



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-graduação Educação: Currículo
Revista e-curriculum ISSN: 1809-3876

POLÍTICA CURRICULAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - UM CAMPO DE DISPUTAS

CURRICULUM POLICY OF TEACHER EDUCATION – A FIELD OF DISPUTES

DIAS, Rosanne

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Professora da UFRJ, Programa de Pós-Graduação em Educação
Integra o Grupo de Pesquisa do CNPq Currículo e Cultura



Revista e-curriculum, São Paulo, v.8 n.2 AGOSTO 2012
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>



RESUMO

Analiso as políticas curriculares para a formação de professores no Brasil, tomando como marco temporal o período de 1996 a 2006, tendo em vista defender a produção dessas políticas como um processo de negociação que envolve disputas de diferentes projetos. A análise da produção desses discursos está orientada pela abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e pela teoria do discurso de Ernesto Laclau. Focalizo a definição dos textos políticos curriculares para a formação de professores, pós-LDB, a partir da análise das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores – DCN e da Pedagogia – DCP. A legislação atual é resultado de um processo de negociação a partir de articulações políticas e discursivas no campo da educação. Contudo, detenho-me nos sujeitos que, ao longo desses dez anos, produziram discursos, os defenderam e os difundiram em encontros e reuniões nacionais promovidas pela ANFOPE, pela ANPEd e pelos ENDIPEs. Uma das conclusões importantes deste artigo foi a de que não existe uma única proposição que consolide as demandas que os diferentes grupos defendem em torno das políticas para a formação de professores no Brasil. As duas Diretrizes são a expressão disso. Em torno de cada uma delas foi empreendida uma mobilização pelas demandas que eram articuladas entre os grupos que atuaram visando a definição de determinadas questões.

Palavras-chave: políticas curriculares – formação de professores – ciclo de políticas – hegemonia – demandas

ABSTRACT

Analyze curricular policies for teacher education in Brazil, taking as a time frame the period from 1996 through 2006, aiming at defending the production of such policies as a negotiation process involving disputes of different projects. This analysis of the production of such discourses is oriented by the policy cycle approach by Stephen Ball and by the theory of discourse approach by Ernesto Laclau. The Article focused on the definition of curriculum policy of teacher education, after the Law of Directives and National Education Bases - LDB, based on the analysis of the National Directives for Teacher Education – DCN and for Pedagogy – DCP. The current legislation is the result of a negotiation process from political and discursive articulations in the field of education. However, special attention is given to the individuals who, in the last ten years, have produced discourses, defending and spreading such discourses in National meetings and gatherings promoted by ANFOPE (National Association for the Education Professionals' Formation), by ANPEd (National Education for Education Research and Graduate Programs) and by the ENDIPE (National Meetings for Didactics and Teaching Practice). One of the major conclusions of this paper was that there is no single proposition gathering the demands of the various groups advocate around policies of teacher education in Brazil. The two current Directives are an expression of such instance. Around each one of them a mobilization has developed for the requests articulated among the groups acting for the definition of certain issues.

Keywords: curriculum policy – teacher education – policy cycle – hegemony – demands





1. INTRODUÇÃO

O período de 1996 a 2006 registra uma produção intensa no campo das políticas curriculares para a formação de professores no Brasil. A produção dessas políticas, ao longo dessa década, foi analisada tendo como referência inicial as definições curriculares ocorridas a partir da Lei Nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96 (LDBEN/96), importante marco de definição curricular brasileiro. Neste artigo, dedico-me à análise da produção dos discursos em defesa de uma política curricular para a formação de professores no Brasil. Oriento-me pela abordagem teórico-metodológica do ciclo de políticas de Stephen Ball (1994, 1998, 2001) para o exame dos discursos produzidos ao longo da década analisada e pela teoria do discurso de Ernesto Laclau (1996, 2005, 2006) para a análise sobre demandas e os processos de articulação nas políticas. Foram selecionados para essa análise textos de trabalhos apresentados em importantes eventos da área da educação: Reuniões Anuais da ANPEd - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação e Encontros bienais do ENDIPE - Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino e os relatórios dos Encontros bienais da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Tais textos expressam demandas de sujeitos em torno da formação docente e as articulações discursivas e políticas que se fizeram presentes, responsáveis pela organização de comunidades epistêmicas que influenciaram, a partir dos discursos da academia, os processos de articulação para a definição dos textos curriculares – as Diretrizes Curriculares (DIAS, 2009). No que diz respeito à atuação dos sujeitos, ressalto as diferentes posições que estes assumem ao participarem do processo de produção de políticas curriculares nos diversos espaços nos quais atuam, defendendo suas proposições em torno do currículo da formação de professores.

Em minha exposição, focalizo como a definição dos textos políticos curriculares para a formação de professores, pós-Lei de Diretrizes e Bases (LDB) está relacionada às proposições produzidas por sujeitos que difundem e articulam suas ideias, em diferentes espaços de produção de políticas curriculares. Para a análise dos textos de definição curricular, tomo por base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores – DCN (2001, 2002) e da Pedagogia – DCP (2005, 2006). Nesses documentos, que expressam “os campos de atuação e formação” dos profissionais da educação destaco as lutas que foram





empreendidas para os consensos que forjaram tais documentos e alguns dos sentidos disputados nos textos políticos. Assim, inicio destacando que a legislação que ora está em curso é resultado de um processo de negociação a partir de articulações políticas e discursivas no campo da educação e não apenas nele, mas é nele que me reporto nesta análise. Esses processos envolvem sujeitos que representam diferentes segmentos da sociedade. Contudo, nesta análise, detenho-me nos textos defendidos e difundidos em encontros e reuniões nacionais promovidas pela ANFOPE, pela ANPEd e pelos ENDIPE que, ao longo desses dez anos, produziram discursos em torno das políticas curriculares para a formação docente.

Assim, focalizando os contextos de influência e definição dos textos desse ciclo, analiso os consensos possíveis estabelecidos nas políticas, entendendo tais consensos como conflituosos, provisórios e contingentes e como constituídos a partir dos processos de articulação discursiva entre demandas de diferentes sujeitos em luta pelos seus projetos (MOUFFE, 2005, 2006). A partir dessas demandas, compreendemos a constituição de comunidades de conhecimento – as comunidades epistêmicas – que vêm influenciando a definição dos textos políticos curriculares. Esses sujeitos contribuíram na produção das políticas de formação de professores no Brasil em processos pela redemocratização, pela Constituinte, pela produção da LDB/96 e pelo Plano Nacional de Educação – PNE. Nesse contexto de luta existiram vários projetos em disputa para a formação de professores.

Optei pela análise de textos que foram apresentados em expressivas entidades acadêmicas e associativas da educação brasileira, selecionados em função de argumentarem sobre aspectos da constituição de política curricular da formação de professores. Muitos desses textos estão marcados pela autoria de sujeitos (atores sociais ou entidades representativas de movimentos) 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 e traduzem os embates entre os projetos nesse campo ao longo do processo de produção das políticas curriculares.

Esses discursos foram importantes para formar concepções sobre as políticas e produziram discursos que influenciaram a definição de textos curriculares que orientam a formação de professores no país, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Pedagogia. Também promoveram processos de articulação estabelecidos em diversas arenas





de negociação política que tencionaram a construção de consensos, na luta de sujeitos pela hegemonia de seu projeto.

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). Ressalto que o processo de definição dos textos curriculares envolve relações de poder e conhecimento, sendo sempre parcial e, desse modo, “somente determinadas agendas e influências são reconhecidas como legítimas, somente certas vozes são ouvidas em qualquer momento.” (BALL, 1994, p. 16). Mas, para entender porque determinadas agendas e vozes são legitimadas faz-se necessário reconhecer as diferentes propostas que são disputadas e seus processos de articulação em torno de um projeto hegemônico.

As incorporações de diferentes proposições 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. Nesses processos, representantes do Estado e membros da comunidade epistêmica da formação de professores, participam de várias formas com a finalidade de influenciar as decisões sobre essa política. As diferentes influências que caracterizam o processo de produção de políticas criam uma tensão, 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. Os textos políticos marcados, muitas vezes, pela ambivalência, como resultado da incorporação de diferentes demandas, são caracterizados como “indefiníveis” (BAUMAN, 1999), fazendo com que alcancem legitimidade para grande parte da sociedade. A ambivalência desses textos favorece a um processo de construção de consenso a partir de um amplo arco de alianças. Essa ambivalência está presente nos textos curriculares híbridos, tais como as Diretrizes, ao incorporar o que supostamente eram demandas antagônicas e as proposições com as quais há identidade. 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.

2. COMUNIDADES DE CONHECIMENTO NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Vem sendo verificada com uma presença significativa a participação de pesquisadores e professores na discussão de propostas para as políticas de formação de professores, legitimando-os como importantes interlocutores (DIAS; LÓPEZ, 2006; LOPES, 2004a, 2004b; 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 períodos 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 para os diferentes níveis. Trata-se de um período marcado pela discussão das mudanças políticas para o país no campo democrático e pelo amplo debate sobre políticas educacionais. 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 de professores (BRZEZINSKI, 1992). Esse movimento era constituído dos esforços de estudantes 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.

Da produção das comunidades de conhecimento ao longo no período de 1994 a 2006, algumas temáticas destacam-se como discurso recorrente na análise dos textos selecionados. Da leitura dos textos selecionados, foram identificadas várias demandas abordando diferentes temáticas, sendo cinco mais recorrentes e centrais das disputas na política curricular da formação de professores no Brasil, como podemos ver a seguir no quadro abaixo:

Quadro 1. 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

Quadro 1 – Temas que constituem demandas (1994-2006)

Fonte: a autora

Após identificadas as temáticas que se associavam, na disposição do quadro acima, 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 um novo agrupamento das temáticas. Contudo, posso afirmar que todas as temáticas apresentadas no quadro 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.

O tema “currículo” adquire centralidade 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. 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. Enfim, o currículo assumiu destaque no discurso da formação docente no Brasil nos anos de 1996-2006.

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 ideia 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.

O conteúdo da formação não foi um tópico apresentado de forma marcante. A discussão dos conteúdos, geralmente, estava relacionada 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. 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. 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 tanto no currículo da formação docente como nas 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 defesa de eixos curriculares foi outra proposta de organização curricular presente nos textos analisados. Neles são defendidos não somente conteúdos, mas também estratégias e princípios de trabalho orientadores da formação.

O projeto de uma Base Comum Nacional – BCN é expresso em muitos textos como uma importante ideia a ser defendida para a formação de professores. Destaco 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; 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 que não necessariamente estão vinculados a esta entidade. Outros modelos curriculares são apresentados e defendidos como o currículo com ênfase no cotidiano, o modelo emancipador de educação ou o paradigma da educação libertadora, apoiado especialmente no pensamento freireano e na educação popular.





O tema que desponta de modo muito expressivo nos trabalhos analisados é “Perfil/Identidade/Cultura Profissional/Profissionalização do Magistério”. Entendo que tais aspectos são motivados pela presença da profissionalização como eixo das reformas curriculares para a formação docente 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. Importante mote para justificar a reforma curricular da formação de professores, a ideia 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”, aspecto centralmente focalizado nos textos governamentais ou de organismos internacionais.

A temática envolvendo teoria e prática, tendo foco especial nas relações entre essas duas modalidades, é bastante significativa. Nessa temática também é focalizada a discussão de modalidades de pesquisa na formação docente, como a etnografia, a pesquisa-ação, as micro-investigações. 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 para a discussão do que deve fazer parte do conteúdo curricular da formação de professores e

também sobre o modo de ser do professor que se pretende formar, das necessidades de sua formação, das expectativas em torno da sua atividade profissional. A Pedagogia também é destacada como Ciências da Educação ou uma Ciência da Prática em alguns textos, procurando atribuir a esse campo um *status* especial de conhecimento. O total de textos analisados foi de 320, sendo 7 relatórios da ANFOPE. Os demais 313 foram apresentados nos encontros da ANPED e do ENDIPE. Os textos selecionados para a análise foram os seguintes:





a) Relatórios dos Encontros Nacionais da ANFOPE; b) trabalhos apresentados nos ENDIPE 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. Da análise dos textos, identifiquei 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.

3. DEFINIÇÕES DAS POLÍTICAS CURRICULARES NAS DIRETRIZES

As questões de disputa discursiva, analisadas na seção anterior, não se restringem ao contexto de influência, caracterizado pela produção dos pesquisadores e educadores, mas 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.

A visibilidade das disputas por diferentes projetos para a formação de professores no Brasil 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). 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 envolve





relações de poder e conhecimento e é sempre parcial. Não devemos nos esquecer que as diferentes formas de interpretação a que estão submetidos por diversos sujeitos e contextos singulares, impossibilita a leitura única, fechada ou completa dos documentos curriculares, como advoga Ball (1994). Partindo desses pressupostos a análise desses textos implica uma postura de desconstrução textual desses documentos curriculares, marcados pela contingência e provisoriedade (LACLAU, 1993, 2005) que caracteriza toda produção política, mas também marcados pelos vários sentidos autorizados. Estes 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).

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. O resultado dessa tensão se configura na co-existência de duas Diretrizes para a formação de professores para os anos iniciais, configurando de forma mais contundente a existência de diferentes posições disputadas discursivamente em torno dessa formação.

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, na próxima 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 merecem 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) a multiplicidade





de *locus* para a formação de professores multidisciplinares; d) a existência de diferentes projetos hegemônicos para a formação de professores multidisciplinares; e) a 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 (DIAS, 2009).

Diante dessas considerações sobre a política curricular de formação de professores no Brasil, opto por analisar algumas das incorporações dos discursos produzidos, considerados os Pareceres e Resoluções das duas Diretrizes. Destaco para o exame dessas incorporações os aspectos que encontram posições diferenciadas e, portanto são disputados nos processos de articulação por demandas. Em alguns deles, podemos acompanhar após cinco anos da última definição curricular, em torno das DCP (2006) a existência de demandas fortalecidas em novas proposições para as políticas de formação de professores.

4. DEMANDAS EM DISPUTA

Como defendi anteriormente, a produção das políticas públicas curriculares implica um processo de articulação de demandas que são disputadas tendo como meta a construção de um projeto que se pretende hegemônico. Em torno dessas lutas por um projeto de formação de professores, foram forjadas diferentes propostas que se consolidaram em definições curriculares que orientam cursos de formação e influenciam outras propostas para as políticas de formação docente. Em trabalho anterior, organizei em seis temáticas, importantes temas que foram disputados nos textos analisados e incorporados em suas diferentes demandas nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN e DCP: 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. Nesta seção, tenciono apresentar como essas temáticas foram disputadas pelos diferentes sujeitos e grupos sociais em luta por políticas curriculares de formação de professores.

A proposição central de atribuir um papel de destaque à formação de professores nas duas Diretrizes pode ser sintetizada pelo o que tem sido denominado protagonismo docente.





Contudo, nos variados textos analisados, a centralidade do professor tem, ora o sentido de protagonista na sua autonomia e criatividade no trabalho, ora o de responsabilização pelos resultados do desempenho de seus alunos e da escola.

Embora as duas Diretrizes Curriculares apontem para a docência como base de formação – proposição cara ao movimento de educadores brasileiros –, podemos identificar diferenças nas demandas expressas nos referidos textos. Em relação às DCN, “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. 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 nos textos analisados, tem opositores à proposição. Nas questões de disputas discursivas, a docência como base era uma demanda que não encontrava apoio absoluto, tendo sido expressas posições criticando-a. Esta é uma ideia combatida por alguns autores, considerados importantes lideranças do campo da educação.

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.

Nas duas Diretrizes está presente 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. Trata-se de uma demanda que tem por objetivo a superação das deficiências observadas no quadro docente,





bem como é sustentada na concepção de que a docência é uma profissão que implica permanente formação e atualização sobre as questões relativas ao campo do conhecimento.

A defesa do protagonismo docente também se associa ao discurso pela profissionalização docente, focalizado nas duas Diretrizes, sendo que nas DCN o discurso é desenvolvido com a defesa da avaliação docente a partir das competências. 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 a respeito das demandas em torno da profissionalização docente.

A ideia 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 como o proposto nos textos dos eventos analisados. Sobre o perfil é importante destacar que tal ideia, presente em muitos dos textos dos trabalhos analisados, encontra vínculo com propostas de avaliação centralizada, marcadas em sua maioria pelas competências, seja no currículo de formação, seja na seleção do conhecimento a ser avaliado, elencado em Matrizes de Competências. Exemplo recente de tal proposição está configurado na proposta para a Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente – INEP/MEC (2011) com o estabelecimento de uma Matriz de Referência para a Prova Nacional.

O *locus* foi também um pólo de aglutinação e de oposição de demandas, produzindo articulações entre diversos sujeitos. Projetos diferentes foram disputados em torno do *locus* da formação, porém ao final da década analisada, nas DCP (2005, 2006) o debate sobre a centralidade de o espaço da formação do professor ser na universidade, não constituía uma demanda a ser disputada. No período em que as DCN foram apresentadas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE (2001, 2002) a discussão sobre o *locus* era polarizadora de posições em diferentes arenas de disputa. Há que se registrar que o espaço da formação incluía a discussão do currículo de formação. Muitas vezes, as críticas e disputas eram em torno de proposições curriculares em que, aqueles que defendiam outros espaços, como os Institutos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores, ao invés das





universidades, o faziam a partir de críticas que atribuíam a um currículo acadêmico que, supostamente, estaria desvinculado da prática e do cotidiano da educação básica. Na produção das DCP (2005, 2006) foi acolhida a formação de professores no curso de Pedagogia no espaço não-universitário.

Em relação aos modelos curriculares, ambas as Diretrizes Nacionais consagraram a integração curricular. Pode-se dizer que a interdisciplinaridade foi uma demanda defendida pelos diferentes sujeitos e grupos que produziram textos sobre políticas curriculares de formação docente. Nos textos de definição curricular, a interdisciplinaridade é defendida como princípio articulador das disciplinas consagradas no currículo da formação docente sendo a ela atribuída a capacidade de superar a fragmentação do conhecimento presente nesses currículos. Contudo, o currículo por competências foi responsável por articulações que visavam ora apoiá-lo, ora refutá-lo como modelo de integração curricular. Nas DCN (2001), as competências assumem uma centralidade significativa, razão para uma forte oposição entre sujeitos e grupos nos contextos de influência e de definição curricular. Nas DCN (2001, 2002), o desenvolvimento das competências é um princípio defendido para a formação profissional, vinculado à aprendizagem de um “conhecimento útil”, marcadas também pela avaliação do desempenho (DIAS, 2002). A formação a partir de um currículo por competências favorece processos de avaliação que visam ao delineamento do perfil profissional para o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao seu trabalho e a sua formação. Essa cultura da avaliação tenciona não ficar restrita ao processo de formação inicial, prosseguindo ao longo do percurso profissional do professor, ao incremento de políticas de carreira baseada na valorização do mérito e pela auto-regulação da própria aprendizagem do docente (DIAS, 2002).

Nas DCP (2005, 2006), as competências não assumem centralidade na organização curricular. A contextualização é uma ideia central presente nas DCP é a de que o currículo deve estar pautado na realidade da escola, no vínculo entre educação e sociedade, nas ações do cotidiano.

A pesquisa como princípio formativo não encontra muitas diferenças entre as duas Diretrizes. Nas duas, o foco da pesquisa é o processo de formação profissional, mas é nas DCN (2001, 2002) que fica explicitado que o objetivo da pesquisa na formação docente deve





se diferenciar da formação para a pesquisa acadêmica e, muitas vezes, com um caráter marcadamente instrumental:

(...) 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).

Há aglutinação nas proposições apresentadas nos textos analisados e as Diretrizes Curriculares Nacionais ao enfatizarem como objeto para o desenvolvimento de pesquisas na formação, as questões que emergem da prática profissional docente, assumindo o caráter marcadamente aplicado desse desenvolvimento da pesquisa.

A prática é defendida como central no currículo da formação de professores apresentando-se como um discurso hegemônico (DIAS; LOPES, 2009). Apesar disso, surgem posições diferentes nas duas Diretrizes Curriculares Nacionais. Nas DCN, é desenvolvido o conceito de simetria invertida que implica a 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. Dessa forma, é atribuída à prática a superação das dificuldades na formação docente, como também podemos ver defendido em proposições dos textos analisados. Outro aspecto que a prática visa a ressaltar diz respeito à realidade, valorizando a apreensão direta pelos sujeitos daquilo que é percebido como visível, desconsiderando, muitas vezes o que está silenciado nos espaços educativos. Ao adquirir o papel de eixo articulador da teoria no currículo de formação docente, em áreas ou disciplinas, a prática elege como central nos currículos de formação de professores, o Estágio Curricular ou a Prática de Ensino como as disciplinas mais destacadas na formação docente em ambas as Diretrizes Curriculares Nacionais. Cabe acrescentar que, ao ser enfatizada a prática nos currículos da formação de professores, nos mais diferentes discursos, antagonizando-se com o saber teórico presente nos currículos acadêmicos.





5. CONCLUINDO

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.

De diferentes modos, conteúdos variados foram incorporados aos textos políticos da formação docente, produzindo dois textos híbridos (LOPES, 2005; CANCLÍNI, 1998): as DCN e as DCP. 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. Esses diferentes projetos resultaram de diferentes vozes que disputaram nas arenas políticas os significados para as políticas para a formação de professores. Entre significantes disputados podemos dizer que foram hegemônicas, a centralidade da prática, a pesquisa como princípio de formação, a interdisciplinaridade como princípio integrador, a integração como modelo curricular, a docência como base da formação tendo a profissionalização docente como eixo. A existência





de duas Diretrizes Curriculares Nacionais reflete a pluralidade de posições existentes entre as comunidades epistêmicas na definição do currículo para a formação dos professores dos anos iniciais. Muitos discursos das DCN e das DCP influenciaram comunidades epistêmicas e foram por elas influenciados também ao longo do período analisado.

Os próprios documentos curriculares admitem a polifonia do documento, a partir da utilização de diferentes textos produzidos por diferentes sujeitos, grupos e institucionalidades, disseminando a ideia de consenso em torno dos documentos. A complexidade desse processo se faz presente nos esforços, no desenvolvimento de acordos para a produção dos documentos curriculares, 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).

Quanto mais heterogêneos os discursos, maiores as possibilidades articulatórias, favorecendo a constituição de alianças e do projeto hegemônico. Destaco ainda que, na constituição de um projeto hegemônico, as diferenças entre sujeitos e suas demandas não se apagam, daí não se tratar da formação de uma igualdade. As particularidades são mantidas podendo vir a se associar a outros grupos em busca de um projeto mais amplo, em outras cadeias de equivalências, capazes de atender a demandas diversas (LACLAU, 2006). Ao se aglutinarem diferentes demandas nos processos de prática articulatória, formula-se um discurso comum, porém, provisório e contingente, no qual há fixação parcial dos sentidos possíveis da significação. Nessa luta por significação das políticas, alguns significantes do discurso são privilegiados no processo de definição de políticas, e outros não. As definições curriculares apresentadas neste artigo são passíveis de serem desconstruídas nos diferentes contextos de produção de políticas se considerarmos as lutas empreendidas, a todo momento, por sujeitos em diversos espaços, em torno da legitimação de suas proposições curriculares.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. In: Silva, L.H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 121-137, 1998.





BALL, Stephen (2001). 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.; 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, pp.105-131, 1998.

BAUMAN, Zygmunt (1999). **Modernidade e ambivalência**. tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

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.

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.

BRASIL. MEC/CNE/CP, Parecer Nº 5, de 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília: DF.

BRASIL. MEC/CNE/CP, Resolução. Nº1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília: DF.

BRASIL. MEC/INEP. Portaria Normativa Nº 3, de 02 de março de 2011.

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, 1992.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 2ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

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. 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. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação - UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 248p, 2009.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.79-99, Jul/Dez 2009. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>

DIAS, Rosanne Evangelista; LÓPEZ, Silvia B. Conhecimento, poder e interesse na produção de políticas curriculares. **Currículo sem fronteiras**. v.6, n° 2, pp. 53-66, Jul./Dez.2006 Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 23 de outubro 2006, às 10h.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro/Campinas: ANPEd/Autores Associados. vol. 9 , n° 26, Maio/Agosto, 2004a, 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: Papyrus, 2004b, pp.45-75.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**. V. 5, n.2, p. 50-64, 2005, jul/dez. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>

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

LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. Buenos Aires: FCE, 2005.

LACLAU, Ernesto. 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, pp.21-37, 2006.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista Sociologia Política**. Curitiba, **25**, Nov. 2005, p. 11-23.

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, 2006.

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

