

**DEMANDAS DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES NO ESPAÇO IBERO-AMERICANO**

**DEMANDS FOR THE CURRICULUM OF TEACHERS' FORMATION IN THE  
IBEROAMERICAN SPACE**

**DIAS, Rosanne\***

---

\* Rosanne Dias é doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora da UFRJ, Programa de Pós-Graduação em Educação e Colégio de Aplicação Integra o Grupo de Pesquisa do CNPq Currículo e Cultura (UERJ) e o Núcleo de Estudos do Currículo (UFRJ). Coordena a pesquisa: “Discursos nas políticas curriculares de formação de professores no espaço ibero-americano”, com financiamento pelo CNPq e FAPERJ. Contato: [rosanne@ufrj.br](mailto:rosanne@ufrj.br)

## RESUMO

Nas últimas décadas, o foco na formação inicial de professores tem assumido centralidade nas reformas curriculares ibero-americanas, trazendo para o debate questões que envolvem a organização curricular e o conteúdo dessa formação (AVALOS; DIAS; DUSSÉL; LEITE; MEDRANO & VAILLANT; NÓVOA; POGRÉ). Tais políticas se caracterizam por múltiplas influências em diferentes contextos da sua produção como um ciclo (BALL) e pela atuação de comunidades epistêmicas (ANTONIADES) que se organizam em processos de articulação em torno de demandas, tendo em vista a constituição de propostas hegemônicas (LACLAU). Essas múltiplas influências, presentes no currículo da formação de professores, devem ser investigadas para além da centralidade da ação do Estado. Em diferentes discursos, identificamos demandas comuns em políticas de formação em diversos países ibero-americanos voltadas para a profissionalização, o protagonismo docente, à centralidade da prática e ao modelo de integração curricular. Para a análise neste trabalho, destacamos os discursos presentes em textos políticos que apresentam demandas voltadas ao conteúdo e ao modelo curricular dessa formação, explorando os diferentes sentidos que estão presentes nessas demandas. O foco para a análise são as demandas expressas nos textos políticos de agências multilaterais como a OREALC-UNESCO e a IBE/UNESCO, e a OEI, como de pesquisadores ibero-americanos, das últimas décadas que expressam metas para educação na região para o terceiro milênio. Nos diferentes textos, a prática tenciona atribuir centralidade no processo de formação docente privilegiando modelos curriculares baseados nas competências para o processo de profissionalização. Embora tais significantes destaquem-se nas demandas defendidas nos textos os diferentes sentidos disputados nos discursos presentes nos textos analisados dão-nos conta da presença de uma disputa de projetos no âmbito ibero-americano.

**Palavras-chave:** Políticas curriculares. Formação de professores. Demandas. Ibero-americano.

## ABSTRACT

In the last decades, the focus on the initial formation of teachers has become central to Iberoamerican curriculum reforms, bringing to the debate issues involving the curriculum framework and the disciplines needed for such formation (AVALOS; DIAS; DUSSÉL; LEITE; MEDRANO & VAILLANT; NÓVOA; POGRÉ). Such policies are featured by multiple influences in different contexts of their production as a cycle (BALL) and by the action of epistemic communities (ANTONIADES) which are organized in the processes of articulations around demands, aiming at creating hegemonic proposals (LACLAU). Such multiple influences, present in the teachers' formation curriculum, should be investigated beyond the central Government action role. In different discourses, we identify common demands in the policies of teachers' formation in various Iberoamerican countries oriented to the teachers' professionalization, leading role, central position of the practice and the model of curriculum integration. For the analysis in this paper, we highlight the discourses present in political texts showing demands oriented to the teaching subjects and the curriculum model of such formation, exploring the different meanings which are present in those demands. The analysis is focused on the demands expressed in political texts of multilateral agencies such as the Regional Bureau of Education for Latin America and Caribbean - OREALC-UNESCO, the International Bureau of Education-IBE/UNESCO and the Organization of Iberoamerican States - OEI, as well as by Iberoamerican researchers, of the last decades, expressing targets

for education in the region for the third millennium. In different texts, the practice intends to put the process of formation in a central position, favoring curriculum models based on competencies for the professionalization process. Although such signifiers are emphasized in the demands advocated in the texts, the different meanings contended in the discourses, present in the texts analyzed, point to the presence of a dispute in projects in the Iberoamerican scope.

**Keywords:** Curriculum policy. Teacher education. Demands. Iberoamerican.

## 1 INTRODUÇÃO

Como o coroamento de um amplo processo de produção de políticas curriculares ao longo de mais de três décadas, a formação de professores assume centralidade como a reforma que pretende assegurar a consolidação das reformas anteriores, em especial às voltadas para a escola básica. Como já apontado por Ball e Bowe (1998), o foco no professor visa também a induzi-los na aceitação das políticas não apenas as dirigidas para o currículo de seus alunos como também às proposições curriculares para a sua formação.

Em documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO publicado no Brasil, advoga-se por “uma forte revalorização do papel e da importância dos docentes, nas estratégias de reforma educacional” (UNESCO, 2004, p. 11). Também verificamos presente nas políticas curriculares dirigidas à formação de professores o discurso sobre “o que significa ensinar e o que significa ser professor” (BALL, 2003, p.218) em meio a uma defesa de novas formas de ensino para um mundo em constante mutação, especialmente no que tange à produção do conhecimento. No documento “Perfil estatístico da profissão docente” publicado pela UNESCO em conjunto com a Organização Internacional do Trabalho - OIT, Siniscalco (2003), afirma que “nos diferentes países, uma das maiores lacunas no conhecimento internacional sobre a docência é identificar efetivamente os conhecimentos dos professores, seja de maneira geral, seja sobre a disciplina que devem ensinar (p.46), advogando ainda pelo “investimento correspondente na avaliação efetiva do professor” tal como vem sendo empreendido na avaliação da aprendizagem do aluno. Ao assumir o conteúdo de sua formação como elemento da produção curricular as políticas estabelecem, em grande medida, uma suposta correspondência entre a formação dos professores e os resultados obtidos pelos seus alunos em exames nacionais de avaliação do desempenho. Tal perspectiva é apresentada no documento “Miradas sobre la Educación en Iberoamérica - Metas Educativas 2021”, da OEI (2011) em que estabelece um conjunto de demandas para os 21 países que integram a região ibero-americana, entre as quais, a atenção aos “esforços realizados pelos países para contar com um professorado com as competências necessárias para influir positivamente no rendimento dos estudantes” (p.221) a partir de ações dos ministérios da educação voltadas para “o desenvolvimento de duas estratégias principais: a acreditação das instituições formadoras de docentes e a certificação de quem se integra no serviço educativo” (p.221). Essa meta considera como evidência o que tem sido observado nos resultados obtidos em testes de avaliação de larga escala produzidos por Estados ou

regiões. Como o próprio documento da OEI afirma, a formação inicial dos professores da escola básica não tem permitido um melhor aproveitamento nesses testes. Ball (2003) já nos advertiu a respeito de tal perspectiva ao asseverar sobre o risco de que “na rígida lógica da cultura de desempenho, uma organização só investirá dinheiro onde puder obter retornos mensuráveis” (p.223). Nesse quadro, o conteúdo da formação é tão importante na sua definição como a forma de avaliá-lo, seja na formação inicial ou continuada (em serviço), organizando também processos de certificação aos diferentes níveis de formação (OEI, 2011) como resultado de um consenso de que é “preciso reforçar os sistemas de formação, avaliação, incentivação e reconhecimento profissional” (MARCHESI, 2011, p.8).

Ao analisar os textos dos organismos internacionais como o da OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, da UNESCO: OREALC – Oficina Regional de Educação para a América Latina e do Caribe e IBE – International Bureau of Education e dos protagonistas que assumem a autoria de textos políticos sobre a formação de professores, reconheço as influências da produção de políticas, considerando as ilimitadas possibilidades que as envolvem nas diferentes escalas. Desse modo, este trabalho considera a produção e difusão dos discursos sobre a formação docente no âmbito ibero-americano para focalizar as demandas que expressam tais políticas e mobilizam comunidades epistêmicas em processos de articulação. Esses textos políticos também traduzem as diferentes posições nas demandas sobre o que Siniscalco (2003) afirmou ser um objetivo dos diferentes países – o de identificar o que conhecem e o que podem ensinar os professores.

Múltiplas influências marcam a produção de políticas curriculares, pois são muitos os contextos em que elas são produzidas. A ideia que aqui desenvolvo sobre a produção de políticas está pautada no ciclo contínuo de políticas desenvolvido por Ball (1998) e Ball e Bowe (1998) e da comunidade epistêmica (ANTONIADES, 2003). Envolve sujeitos e recursos variados, não restringindo a política como ação de governos. Identifico a partir dos textos políticos analisados, a atuação de comunidades epistêmicas na produção de demandas. Reconheço a importância do papel dessas comunidades no conhecimento autorizado sobre política e nas relações de poder com a institucionalidade, especialmente nas agências multilaterais de fomento e nos intercâmbios de ideias de diferentes países. Os discursos produzidos e difundidos por essas comunidades epistêmicas produzem articulações discursivas em torno das demandas, difundindo-as para além das fronteiras nacionais, sendo fundamental seu papel difusor de políticas. Com essa perspectiva nos aproximamos mais dos possíveis interlocutores na produção de políticas ao reconhecer nos textos políticos sobre

formação de professores as diferentes autorias expressas e que revelam um quadro de influências muito presente no ambiente da academia, como já apontado em trabalho anterior (DIAS, 2008).

Nessas agências multilaterais, caracterizadas pelo seu papel de catalisadoras de políticas no campo da educação, podemos verificar a influência marcada por forte convergência de projetos “com propostas voltadas para a produção de novos princípios educacionais, *pari passu* a adoção de políticas de incentivos a agendas pautadas nestes princípios” (DIAS & LÓPEZ, 2006, p.58). A convergência de projetos que tem por finalidade garantir a legitimidade das políticas é fruto de processos de negociação complexos marcados pela tensão em torno de um consenso viável, em meio à contingência e precariedade (MOUFFE, 1996). As demandas, a partir das quais as comunidades epistêmicas se organizam em processos de articulação pelas políticas de formação de professores, expressam diferentes sentidos e precisam ser disputadas com a finalidade de constituírem um projeto hegemônico (LACLAU, 2005). Lembramos que nesse processo de articulação de demandas, marcado por múltiplas influências, estão presentes as diferentes concepções sobre a política e a atuação política (DIAS, 2009; DIAS & LÓPEZ, 2006) disputando e negociando os sentidos que devem marcar as propostas curriculares.

Na primeira seção, destaco com base na teoria do discurso de Laclau (2005), as demandas, identificadas nos documentos selecionados para a análise, oriundos da comunidade epistêmica da formação de professores e das agências internacionais da região ibero-americana. Na segunda seção, exploro a disputa existente entre diferentes propostas curriculares em torno da formação inicial de professores evidenciando diferentes demandas que estão sendo defendidas para a região. Entre as demandas destacadas com centralidade encontramos os processos de avaliação docente, os conteúdos de formação e de ensino e os modelos de organização curricular. Por fim, concluo apresentando as tendências que têm estado presentes nos discursos produzidos para a produção de políticas de formação de professores para os países ibero-americanos.

## **2 DEMANDAS PELA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO IBERO-AMERICANO**

O conceito de demanda com que trabalho está pautado na teoria do discurso de Ernesto Laclau (1993, 1996, 2005, 2006). Para Laclau, as demandas encarnam as expectativas pelas quais sujeitos lutam no processo político e com que negociam, tendo em vista a

produção de um projeto que alcance a legitimidade tornando-o hegemônico. Constituem-se, portanto, importantes unidades de análise no processo de articulação e produção de políticas. Assim, mais do que ter como foco a origem de determinada demanda, importa analisar como ela se constitui a despeito das aproximações e dos distanciamentos que estejam presentes nas temáticas que as organizam e quais os sentidos expressos nelas como também nas diferenças entre sujeitos e grupos que se articulam em torno delas. Os indivíduos se mobilizam em torno de demandas em oposição a algo que os mobiliza. Em trabalho anterior, pude verificar no processo de definição de Diretrizes para a formação de professores no Brasil, a luta por um currículo integrado da formação de professores da educação básica em oposição a uma formação com um viés mais acadêmico (DIAS, 2009). Na luta pelo reconhecimento de demandas pela definição do currículo, podemos identificar processos de incorporação dos discursos em defesa delas de forma central por parte do Estado. Esses processos de incorporação se desenvolvem em fluxos que envolvem a produção, circulação e disseminação de textos e discursos das políticas curriculares, como analisado por Ball (1994), marcados pela negociação em cenários de complexidade.

Nos textos políticos analisados do período de 2001 a 2012 podemos constatar uma intensa produção de políticas curriculares para a formação de professores no espaço ibero-americano. Parte desse movimento de intensificação da produção dessas demandas é justificado pelos textos dos organismos internacionais como uma resposta necessária à superação de problemas educacionais verificados no espaço ibero-americano, dando destaque ao estabelecimento de metas para esse alcance. Nesses textos, algumas ideias-chave são defendidas no sentido de estabelecer um novo patamar da formação – o da profissionalização docente, como se antes disso a formação de professores não fosse uma formação profissional. O que podemos concluir com isso é que uma nova ideia de profissional está sendo forjada nas demandas que são apresentadas. Demandas essas que na luta pela definição curricular produzem debates em torno dos sentidos que elas encarnam e disputam em torno dos diferentes projetos em disputa. Entendemos que os discursos nessa direção tencionam justificar mudanças curriculares para uma formação diante de novas exigências conjunturais como o próprio Relatório Delors aponta e como já vimos em análise anterior (DIAS & LÓPEZ, 2006). Esse aspecto foi apontado por Esteve (2011), ao defender que a formação dos professores deve se orientar pelas “análises das mudanças sociais e de suas repercussões educativas” (p.21), o que vem a compartilhar com os diagnósticos produzidos pelo Relatório Delors. Associando o resultado dos alunos à formação de professores, diferentes autores vão

difundir a ideia de que “a qualidade da educação de um país não é superior a qualidade de seus professores” (MARCHESI, 2011, p.7). Outros textos ainda afirmam que “as novas expectativas e os desafios que enfrentam as sociedades e economias situam o currículo no centro do debate e os docentes como atores-chave do processo educativo” (VAILLANT, 2006, p. 4), vinculando novamente as relações entre formação docente e desempenho escolar dos alunos.

Como um dos eixos prioritários da OEI, ações são empreendidas no sentido de promover o fortalecimento da profissão docente, conforme podemos ver na publicação dedicada ao tema: “Aprendizagem e desenvolvimento profissional docente”. Verificamos assim na correspondência estabelecida entre desempenho dos alunos (da educação) e a formação de professores uma responsabilização docente que acentua a performatividade na atividade do magistério da educação básica. Embora aponte esse aspecto como de preocupação para o trabalho docente, a mesma demanda que gera expectativas em torno do desempenho do professor no resultado escolar de seus alunos, é também vista como um aspecto positivo ao atribuir maior responsabilidade ao professor, por vezes defendendo uma demanda capaz de dar ao professor um papel de protagonista na educação. Em crítica à ideia de uma responsabilização apenas pelos resultados, Avalos (2006) vai defender que cabe nesse novo papel protagonista do professor que ele assuma, cada vez mais, sua tarefa de curriculista nas escolas onde trabalha. Para a autora, o professor curriculista é alguém que tem no seu desenvolvimento profissional o investimento pautado no reconhecimento de sua base de conhecimentos. Tal perspectiva aponta para uma posição de ambivalência que nos aponta para as diferenças presentes envolvendo as discussões sobre a formação curricular docente. As demandas pela centralidade do papel do professor nos cenários das reformas curriculares tornam-se importantes para a análise dos diferentes sentidos que estão em construção no cenário das definições curriculares.

Em relação ao aspecto conjuntural, Dussél (2001) já apontava que o modelo profissional, para além de apresentar uma proposição curricular, vem apoiado em “uma compensação salarial por maior capacitação e maior hierarquização da carreira docente” (p.11), muitas vezes, apoiada em políticas de valorização que estão vinculadas ao resultado dos alunos em testes de avaliação da aprendizagem. Contudo, o movimento pela profissionalização se fez presente cercado de polêmicas e conflitos, como afirma Dussél (2001) o que confirma a disputa entre diferentes demandas e projetos como podemos ver neste trabalho.



Entre as demandas para o fortalecimento da profissão docente está o aumento no nível da formação, estabelecendo que até o final de 2021, a região ibero-americana deverá ter nível superior em 70% para os anos iniciais e para o ensino secundário essa meta deve ser alcançada em 100%, de acordo com o disposto no documento: “Miradas sobre la Educación en Iberoamérica. Metas Educativas 2021”, da OEI (2011). A formação contínua tem sido o modo de alcançar tal demanda projetada (OEI, 2011), consideradas as diferenças entre os países que fazem parte da região. Contudo, o mesmo documento credita à formação inicial relevância para o prosseguimento dos estudos do professor, pois “maiores serão suas capacidades e recursos pedagógicos para interagir com seus alunos, criar ambientes adequados na aula e conduzir processos de aprendizagem exitosos” (OEI, 2011, p.227). Embora a meta de formação continuada esteja presente como demanda para a formação docente, o foco deste trabalho está na análise da formação inicial.

Como analisado em trabalhos anteriores (BRASLAVSKY, 2001; DIAS, 2009; DUSSÉL, 2001; DIAS & LOPES, 2009), a prática tem sido uma demanda presente nos textos políticos curriculares para a formação de professores no Brasil e no contexto ibero-americano. Sua relação com modelos curriculares acaba por trazer o debate do currículo por competências como podemos verificar nos textos analisados. Mas os sentidos das demandas que apresentam a prática e as competências não encontram consenso no discurso produzido pelas comunidades epistêmicas que atuam nas políticas de formação de professores no Brasil, nem no espaço ibero-americano.

Em alguns textos tem sido defendido que no modelo curricular de formação docente a prática possa assumir não apenas o caráter integrador na produção do conhecimento profissional, a relação teoria e prática e entre a universidade (ou institutos de formação) e a escola básica. Dussél (2001) advoga que a prática de fato deve assumir a presença no currículo da formação docente desde o início do curso de forma integrada a partir de experiências “heterogêneas, permitindo aos futuros docentes conhecer distintas realidades e estilos de ensino” (p.21). Por outro lado, Dussél critica quando o espaço da prática nos currículos da formação assume uma centralidade que acaba por subsumir o papel da teoria a um plano secundário.

Pogré (2006) é uma autora que promove a prática como o núcleo de aprendizagem do professor. Em texto apresentado no seminário “El Currículo a debate”, promovido pela OREALC-UNESCO, a autora defende um estatuto epistemológico da prática que envolva simultaneamente diferentes dimensões do “saber ensinar” (POGRÉ, 2006) e defende o

modelo curricular por competências estabelecendo dimensões mais instrumentais nas quais o conhecimento é aplicado à educação por meio de resolução de problemas. Tal modelo, segundo a autora, também favorece o desenvolvimento de processos de avaliação e de locus de formação diferentes ao universitário, pois para Pogré, a tradição do currículo universitário não comportaria uma proposta curricular integrada.

Em textos da OEI, como “Aprendizagem e desenvolvimento profissional docente” Nóvoa (2011), defende que a teoria não deve ser secundarizada na formação docente mesmo quando a meta seja a de “reforçar os dispositivos e as práticas de formação de professores a partir de uma investigação centrada na atividade docente e no trabalho escolar” (p.53). Um contraponto à defesa da epistemologia da prática é feita por Avalos (2011) que identifica na centralidade curricular do conhecimento prático um complexo debate que pretende “justificar o caráter epistemológico do ensino” (p.68). Para Avalos (2011) esse debate recente da priorização do conhecimento prático sobre o teórico revela a tensão existente entre teoria e prática no currículo da formação de professores.

Outra demanda para a formação docente defendida em texto do IBE/UNESCO aponta para a adaptação do professor às mudanças que estão surgindo na sociedade cambiante envolvendo não apenas o conhecimento sobre processo ensino-aprendizagem, das relações com os alunos e familiares como também “o domínio de técnicas relacionadas com os avanços mais modernos das tecnologias da informação e da comunicação” (VAILLANT, 2006, p.6) que assumem também protagonismo nas atividades curriculares que merece ser melhor analisado. Demandas pela avaliação e certificação da formação docente também se torna presente nos textos analisados assumida como “estratégia para melhorar a qualidade da formação existente” (VAILLANT, 2006, p.9) na região. Nessa demanda encontramos tanto o foco no conteúdo da formação como na atuação do magistério, tendo em vista o acompanhamento do desempenho profissional. Mais adiante no mesmo texto ao ser apresentado o quadro de diversidade de projetos curriculares e instituições de formação docente, Vaillant (2006) aponta pela positividade que envolve a pluralidade de propostas, mas acentua a crítica de que de tal modo, torna-se problemática a implementação de políticas a partir de um processo de acreditação que seja marcado pela unidade e coerência. Tal perspectiva nos faz pensar na constituição de demandas em defesa de homogeneização de processos de formação que podem ter em vista a padronização de currículos e processos de avaliação que desconsiderem a diversidade.

As demandas ibero-americanas para a formação de professores têm como elemento de aglutinação a alteração curricular, um novo projeto para a formação docente no qual estejam representadas as diferentes expectativas que são encaminhadas pelos grupos e sujeitos que disputam essas políticas. Outras tensões também estão presentes nos textos políticos analisados traduzindo as diferentes demandas que são defendidas para a construção de propostas curriculares para a formação de professores, caracterizando a pluralidade de projetos.

### 3 DISPUTA DE PROJETOS CURRICULARES

As diferentes posições defendidas nos textos analisados nos dão conta de uma pluralidade de propostas dirigidas à produção dessas políticas e, conseqüentemente, a construção de um consenso que implica em negociação entre demandas diferentes. Além das demandas diferentes no seu conteúdo, lembro também dos diferentes sentidos que diferenciam demandas semelhantes. No caso das organismos internacionais que difundem as ideias de lideranças acadêmicas do campo, podemos perceber uma tendência para a defesa da prática como uma demanda central para a formação docente assim como o modelo curricular por competências. Apesar das diferenças existentes entre as demandas podemos verificar que todos os textos se opõem ao currículo organizado por disciplinas acadêmicas, mesmo que o modelo de organização curricular não seja o das competências (BRASLAVSKY, 2001). Para Braslavsky, a organização curricular disciplinar “mais que associar a fragmentação curricular com a organização por disciplinas, áreas, projetos, problemas ou qualquer outro tipo de organização de conteúdos, deve pensar a fragmentação em termos de construção de saberes” (2001, p. 5-6). Mesmo sendo assumida como fundamental para a formação de professores, as proposições que defendem a disciplinarização do currículo criticam esse modelo por não ver nele possibilidade de “abarcando a complexidade das tarefas que devem enfrentar os professores” (DUSSEL, 2001, p.20), envolvendo também aspectos da cultura escolar, especialmente dos seus destinatários.

Não encontramos um consenso estabelecido em torno do *locus* para a formação docente, ficando ainda em disputa o espaço universitário e o não-universitário como instituições responsáveis por essa formação inicial. A questão do *locus* está presente nos textos geralmente ao se criticar a formação curricular acadêmica universitária ou quando é

defendida a importância da teoria no processo de formação do professor, como podemos ver a seguir:

Parece haver consenso em que esta formação deveria ter lugar em instituições que se assemelhem ao funcionamento das universidades, ou bem nas próprias universidades, pondo à disposição dos futuros docentes as ferramentas e as linguagens das disciplinas científicas e acadêmicas, e o lugar como participantes na produção do conhecimento (DUSSÉL, 2001, p. 20).

O debate sobre a necessidade de o professor aprender a ensinar, relatada por Avalos (2001) a propósito da experiência chilena, faz surgir com centralidade a importância de disciplinas que envolvam a prática, como o estágio supervisionado ou prática de ensino que devem, segundo a autora, ser oferecidas desde o início da formação inicial, culminando com um período de 12 a 15 semanas de plena responsabilidade dos docentes das disciplinas e dos professores em formação envolvidos. Essa proposta de formação, sempre que possível, deverá se pautar no desenvolvimento de projetos de investigação colaborativa. Como apresentado por Mancebo e Vaillant (2001), as demandas das últimas décadas expressas nos diferentes projetos envolvem “uma redefinição do trabalho do professor e seguramente da profissão docente, de sua formação e de seu desenvolvimento profissional” (p.67). Apesar de os textos analisados referirem-se a necessidade de atender e respeitar as experiências dos diferentes países, as metas estabelecidas pelo conjunto de Estados ibero-americanos a serem alcançadas até o ano de 2021 a partir de uma la Red Iberoamericana de Acreditación de la Calidad de la Educación – RIACES, pode vir a imprimir um suposto modelo curricular de formação docente na tentativa de influenciar estratégias e linhas de ação dos diferentes países e suas políticas curriculares locais para a formação de professores. Nessa rede, Marchesi (2011) aponta para a importante colaboração de membros da comunidade epistêmica para o desenvolvimento profissional docente na elaboração de proposições que atendam aos objetivos propostos pela OEI.

Assim, as comunidades epistêmicas constroem consensos e disseminam ideias nos diversos espaços nos quais participam como na universidade, nos grupos de pesquisa caracterizados cada vez mais como redes em diferentes escalas. A existência de redes políticas mostra-nos a contingência na qual as políticas curriculares para a formação de professores têm sido formuladas, expandindo os territórios de Estados nacionais e circulando em espaços globais ou regionais. Desse modo, as múltiplas influências não são apenas sentidas como algo no qual não podemos resistir, mas são potentes para o debate que se realiza no âmbito da articulação das políticas, considerando o que desenvolve Mouffe e

Laclau sobre o tema, em especial à caracterização desse processo como complexo e conflituoso. Não podemos nos esquecer de que muitos membros das comunidades epistêmicas atuantes na produção do discurso ibero-americano que se difunde a partir dos documentos dos organismos internacionais também participam em várias estruturas do Estado, muitas vezes chamados a opinar sobre os textos curriculares para a formação docente seja na produção de pareceres, apresentação de seminários, consultorias, etc.

Para a melhor compreensão dos processos de produção de políticas, para além do papel dos governos, é importante analisarmos os interesses e ideias que as comunidades epistêmicas vêm traduzindo nos textos que são disseminados. As demandas apresentadas nos textos nos permitem considerar melhor os processos de articulação que estão presentes nos projetos em disputa na sociedade, nos diferentes países ibero-americanos e nos permite compreender os embates que envolvem as decisões e ações centrais da produção política curricular de formação docente.

Lembro ainda que os discursos produzidos e disseminados sobre as políticas curriculares disputam não somente diferentes demandas, mas também diferentes sentidos nas diversas arenas nas quais estão postos e são assumidos por lideranças que lutam pela legitimação de seu projeto. As comunidades epistêmicas influenciam e também são influenciadas nesse processo de construção de políticas curriculares ao disputarem discursivamente a hegemonia de seus projetos.

#### 4 CONCLUSÕES

Se o currículo é “uma síntese de elementos culturais” (SOUTHWELL, 2008, p.126) devemos entender a produção de políticas compreendendo uma pluralidade de setores sociais com diferentes interesses, marcado por conflitos. Nesses processos de luta, são disputadas visões de mundo e modos de vida particulares e assimétricos o que impede a produção de propostas homogêneas, daí então o permanente campo de disputas na direção das opções sobre as diferentes significações e de sua legitimação. Como já afirmado por Lopes, a política curricular envolve a produção da cultura seja no “embate de sujeitos, concepções de conhecimento, formas de ver, entender e construir o mundo” (LOPES, 2004, p. 193), nos múltiplos espaços em que os sujeitos participam no contexto social. Por esse motivo, as políticas de currículo não devem ser analisadas exclusivamente nos seus processos de produção, seleção, distribuição e reprodução do conhecimento, pois são diferentes

perspectivas que as formam e as informam podendo ser lidas e traduzidas de formas distintas pelos diferentes sujeitos (LOPES, 2005).

A análise das políticas curriculares para a formação docente tem sua relevância ao permitir evidenciar as diferentes concepções que marcam a política. Diferentes concepções podem, potencialmente, trazer repercussões no exercício profissional do professor, como por exemplo, na sua relação com o conhecimento, no processo de sua formação e com o conhecimento a ser desenvolvido nos processos educativos com seus alunos, nas relações com a avaliação do seu trabalho, da sua formação e a dos seus alunos. São de fundamental importância para entender o ciclo que envolve as políticas curriculares para a Educação Básica e nos potencializam para focalizar diferentes aspectos que envolvem a produção das políticas curriculares e a formação docente que ao mesmo tempo trata do conteúdo de sua formação como também da projeção de papéis profissionais vinculados aos projetos curriculares.

As demandas expressas nos discursos analisados têm como intenção a promoção de políticas públicas em diferentes Estados-nação sem deixar de considerar o contexto local, entendendo que é na complexidade da luta política e nas negociações que se legitimam determinados interesses e discursos que são desenvolvidos nessas relações, estabelecendo nesses processos de articulação os consensos nas políticas curriculares.

Os textos políticos analisado 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. Os significantes que apóiam a mudança curricular, mesmo que defendam ideias diferentes sobre como fazer a alteração do currículo, unem-se no propósito de buscar um novo modo de formar os professores e assim formam uma identidade hegemônica (Laclau, 2005), na qual a demanda por alteração curricular *encarna uma totalidade inalcançável* (p.95). Em alguns casos, a mudança 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.

Por fim, considerar as relações locais, regionais e globais na produção de políticas curriculares nos possibilita uma análise relacional que nos permite identificar diferentes concepções sobre as políticas, os diferentes sujeitos e suas respectivas posições nos diversos contextos em que atuam e nos diferentes textos que difundem sobre as políticas. Ainda se faz necessário um maior conhecimento das demandas que vêm sendo formuladas, apresentadas e disputadas em torno de políticas de formação de professores. Compreender as diferenças que as constituem tão importante quanto entender porque determinados sujeitos e grupos se articulam em processos de articulação buscando alianças para a constituição de propostas hegemônicas.

## REFERÊNCIAS

ANTONIADES, Andreas. Epistemic communities, epistemes and the construction of (world) politics. **Global society**, vol. 17, n. 1, 2003, pp. 21-38.

AVALOS, Beatrice. Chile: Mejoramiento de la formación inicial de profesores: conjunción de políticas nacionales e iniciativas institucionales. In: **Seminario Internacional “La formación de los Formadores de Jóvenes para el Siglo XXI: Desafíos, Experiencias y Propuestas para su Formación y Capacitación**. Maldonado, Uruguay. pp.49-58, 2001.

AVALOS, Beatrice. Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. In: MEDRANO, Consuelo V. & VAILLANT, Denise (coord.). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Colección METAS EDUCATIVAS 2021. Espanha: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) com Fundación Santillana, 2011, pp.67-77.

AVALOS, Beatrice. **Currículo y Desarrollo Profesional Docente**. El Currículo a debate. Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) OREALC/UNESCO Santiago, 2006, pp.9.

BALL, Stephen J (1994). **Education reform – a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University.

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. The teacher’s soul and the terrors of performativity. **Journal Education Policy**, vol.18, nº2, 2003, p.215-228.

BALL, Stephen. & BOWE, Richard. El currículo nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios de Currículo**, abr.1998; vol. 1, nº 2, pp.105-131.

BRASLAVSKY, Cecília. Apresentação. In: **Seminario Internacional “La formación de los Formadores de Jóvenes para el Siglo XXI: Desafíos, Experiencias y Propuestas para su Formación y Capacitación**. Maldonado, Uruguay. pp.3-7, 2001.

DIAS, Rosanne Evangelista. Redes de formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, v.3, nº 5, jan./jun. de 2008, pp. 33-45. Disponível em:<http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero5/index.php>

DIAS, Rosanne Evangelista. **Ciclos de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. Rio de Janeiro, UERJ, Tese de doutorado, 2009, 248p.

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](http://www.curriculosemfronteiras.org).



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.

DUSSÉL, Inés. La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas. **Seminario Internacional “La formación de los Formadores de Jóvenes para el Siglo XXI: Desafíos, Experiencias y Propuestas para su Formación y Capacitación**. Maldonado, Uruguay. pp.10-22, 2001.

ESTEVE, José Manuel. La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. In: MEDRANO, Consuelo V. & VAILLANT, Denise (coord.). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Colección METAS EDUCATIVAS 2021. Espanha: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) com Fundación Santillana, 2011, pp.17-27.

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: Fondo de Cultura Econômica, 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.

LOPES, Alice C. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro/Campinas: Anped/Autores Associados. vol. 9 , nº 26, Maio/Agosto, 2004, pp. 109-118.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**. v. 5, nº 2, pp. 50-64, Jul/Dez.2005. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 3 de novembro de 2005, às 19h.

MARCHESI, Álvaro. Preámbulo. In: MEDRANO, Consuelo V. & VAILLANT, Denise (coord.). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Colección METAS EDUCATIVAS 2021. Espanha: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) com Fundación Santillana, 2011, pp.7-9.

MANCIBO, Ester & VAILLANT, Denise. Uruguay: Las transformaciones en la formación del personal docente **Seminario Internacional “La formación de los Formadores de Jóvenes para el Siglo XXI: Desafíos, Experiencias y Propuestas para su Formación y Capacitación**. Maldonado, Uruguay. pp.67-76, 2001.

MOUFFE, Chantal. **O regresso do político**. Trajectos, 32. Tradução: Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradiva, 1996.

NÓVOA, António. Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? In: MEDRANO, Consuelo V. & VAILLANT, Denise (coord.). **Aprendizaje y desarrollo profesional**

**docente.** Colección METAS EDUCATIVAS 2021. Espanha: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) com Fundación Santillana, 2011, pp.49-55.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). Miradas sobre la Educación en Iberoamérica. Metas Educativas 2021. **Secretaria General Iberoamericana.** Naciones Unidas (CEPAL), septiembre de 2011, pp.337.

POGRÉ, Paula. **Currículo y docentes.** El Currículo a debate. Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) OREALC/UNESCO Santiago, 2006, pp.12.

SINISCALCO, M. T. **Perfil estatístico da profissão docente.** São Paulo: Moderna, 2003.

SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. IN: PEIXOTO, Léo & MENDONÇA, Daniel (org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso:** em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros:** o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

VAILLANT, Denise. SOS profesión docente: al rescate del curriculum escolar. **IBE Working Papers on Curriculum Issues**, nº 2. INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION (IBE).UNESCO, 2006, pp.28.