saberes docentes: subsídios para um referencial de análise da prática docente em um contexto complexo. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 12pp.
- Jimenez, Susana. Os paradigmas dominantes da formação docente e a crítica fundamentada no trabalho. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 11pp.
- Krahe, Elizabeth. Modificações curriculares nas licenciaturas: conseqüências das determinações legais do MEC-BR. nos currículos da UFRGS. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 9pp.
- Krahe, Elizabeth. Autonomia, reflexão e formação de professores. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 8pp.
- Kuenzer, Acácia. A formação do educador: novos desafios para as faculdades de educação. IN: *Anais do VIII Endipe*, Vol. II, Florianópolis: NUP/CED/UFSC 1996. p.455-468.
- Kuenzer, Acácia & Rodrigues, Marli. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. IN: Silva, A. et al. (org.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Recife: Endipe, 2006, p.185-212.
- Laffin, Maria Hermínia. Saberes, reflexões e produção do trabalho docente. IN: *Anais do X Endipe*, CDRom, 2000, 12pp.
- Laranjeira, Maria. O saber docente e o saber elaborado no contexto da educação continuada. IN: *Anais do VII Endipe*, Vol. 1, Goiânia, 1994, p.54.
- Leite, Yoshie. O lugar das práticas pedagógicas na formação dos professores. IN: Silva, A. et al. (org.). *Educação questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social*. Recife: Endipe, 2006, p.65-81.
- Lelis, Isabel. A formação do professor e a relação teoria e prática. IN: *Anais do VII Endipe*, Vol. 1, Goiânia, 1994, p.102.
- Libâneo, José C. As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professor e a emergência de novos temas na Didática. IN: *Anais II do IX Endipe*, Vol.1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.52-66.
- Libâneo, José C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. IN: Candau, Vera (org.) *Didática, currículo e saberes escolares*. Endipe, Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 11-45.
- Libâneo, José C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia – um adeus à Pedagogia e aos Pedagogos? IN: Silva, A. et al. (org.). *Novas subjetividades, currículo, docência e*

- questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Recife: Endipe, 2006, pp.213-241.
- Lima, Emília. Procurando contribuir para a re-significação da formação básica no curso de Pedagogia. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.353.
- Lima, Emília. Contribuições da reflexão-sobre-a-ação na formação inicial de professores. IN: *Anais do X Endipe*, CDRom, 2000, 12pp.
- Lima, Emília. Multiculturalismo, ensino e formação de professores. IN: : Silva, A. et al. (org.). *Educação formal e não-formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife: Endipe, 2006, p.263-282.
- Lima, Maria. Estudos e pesquisas do Endipe: contribuições para o estágio supervisionado. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 10pp.
- Lima, Vanda. O curso de Pedagogia forma professor crítico reflexivo? IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 12pp.
- Lins e Silva, Maria et al. O fazer pedagógico que busca a articulação teoria e prática. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.202-3.
- Lobo Faleiro, Marlene. Universidade pública e formação de professores. IN: *Anais do VII Endipe*, Vol. 1, Goiânia, 1994, p.44.
- Lombardi, Lúcia. Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 11pp.
- Lopes, Alice. Conhecimento escolar e a concepção descontinuísta de conhecimento. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p. 246-7.
- Loureiro, Marcos. Centro de Formação de Professores: uma proposta de valorização do magistério. IN: *Anais do VII Endipe*, Vol. 1, Goiânia 1994, p. 43.
- Lourinho, Lídia et al. Da reprodução à reflexão: a formação de professores por meio da pesquisa. IN: *Anais do XIII Endipe*, 2006, 6pp.
- Lüdke, Menga. A pesquisa na formação do professor. IN: *Anais do VII Endipe*, Vol. II, Goiânia, 1994, p.297-303.
- Macedo, Elizabeth. Programa Uerj de formação de professores: o currículo das licenciaturas. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998 p.46-7.
- Macedo, Elizabeth. Conhecimento emancipatório: a unidade teoria e prática. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.247-8.
- Macedo, Elizabeth. Identidade profissional e diretrizes curriculares de formação de professores da Educação Básica. IN: Lisita, V. & Sousa, L. (org.). *Políticas*

- educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.39-53.
- Machado, Elvecy et al. Projeto pedagógico: políticas de pesquisas na formação do pedagogo. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 10pp.
- Machado, Vanda & Leite, Yoshie. Curso de Pedagogia: espaço de formação de professor crítico reflexivo? IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 13pp.
- Machado, Vera. A unidade entre teoria e prática. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.220-1.
- Marafon, Maria. A Pedagogia como ciência prática. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.219-220.
- Marcondes, Inês. Currículo de formação de professores e prática reflexiva: possibilidades e limitações. IN: Rosa, Dalva et al. (org.) *Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 190-205.
- Marin, Alda. Professores, pesquisa e formação: alguns requisitos para avançar. IN: Silva, A. et al. (org.). *Educação formal e não-formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife: Endipe, 2006, p.329-348.
- Marin, Alda & Guarnieri, Maria. A construção do conhecimento sobre o trabalho docente no processo de formação básica do professor - II Didática. IN: *Anais do VII Endipe*, Vol. 1, Goiânia, 1994, p.59.
- Marins, Hiloko. Profissionalização e competência: experiência profissional e atuação docente. IN: *Anais do XI Endipe*, CDRom, 2002, 17pp.
- Markert, Werner. Pedagogia por competência e a formação do professor enquanto profissional comunicativo-transformativo. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 13pp.
- Martelli, Andréia et al. A reestruturação do projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia e a prática de ensino. IN: *Anais do XI Endipe*, CDRom, 2002, 12pp.
- Mattana, Sandra. Prática de ensino e o estágio supervisionado dos cursos de licenciatura como fonte potencial de qualificação da formação inicial de professores. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 17pp.
- Maués, Olgaízes. O modelo de competências nas Diretrizes Curriculares da formação do professor. IN: *Anais do XI Endipe*, CDRom, 2002, 17pp.
- Maués, Olgaízes. As políticas de formação dos profissionais da educação e a certificação das competências. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 15pp.

- Melo, Márcia. Estágio curricular: limites e perspectivas na construção do conhecimento. IN: *Anais do VII Endipe*, Vol. 1, Goiânia, 1994, p. 97.
- Melo, Márcia. Profissionais da educação: formação, concepções, impasses e perspectivas. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 16pp.
- Melo, Márcia. Pedagogia e Curso de Pedagogia: riscos e possibilidades epistemológicos face ao debate e às novas Diretrizes Curriculares Nacionais sobre esse curso. IN: Silva, A. et al. (org.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Recife: Endipe, 2006, p.243-276.
- Mendes, Bárbara. Novo olhar sobre a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado de ensino: (re) significando experiências formativas. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 16pp.
- Mendes, Bárbara & Lopes, Maria. Prática de ensino no curso de Pedagogia: caracterizando e relatando experiências. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 9pp.
- Mendes, Olenir. A formação de professores no contexto educacional brasileiro. IN: *Anais do X Endipe*, CDRom, 2000, 12pp.
- Mesquita, Ana et al. Desenvolvimento profissional: espaço de (re) significação da prática pedagógica através da pesquisa. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 15pp.
- Miranda, Cláudia. Perspectivas interculturais na formação docente de mulheres trabalhadoras: outros olhares, outros currículos, outras didáticas. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 14pp.
- Mizukami, Maria. Analisando a função social da escola: a inserção do pedagogo na vida escolar durante o primeiro ano de curso. IN: Silva, A. et al. (org.). *Educação questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social*. Recife: Endipe, 2006, p.151-170.
- Montalvão, Eliza & Mizukami, Maria. Base de conhecimento para o ensino: indicadores presentes em um curso de formação inicial. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 15pp.
- Monteiro, Ana. A LDB 9394/96 e a profissionalização do professor. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.281-2.
- Monteiro, Ana. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. IN: Candau, Vera (org.) *Didática, currículo e saberes escolares*. Endipe, Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.129-147.

- Monteiro, Ierecê. Os limites e possibilidades da formação do professor pesquisador-reflexivo no processo de estágio curricular I, na Escola Normal Superior – UEA. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 8pp.
- Monteiro, Ivanilde. A formação inicial do professor: o curso de Pedagogia e os desafios postos pela prática. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2000, 12 pp.
- Moraes, Silvia. Multiplicidade de funções e enfoques na prática de ensino: uma tentativa de superar a dicotomia entre teoria e prática. IN: *Anais do XI Endipe*, CDRom, 2002, 23pp.
- Moreira, Antonio. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. IN: *Anais II do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.22-37.
- Moura, Manuel. A atividade de aprendizagem na formação inicial do professor. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 16pp.
- Mourão, Arminda. O currículo por competência e a formação de professores. IN: Silva, A. et al. (org.). *Educação questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social*. Recife: Endipe, 2006, p.259-270.
- Mussoi, Olga & Cardoso, Terezinha. Estágio Supervisionado como pesquisa e extensão. IN: *Anais do VII Endipe*, Vol. 1, Goiânia, 1994, p.51.
- Néri, Cristina. Competências para o novo profissional do ensino. IN: *Anais do XI Endipe*, CDRom, 2002, 14pp.
- Nikitiuk, Sonia. Formação inicial e continuada: faces da mesma moeda. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 6pp.
- Nonata, Antonia. O futuro presente na formação do professor. IN: Romanowski, J. et al. (org.) *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004, p.183-192.
- Ogiba, Sônia. Um saber em estado de (des) construção permanente – notas introdutórias acerca da configuração de um (?) outro objeto e outro método. IN: *Anais do VII Endipe*, Vol. 1, Goiânia, 1994, p.53.
- Oliveira, Isis. Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro: Ponto de partida para a formulação de um Projeto Político na Formação de Professores. IN: *Anais do XI Endipe*, CDRom, 2002, 20pp.
- Paiva, Yolanda & Piran, Gestine. Prática de ensino e estágio supervisionado: outra visão. IN: *Anais do VIII Endipe*, Vol.1, Florianópolis, 1996, p.61.
- Papi, Silmara. Profissionalização docente: alternativas para a profissão professor. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 16pp.

- Passos, Carmensita. Formação de professores em foco: o confronto entre duas concepções. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 13pp.
- Passos, Joana. A articulação entre formação de professores/as, cotidiano escolar e pesquisa. IN: *Anais do X Endipe*, CDRom, 2000, 9pp.
- Passos, Joana. Formação de professores para uma Pedagogia multirracial e popular: uma proposta para a superação do racismo na escola. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 11pp.
- Paula, Lucília. Políticas educacionais e formação de professores: do discurso governamental à sala de aula. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.319-20.
- Pereira, Elisabete. Apostando no trabalho de pesquisa do professor como eixo de sua formação profissional. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.183.
- Pereira, Elisabete & Silva, Lílian. UNICAMP: reformulação do curso de Pedagogia - um caminho lançado. IN: *Anais do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p. 355.
- Pereira, Jany. A pesquisa como espaço de formação docente. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.207.
- Pereira, Júlio. “Pesquisas *sobre* formação docente” vs. “Pesquisas *na* formação docente”: diferenças teórico-metodológicas e conceituais. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 12pp.
- Pereira, Marcos. Construindo um objeto interdisciplinar na Prática de Ensino. IN: *Anais do VII Endipe*, Vol. 1, Goiânia 1994, p.36.
- Pereira, Maria & Mendes, Olenir. Formação de professores e os fundamentos da escola do trabalho de Pistrak: um olhar a partir da realidade social. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 10pp.
- Pimenta, Selma. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? IN: *Anais do VII Endipe*, Vol. 1, Goiânia, 1994, p.100.
- Pimenta, Selma. Para uma re-significação da Didática. Ciências da Educação, Pedagogia e Didática: uma revisão conceitual e uma síntese provisória. IN: *Anais do VIII Endipe*. Vol. II, Florianópolis: NUP/CED/UFSC 1996. p. 97-135.
- Pimenta, Selma. A prática (e a teoria) docente re-significando a Didática. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.204-5.

- Pimenta, Selma. Didática, Didáticas específicas e formação de professores: construindo saberes. IN: Tiballi, E. & Chaves, S. (org.). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.49-56.
- Pimenta, Selma & Lisita, Verbena. Pesquisas sobre professores e sua formação: uma análise de pesquisas desenvolvidas no programa de pós-graduação da FEUSP 1990 A 1998. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 23pp.
- Pino, Ivany. Formação do profissional da educação - uma leitura da nova LDB. IN: *Anais do VII Endipe*, Vol. II, Goiânia, 1994, p.304-313.
- Pinto, Umberto. Avançando no debate sobre a formação de pedagogos escolares: a contribuição da experiência desenvolvida pelos cursos de Complementação Pedagógica. IN: Tiballi, E. & Chaves, S. (org.). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.225-248.
- Placco, Vera. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. IN: Silva, A. et al. (org.). *Educação formal e não-formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife: Endipe, 2006, p.251-261.
- Quaresma, Máisa. Evolução da questão: formação de educadores. IN: *Anais do VIII Endipe*, 1996, p.128-9.
- Quaresma, Máisa et al. Painel do I Endipe. IN: *Anais do VII Endipe*, Vol. 1, Goiânia, 1994, p.65.
- Rausch, Rita. O processo de reflexividade desenvolvido no curso de Pedagogia da FURB na visão dos alunos egressos de 2000 a 2004. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 11pp.
- Real, Giselle. Qualidade, formação inicial de professores e desenvolvimento profissional: conceitos, critérios e indicadores. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 13pp.
- Resende, Haroldo. A formação do professor na LDB atual: uma leitura a partir do imaginário social. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 14pp.
- Ribeiro, Márcia. Currículo e formação de professores para o ensino fundamental: uma reflexão sócio-histórica. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 11pp.
- Ricardo, Elio. O ensino por competências e o problema da transposição didática. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 13pp.

- Rios, Terezinha. Competência ou competências - o novo e o original na formação de professores. IN: Rosa, Dalva et al. (org.) *Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.154-172.
- Rivas, Noeli & Conte, Karina. Formação de professores: perspectivas curriculares e desafios na implantação do curso de Pedagogia. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 14pp.
- Rodrigues, Cleide & Moura, Juçara. Reflexões sobre o "saber fazer" na Didática e Prática de Ensino. IN: *Anais do VIII Endipe*, Vol.1, Florianópolis, 1996, p.4.
- Romão, Eliana. O avesso da LDB na formação do professor: impasses e desafios. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.295-6.
- Salsa, Célia. LDB - Estágio curricular e formação dos profissionais da educação. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.372.
- Salvucci, Mara. Os desafios dessa concepção na formação do aluno ingressante no curso de Pedagogia. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.218-9.
- Santiago, Maria. A formação e o trabalho docente no estado de Pernambuco. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.371-2.
- Santiago, Maria & Aires, Ana. O embate em torno da formação de professores: situando a proposta curricular do curso de Pedagogia da UERN. IN: *Anais do XI Endipe*, CDRom, 2002, 12pp.
- Santiago, Maria & Macedo, Lucinalva. As políticas de formação de professores no curso de Pedagogia no estado de Pernambuco. IN: *Anais do XI Endipe*, CDRom, 2002, 13pp.
- Santiago, Maria. & Silva, Janssen. Modelos de formação para professores da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental: aproximações e distanciamentos políticos, epistemológicos e pedagógicos. IN: *Anais do XI Endipe*, CDRom, 2002, 20pp.
- Santos, Inalda. Repensando as atuais políticas públicas de formação de professores. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 15pp.
- Santos, Lucíola. Formação de professores no contexto das reformas educacionais. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 25pp.
- Santos, Sandra et al. Fundamentos teórico-metodológicos do Curso Normal Superior do ISERJ. IN: *Anais do X Endipe*, CDRom, 2000, 11pp.

- Santos, Sydione. O curso de Pedagogia da UEPG e os nexos entre teoria e prática: uma análise necessária. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.340-1.
- Santos, Sydione. A formação do educador no âmbito teórico-prático: (re)significando o estágio. IN: *Anais do X Endipe*, CDRom, 2000, 9pp.
- Saviani, Dermeval. A questão pedagógica na formação de professores. IN: *Anais do VIII Endipe*, Vol. II, Florianópolis: NUP/CED/UFSC 1996. p.521-524.
- Scheibe, Leda. Formação e identidade do pedagogo no Brasil. IN: Candau, Vera (org.) *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Endipe, Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.9-22.
- Scheibe, Leda & Dulri, Zenilde. Os impactos da reforma na formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no Estado de Santa Catarina. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 17pp.
- Segenreich, Stella. O papel da pesquisa na formação (ou deformação) do professor. IN: *Anais do VIII Endipe*, Vol.1, Florianópolis, 1996, p.45-6.
- Serbino, Raquel et al. Simpósio de licenciatura da Unesp: "Prática de ensino em questão". Histórico e síntese dos resultados. IN: *Anais do VII Endipe*, Vol. 1, Goiânia, 1994, p.63.
- Silva, Aída. A formação do educador na perspectiva da construção da Cidadania. IN: *Anais II do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.189-198.
- Silva, Carmem. O lugar da Pedagogia na formação de professores. IN: Tiballi, E. & Chaves, S. (org.). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.249-266.
- Silva, Janssen & Santiago, Maria. Modelo emancipador de formação de professores (as): questões políticas e pedagógicas. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 14pp.
- Silva, Josenilda. Prática de ensino e sensibilidade curricular ante múltiplos espaços de ação cultural. IN: *Anais do X Endipe*, CDRom, 2000, 10pp.
- Silva, Katharine. Política de formação de professores no contexto da reestruturação produtiva e da reforma do Estado. IN: *Anais do XI Endipe*, CDRom, 2002a, 17pp.
- Silva, Katharine. Política de formação de professores no Brasil. O perfil do professor a partir do processo de reestruturação curricular. IN: *Anais do XI Endipe*, CDRom, 2002b, 19pp.
- Silva, Kátia. Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial. IN: *Anais do XI Endipe*, CDRom, 2002a, 46pp.

- Silva, Marise. O curso do magistério como meio de alfabetização da identidade construção da autonomia dos futuros professores. IN: *Anais do VIII Endipe*, Vol.1, Florianópolis, 1996, p.120.
- Silva, Rozinaldo. Educação em tempos neoliberais: formação, impasse e perspectivas. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 17pp.
- Silva, Vânia. Currículo emergente e as aprendizagens docentes no curso de Pedagogia. IN: *Anais do X Endipe*, CDRom, 2000, 7pp.
- Silva, Waldeck & Paiva, Fernando. O processo político de criação dos Institutos Superiores de Educação na rede pública estadual do Rio de Janeiro. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 15pp.
- Silva, Wilson. A construção/desconstrução do saber no contexto da prática de ensino. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 13pp.
- Souza, Carlos. A contemporaneidade do curso de Pedagogia no Brasil. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 15pp.
- Souza, José. Tendências atuais na formação de professores e alguns desafios presentes no cotidiano das licenciaturas. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 14pp.
- S/autoria1. Profissionalização do magistério: um projeto ético-político com ou sem um Conselho ou Ordem Profissional? IN: *Anais do XI Endipe*, CDRom, 2002, 17pp.
- S/autoria2. Características da formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. IN: *Anais do XI Endipe*, CDRom, 2002, 18pp.
- Taffarel, Celi. Do arranhão à gangrena. IN: *Anais do XI Endipe*, CDRom, 2002, 12pp.
- Tartuci, Dulcéria. Os saberes e a re-construção de significados da prática docente. IN: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 2004, 14pp.
- Teixeira, Odete. Didática e Prática de Ensino nas licenciaturas: que conteúdo?. IN: *Anais do VII Endipe*, Vol. 1, Goiânia, 1994, p.35.
- Teófilo, Vanilda. Formação de professores: uma perspectiva interdisciplinar. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 13pp.
- Terrazzan, Eduardo. As diretrizes curriculares para formação de professores da Educação Básica e os impactos nos atuais cursos de Licenciatura. IN: Lisita, V. & Sousa, L. (org.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.55-77.
- Therrien, Jacques. De alguns princípios da Pedagogia e os impasses na definição desse campo de saber profissional. IN: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 2006, 13pp.

- Thomé, Zeina et al. A formação profissional dos professores no quadro das transformações do mundo contemporâneo: uma reflexão nas seguintes dimensões (...). IN: *Anais do VII Endipe*, Vol. 1, Goiânia, 1994, p.87.
- Tomazzetti, Cleonice. O sentido da identidade cultural nas diretrizes para a formação de educadores. IN: *Anais do XI Endipe*, CDRom, 2002, 16pp.
- Torres, M. & Morais, G. O estágio curricular como possibilidade de iniciação à pesquisa. IN: *Anais do XI Endipe*, CDRom, 2002, 13pp.
- Val Prado, Guilherme & Sampaio, Carmen. Prática de trabalho de formação e produção de saberes. IN: *Anais do X Endipe*, CDRom, 2000, 13pp.
- Valdemarin, Vera. A transposição didática e alguns elementos constitutivos do discurso pedagógico: fundamentos científicos e transmissão cultural. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.251.
- Valle, Bertha. Programa Uerj de formação de professores: a nova LDB. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.43-4.
- Valle, Bertha. Avaliação dos cenários de formação de professores no Brasil. IN: *Anais do XI Endipe*, CDRom, 2002, 21pp.
- Varani, Adriana. A produção coletiva do trabalho docente - formação do professor pesquisador. IN: *Anais do VII Endipe*, Vol. 1, Goiânia, 1994, p.74.
- Vaz, Arnaldo. O inédito viável no desenvolvimento profissional docente: iniciativas concretas e formulações teóricas correntes. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.176-7.
- Veiga, Ilma & Araújo, José. Reflexões sobre um projeto ético para os profissionais da educação. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.240.
- Ventorim, Silvana. Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino: documentos de identidade do professor pesquisador. IN: Silva, A. et al. (org.). *Educação formal e não-formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife: Endipe, 2006, p.349-378.
- Vieira, Sofia. Políticas de formação em cenários de reforma. IN: *Anais do XI Endipe*, CDRom, 2002, 23pp.
- Villas Boas, Benigna. Reflexões sobre a avaliação e a formação de profissionais da educação. IN: *Anais do VIII Endipe*, Vol.1, Florianópolis, 1996, p. 42-3.
- Villon, Ivanita. Programa Uerj de formação de professores: origens históricas. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.44-5.

- Warde, Mirian. Formação docente e a seita dos economistas. IN: *Anais do VIII Endipe*, Vol. II, Florianópolis: NUP/CED/UFSC 1996, p.7-16.
- Weber, Silke. Políticas de formação de professores e seu impacto na escola. IN: Candau, Vera (org.) *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Endipe, Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.47-61.
- Xavier, Maria. Planejamento do ensino na escolarização inicial: globalização, interdisciplinaridade, integração curricular via pedagogia de projetos. IN: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, 1998, p.213-4.

Livros Grátis

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

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)