

SENTIDOS DE DOCÊNCIA NOS PROJETOS CURRICULARES FHC E LULA

LOPES, Alice Casimiro *

CRAVEIRO, Clarissa Bastos **

RESUMO

Apresentamos um estudo sobre identidade docente no campo das políticas curriculares, desenvolvido por meio da investigação de propostas para a formação de professores nos períodos dos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Lula da Silva (Lula). Operamos com os registros FHC e Lula como nomes de articulações políticas que antagonizam entre si. Por meio da interpretação dos resultados da organização, pelo programa WordSmith, de documentos dirigidos às políticas curriculares para a formação docente desses dois períodos, construímos uma via de acesso aos discursos das políticas, visando a compreender os sentidos endereçados à identidade docente. Esses modos de endereçamento são sempre tentativas de fixação de certos sentidos nas políticas. Destacamos a afirmação de um protagonismo docente. O professor é igualmente um agente, “a peça-chave” das mudanças políticas do currículo. O professor é ainda considerado como quem ressignifica o conhecimento, dissemina e transforma o discurso político-pedagógico nas várias instâncias educacionais. Esse discurso ora se associa à culpabilização docente, ora é vinculado à supervalorização das capacidades profissionais para atuar na mudança educacional. Concluimos que, por maiores que sejam as aproximações discursivas entre os projetos curriculares engendrados - seja por meio da defesa das habilidades e competências na formação docente, seja pela defesa da aferição da qualidade da educação por meio das avaliações centralizadas -, são mobilizados sentidos diferenciais sobre a gestão e sobre a docência. Esses sentidos são uma expressão do antagonismo entre Lula e FHC.

Palavras-chave: Formação Docente. Política Curricular. Identificação. Hegemonia. Teoria do Discurso.

* Coordenadora do grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Cultura, que faz parte da linha de pesquisa Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura (www.curriculo-uerj.pro.br), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED-UERJ) (www.proped.pro.br). Pesquisadora nível 1C do CNPq, Procientista FAPERJ-UERJ e Cientista do Nosso Estado FAPERJ. É membro do CA Educação do CNPq. E-mail: alice@proped.pro.br

** Bolsista PDJ com apoio do CNPq, doutora pelo PROPED-Uerj e participa do grupo de pesquisa Políticas de Currículo e cultura (PROPED-Uerj), coordenado por Alice Casimiro Lopes. Professora adjunta da Universidade Federal Fluminense (UFF) onde coordena o projeto “Identificação docente nas políticas curriculares para formação de professores”. E-mail: clarissacraveiro@id.uff.br

TEACHING SENSES IN THE FHC AND LULA CURRICULUM PROJECTS

LOPES, Alice Casimiro *

CRAVEIRO, Clarissa Bastos **

ABSTRACT

This paper presents a study on teacher identity in the field of curriculum policies. This study was developed through the research of proposals for teacher training during the Brazilian governments of Fernando Henrique Cardoso (FHC) and Lula da Silva (Lula). We operated with the two records – FHC and Lula – as names of political articulations that antagonizes each other. Through WordSmith Tools, the results of the organization of documents addressed to curriculum policies for teacher training were interpreted. They constituted in a way to investigate the policy discourses. Our aim was to understand the meanings addressed to teacher identity. These addressing modes are always attempts of fixing certain senses in the policies. We emphasize that there is the statement of a teaching leading role. The teacher is also an agent, "the key element" of the curriculum policy changes. The teacher is still considered as the one who remeans the knowledge, disseminates and transforms the political-pedagogical discourse in the educational institutions. Sometimes, this discourse is connected to a teacher blaming discourse; other times this discourse is connected the overvaluation of the professional skills to work in educational change. We conclude that, however there are discursive connections between the curriculum projects FHC and Lula - either through the defense of skills and competencies in teaching education, or through the defense of evaluating the quality of education by centralized tests -, there also are differential senses on management and teaching. These senses are an expression of the antagonism between Lula and FHC.

Keywords: *Teacher Training. Curriculum Policy. Identification. Hegemony. Theory of Discourse.*

* PhD, is coordinator of Curriculum Policies and Culture research group which is part of the research line Curriculum: actors, knowledge and culture (www.curriculo-uerj.pro.br), Graduate Programme in Education of the State University of Rio de Janeiro (PROPED-UERJ) (www.proped.pro.br). CNPq Scholar, Procientista FAPERJ-UERJ, and Scientist of Our State FAPERJ. Member of the Education Evaluation Group of CNPq. E-mail: alice@proped.pro.br

** Junior PhD scholar supported by CNPq, PROPED-UERJ PhD and member of Curriculum Policies and Culture research group (PROPED-UERJ), coordinated by Alice Casimiro Lopes. Assistant Professor for Federal Fluminense University (UFF) and coordinator of "Teaching Identification in curriculum policies for teacher training" Project. E-mail: clarissacraveiro@id.uff.br

1 INTRODUÇÃO

Apesar da recorrente defesa da formação de identidades docentes autônomas e plurais via políticas curriculares, há endereçamentos de sentidos que, de forma distinta dessa pluralidade defendida, seguem em direção a fixações provisórias em nome da formação de qualidade de determinados perfis docentes. Por meio desses endereçamentos, circulam sentidos que remetem à tentativa de formulações universais para a educação de qualidade, a formação política, a participação democrática na escola ou o domínio de conteúdos. Desse modo, permanece sendo feita referência ao que Hall (2009), denomina “identidade original”: há uma defesa da pluralidade nas políticas curriculares, mas as estratégias de ação endereçam fixações para a constituição de identidades não-plurais.

Tendo em vista essa compreensão mais ampla, apresentamos neste artigo um estudo sobre identidade docente, no campo das políticas curriculares, desenvolvido por meio da investigação de propostas para a formação de professores disseminadas nos períodos dos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Lula da Silva (Lula). Procuramos operar com os registros FHC e Lula como nomes de articulações políticas que antagonizam entre si. Como nomes, não são pessoas, nem governos. São o resultado de um conjunto de práticas articulatórias que constituem projetos de poder que se possibilitam e se impossibilitam mutuamente. Por meio da interpretação dos resultados da organização, pelo software WordSmith, de documentos dirigidos às políticas curriculares para a formação docente desses dois períodos, construímos uma via de acesso aos discursos das políticas, visando a compreender os sentidos endereçados à identidade docente.

Em ambos os contextos políticos, há a afirmação de um protagonismo docente. O professor é igualmente significado como um agente, “a peça-chave” das mudanças políticas do currículo. O professor é considerado como quem ressignifica o conhecimento, dissemina e transforma o discurso político-pedagógico nas várias instâncias educacionais. Esse discurso ora se associa a um discurso de culpabilização docente, ora é vinculado ao “endeusamento”, à supervalorização das capacidades profissionais para atuar na mudança educacional. De todo modo, o professor é sempre o “parceiro” nas mudanças e nos projetos curriculares propostos. Esse movimento de contínua produção discursiva faz com que determinadas posições sociais sejam projetadas, produzindo simultaneamente “novas identificações globais e novas identificações locais” (HALL, 1997, p. 3).

=====

Ainda que concordando com alguns estudos, em perspectivas teóricas muito distintas (GARRIDO & BRZEZINSKI, 2008; LOPES, 2004), que defendem haver uma aproximação de sentidos nas políticas curriculares desses dois projetos políticos investigados, procuramos destacar as diferenças entre os discursos produzidos nesses contextos. Defendemos que, como efeito do antagonismo entre esses projetos políticos de poder, as políticas de currículo para a formação de professores são significadas diferentemente, na tentativa de demarcar, também no âmbito educacional, a fronteira entre os dois projetos políticos antagônicos. Nessa contínua produção de sentidos, é construída uma tendência a naturalizar o currículo da formação de professores.

Neste artigo, recorte de um estudo mais amplo (CRAVEIRO, 2014), focalizamos particularmente os sentidos mobilizados via o significante “docência” que gravitam em torno das políticas curriculares para formação de professores. Destacamos que, por maiores que sejam as aproximações discursivas entre os projetos curriculares engendrados - seja por meio da defesa das habilidades e competências na formação docente, seja pela defesa da aferição da qualidade da educação por meio das avaliações centralizadas -, são mobilizados sentidos diferenciais sobre a gestão e sobre a docência.

O endereçamento de sentidos é aqui compreendido como uma série de processos “complexos, indicando a condensação de uma pluralidade de posições de sujeitos cambiantes e irredutíveis umas às outras” (MACEDO, 2007, p. 47). Tais processos de endereçamento acabam por ser vinculados a uma qualificação - positiva ou não - da atuação docente. São sempre tentativas de fixação de certos sentidos, nunca capazes de saturar completamente o social, mas ainda assim capazes de constituir um discurso sobre o que a sociedade espera da atuação docente. Defendemos que tais sentidos hegemônicos não devem ser naturalizados como posições identitárias fixas.

Com esta pesquisa, não apenas visamos a entender essa produção identitária, como também buscamos contribuir para desconstruir tais identidades e os processos sociais que garantem sua hegemônica. Comprometemo-nos com a compreensão de que investigar as políticas de formação docente e os endereçamentos de sentidos que buscam significar como os professores devem estar aptos às suas funções profissionais pode contribuir para desconstruir os projetos de nação monoculturais e projetos educacionais universalistas.

Para desenvolver essa argumentação, optamos por iniciar situando nosso entendimento a respeito da produção identitária, a partir do diálogo com *Stuart Hall* e *Ernesto Laclau*. Apresentamos em seguida nossa leitura da perspectiva discursiva para a docência nos projetos

políticos FHC e Lula, desenvolvida com o auxílio da ferramenta tecnológica do programa *WordSmith Tools*. A busca por fixar determinados sentidos para a docência em ambos os contextos nos permite argumentar que, a despeito de haver aproximações nos discursos de docência defendidos por esses dois projetos políticos, os sentidos diferenciais permanecem operando, conforme destacamos na última seção deste artigo.

2 PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DOCENTE

A sociedade multicultural envolve mais que a presença de diferentes grupos culturais com conflitos constantemente negociados. As diferenças entre os grupos não podem ser afirmadas de forma absoluta nem são passíveis de serem fixadas pela enunciação de suas características ou associação a determinados contextos de ação específicos. Diferenças associam-se ao constante deslizamento de sentidos. “Toda identidade é fundada sobre uma exclusão e, nesse sentido, é ‘um efeito do poder’” (HALL, 2009, p. 81). Se queremos criticar as generalizações das políticas curriculares que defendem discursivamente projetos de Nação e constituição de padrões de sujeitos “qualificados”, é necessário que “pensemos para além das fronteiras tradicionais dos discursos políticos existentes e suas ‘soluções’ prontas” (HALL, 2009, p. 82). Exige pensarmos nas significações endereçadas por intermédio dos processos de constituição dessas identidades, nas relações de poder, bem como nos sentidos privilegiados por meio do currículo pretendido como nacional.

Em nossas investigações, operamos com o pressuposto teórico de que a constituição da identidade se dá pela representação e regulação dos processos de negociação que não chegam à completude. Como Hall (1997, p. 7), sinaliza, “seus significados são definidos parcialmente pela maneira como se relacionam mutuamente; mas, também, em parte, pelo que omitem”. Há identificações contingentes, desenvolvidas em contextos particulares, que tendem a ser fixadas na tentativa de constituir identidades universais estáveis, fazendo supor a constituição de posições sociais de sujeito fixas.

[Sujeito] poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos ‘viver’, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (HALL, 1997, p. 8).

=====

Sob esse aspecto, a noção de identidade pode dar a ideia de “uma coisa acabada”, enquanto a identificação remete a “um processo em andamento” (HALL, 2006, p. 39), algo que não se finaliza nem se estabiliza de uma vez por todas, mas que está sempre por vir a ser. Há um “sistema de representação cultural” (HALL, 2006, p. 49), que cria significações ao mesmo tempo em que “constrói” identidades.

Hall (2006), comenta que a identidade se torna móvel, transformada continuamente por meio de constante deslocamento, a partir de diferentes identificações em que nos dirigimos, em resposta às contínuas interpelações que sofremos por meio da cultura. Nesse movimento contínuo, produzimos processos de identificação fixados temporariamente. Isso também significa dizer

[...] que devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora dela [...] porque nossa compreensão de todo este processo teve que ser completamente reconstruída pelo nosso interesse na cultura; e porque é cada vez mais difícil manter a tradicional distinção entre — interior e — exterior, entre o social e o psíquico, quando a cultura intervém (HALL, 1997, p. 8).

Nesse registro, vem sendo cada vez mais utilizada a expressão “processos de identificação” em vez de identidade, de forma articulada a mudanças no entendimento da constituição de sujeito, com efeitos para o campo do currículo. Identificação remete à subjetivação, sempre discursivamente produzida.

Instaura-se a impossibilidade de delinear uma identidade pré-estabelecida. Antagonismos sociais (LACLAU, 2011), produzem a tentativa de estabilizar posições diferenciadas de sujeito. Essas variadas articulações sociais diferenciadas produzem processos de identificação/subjetivação, mas determinado imaginário tende a fixar as múltiplas possibilidades de subjetivação em uma dada posição de sujeito concebida como fixa. Ainda podemos avançar na compreensão do processo identitário, concebendo-o como processo de identificação não automático (HALL, 2006, p. 21), que pode ser ganho ou perdido. Ele se fez (se faz) politizado. “Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença” (HALL, 2006, p. 21), produzindo constantes identificações, na medida em que a mudança de interesses produz deslocamentos. Os processos de identificação são fluidos e coabitam com a diferença. Afirmar que identidades (identificações) e sujeitos (subjetivações) são discursivamente

produzidos implica considerar que dadas articulações as sustentam – garantem sua hegemonia. Identidades e sujeitos só adquirem sentido no âmbito de uma dada formação discursiva, como aquela constituída pelas políticas curriculares para a formação de professores.

Vale reafirmar que discurso é por nós compreendido como uma prática (LOPES, 2013; MENDONÇA & RODRIGUES, 2008), que produz sentidos e, nessa perspectiva, constitui a realidade social: sujeitos, identidades, toda ação significativa. Não se trata de conceber a apreensão ou o desvelamento da realidade, uma vez que não se supõe existir uma realidade dada a ser apreendida ou desvelada. Trata-se de conceber que tudo que nomeamos como realidade só se constitui como tal por intermédio do discurso, articulações precárias como efeito de uma resposta a representações consideradas antagônicas.

Na perspectiva discursiva, apoiada em Laclau (2009), nenhum discurso é aceito como definitivo, natural, estabilizado pela tradição ou reconhecido por qualquer argumento essencialista ou universalista. A desconstrução discursiva pode contribuir para o descentramento (ou possível recentramento em outros termos) dos discursos. Essa abordagem das políticas curriculares tenta se distanciar das propostas que essencializam determinados modos de ser, através da prescrição de identidades pré-estabelecidas ou que sinalizam uma identidade (emancipada, esclarecida, educada, pró-ativa), projetando-a como ideal. Diferentemente, defendemos os processos de identificação/subjetivação como provisórios, mantidos em disputa nas lutas políticas pela significação.

O deslocamento das identidades para processos de identificação, conforme destacam Lopes & Macedo (2011), remete à compreensão de que os sistemas de significação estão relacionados à cultura e estes, por sua vez, aos significados produzidos discursivamente. As “identidades são o resultado de um processo de identificação no qual os indivíduos se subjetivam dentro dos discursos culturais” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 224). A cultura é produzida por meio de sistemas de significação, em uma negociação constante de sentidos, da qual a política curricular também faz parte.

A aposta em propostas curriculares comprometidas com o diferir e a fluidez dos processos de identificação/subjetivação parece-nos importante, na medida em que a proposição de qualquer fechamento unificado tende a se aproximar de uma modelização capaz de forjar “padrões que trazem a negação do outro” (LOPES & MACEDO, 2008, p. 21). Apoiar a constituição de espaços dialógicos de negociação visa a intensificar articulações que favoreçam identificações/subjetivações híbridas. Como aponta Mouffe (2003), o

reconhecimento de que os processos de identificação abrangem uma multiplicidade de elementos, capazes de permitir a porosidade de suas fronteiras, pode contribuir para a criação de contextos plurais que valorizem a diferença e o dissenso e, dessa forma, possibilitem a busca de uma vida democrática, sempre em vias de se conquistar¹.

É nesse enfoque que o discurso pautado na constituição de determinados perfis docentes fixados a *priori*, fora das múltiplas dimensões contextuais de formação de professores, pode ser entendido como um discurso, sempre decorrente de atos de poder, que procura se apresentar como uma necessidade e solução universal para a qualidade profissional. Contribuir para seu deslocamento implica concebê-lo como um discurso particular predominante em um determinado contexto histórico. Se para se constituir discursivamente são apagadas as marcas de sua contingência – e assim de sua precariedade e provisoriedade –, nos processos de sua desconstrução buscamos evidenciar essa mesma contingência.

A defesa de uma proposta de perfil docente nas políticas para a formação de professores (BRASIL, 1999; BRASIL, 2001; BRASIL, 2002), traz consigo a tentativa de determinar uma formação que dê conta de certos valores e a valorização de determinadas características na ação profissional, nesse caso, características do *bom professor*, supostas como universais. Essas características, por sua vez, tornam os professores supostamente qualificados para sua função docente. A tentativa de desconstruir essa ‘modelização’ e a aposta no diferir orientam nossa interpretação de que os sentidos mobilizados nos discursos da formação docente vêm restringindo a complexidade da significação da *docência*.

3 ORGANIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS POR MEIO DO PROGRAMA

WORDSMITH

Em uma primeira fase desta investigação, os documentos foram submetidos à ferramenta tecnológica do programa *WordSmith*, versão 5, um software utilizado nos estudos da linguística de *corpus*. O programa é conhecido como o precursor desses estudos que constituem hoje “uma das áreas de pesquisa de linguagens mais ativas nos últimos anos” (SARDINHA, 2000, p. 2).

A linguística de *corpus* trabalha com a coleta e exploração de *corpora*, ou seja, “um conjunto de dados linguísticos textuais, coletados criteriosamente com o propósito de servirem para uma pesquisa de língua ou variedade linguística” (SARDINHA, 2000, p. 324).

O autor destaca, a partir de Sanchez (1995 *apud* SARDINHA, 2000, p. 8-9), que a definição mais completa de *corpus*, por incorporar as principais características da organização dos dados, é:

Um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise.

Ainda de acordo com Sardinha, a história da linguística de *corpus* está condicionada à tecnologia não apenas para o armazenamento de *corpora*, mas principalmente para as possibilidades de exploração desses dados. Nesse campo, o *WordSmith Tools* versão 5 é considerado o programa mais completo e versátil por suas ferramentas computacionais para análise de *corpus*. Entende-se que o *corpus* “é um artefato produzido para a pesquisa [...], o *corpus* em si é artificial, um objeto criado com fins específicos de pesquisa” (SARDINHA, 2000, p. 14). A opção por utilizar o *WordSmith* como uma ferramenta tecnológica decorre do fato de ela possibilitar o acesso mais rápido e efetivo a um grande número de textos.

O programa *WordSmith*, entretanto, foi utilizado nesta investigação somente como uma ferramenta de acesso e organização do material, de forma a possibilitar uma leitura diferenciada para os documentos analisados. Trata-se de uma “porta de entrada” ou ferramenta tecnológica que auxiliou a leitura dos textos e possibilitou a interpretação dos deslizamentos de sentidos, visando ao entendimento dos discursos das políticas curriculares para a formação de professores. Salientamos, portanto, que a utilização do *Wordsmith* como organizador dos documentos investigados não nos fez tornar essa ferramenta capaz de interpretar os discursos da política. Questionamos também a pretensão estrutural, embutida em tal ferramenta, de associar significantes a determinados significados. De maneira a corroborar essa opção metodológica, apoiamos-nos em Howarth (2000), ao considerarmos que a interpretação de discursos pode se valer das mais diferentes estratégias, visando a entender a constituição de um processo hegemônico: como são definidos os termos de um debate político, quais agendas e ações são priorizadas, que instituições, diretrizes, regras e normas são criadas.

Inicialmente trabalhamos no levantamento dos documentos curriculares selecionados mediante várias buscas nos *sites* do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no período de 1996 a 2011, tendo como recorte a formação de professores na Educação Básica. Cabe lembrar que o *WordSmith* não faz a seleção do material a ser trabalhado, por isso organizamos e delimitamos o material investigado, por meio de temáticas dos *sub-corpora*. Sendo assim, em um primeiro momento da pesquisa, utilizamos outro programa para seleção dos documentos, chamado *Boot Cat front-end*. O *Boot Cat front-end* é um programa tecnológico de livre acesso na web que permite uma varredura em todos os *sites* da internet por meio de algumas ‘palavras-chave’. Por esse caminho, compusemos o *corpus* denominado MEC, que compreende documentos curriculares produzidos nos períodos FHC e Lula. Foram selecionados 35 (trinta e cinco) documentos na temática da pesquisa.

A organização do material por meio do *WordSmith Tools* seguiu alguns critérios que podem ser identificados: pela origem do material (documentos do MEC, documentos do MEC no período FHC e documentos do MEC no período Lula), pela composição (documentos curriculares de formação de professores da Educação Básica), pela formatação (legível pelo programa em formato txt), pela representatividade (representativo na variedade de documentos curriculares e no campo pedagógico) e pela extensão (de acordo com a finalidade/intencionalidade da pesquisa que compreende o período a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 ao final do governo Lula). Na construção dos *corpora* desta pesquisa, os dados apresentam-se de modo escrito, em um tempo sincrônico de 1996 a 2011, de conteúdo documental, e com a finalidade de estudo (*corpus* FHC e *corpus* Lula) e de referência (*corpus* da língua portuguesa para fins de contraste com as palavras do *corpus* de estudo). Para esta pesquisa, utilizamos o Banco de Português, um *corpus* de português do Brasil que foi criado e é mantido pelo Projeto *Direct*, fazendo parte dos bancos de dados do Centro de Pesquisa, Recursos e Informação em Linguagem (CEPRIL) e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Segundo a classificação de Sardinha (2000), esses *corpora* são de porte pequeno/médio, contendo entre 80 a 250 mil *tokens* ou palavras. O *corpus* MEC possui 223.581 palavras. Esse foi o *corpus* inicial, organizado com todos os documentos, que possibilitou reconhecermos as palavras-chave originadas pelos documentos inseridos no *WordSmith* que interessariam para o acesso aos textos na íntegra relacionados ao objetivo

desta pesquisa. A partir das palavras-chave do *corpus* MEC, iniciamos o acesso por meio das palavras-chave comuns aos dois *corpora*: o *corpus* FHC, que possui 127.848 (cento e vinte e sete mil, oitocentos e quarenta e oito) palavras e o *corpus* Lula que possui 114.517 (cento e quatorze mil, quinhentos e dezessete) palavras.

Organizamos o *corpus* de documentos denominado FHC e o denominado Lula separadamente para facilitar a investigação dos dois projetos de produção curricular, buscando interpretar as modulações de sentidos na constituição da identidade docente.

Primeiramente buscamos com o programa *WordSmith* as *keywords*² mais recorrentes nos documentos curriculares, no intuito de organizar os textos que mobilizam sentidos do que entendemos por professor, o que é defendido como necessário para a formação docente e quais são os projetos de constituição de identidade afirmados para os professores nesses contextos.

Para isso foram selecionadas algumas *keywords*, comuns aos dois *corpus* de documentos de FHC e Lula, que possibilitaram suscitar questões a respeito dos deslizamentos de sentidos para a identificação docente e as propostas de formação para os professores. Essas *keywords*, segundo o olhar subjetivo do pesquisador e o entendimento de que traziam sentidos próximos ao da temática dessa pesquisa foram: *docente, docentes, docência; professores, professor; formação, formadores; perfil; currículo, currículos e curricular*. Nas leituras e análises do significante docência dos documentos, acessados pelo *WordSmith*, recorreremos à Teoria do Discurso de Laclau (2009), como possibilidade teórico-metodológica de interpretação discursiva dos textos curriculares. A seção seguinte apresenta alguns discursos hegemônicos defendidos a partir da significação de docência que flutuam e constituem o campo das políticas curriculares na formação de professores nestes contextos políticos.

Com esse trabalho preliminar, passamos à interpretação dos sentidos de docência, considerando que as propostas curriculares são superfícies textuais que nos permitem acessar sentidos das políticas, mas não podem delimitar a produção discursiva. É pela articulação de demandas que a fixação de discursos vai se constituindo e a interpretação desse processo implica uma interpretação mais ampla. A partir da interpretação dos textos organizados pelo *Wordsmith*, identificamos alguns sentidos hegemônicos sobre a docência constituídos nesses dois projetos políticos.

4 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NOS SENTIDOS DE DOCÊNCIA NOS PROJETOS FHC E LULA

Uma identidade docente relacionada aos saberes e ao espaço da sala de aula é ressaltada no projeto FHC. É destacada a necessidade de proporcionar, na formação inicial do professor, “o desenvolvimento da autonomia para a atuação profissional e por isso estará privilegiando a reflexão sobre a prática profissional” (BRASIL, 2001, p. 4), para que esse professor domine as práticas do trabalho docente, bem como as competências necessárias para tal atuação. É considerado desejável manter “o princípio de que a formação deve ter como referência a atuação profissional, em que a diferença se dá, principalmente, no que se refere às particularidades das etapas em que a docência ocorre” (BRASIL, 2001, p. 4).

A significação de *docência* é marcada pela necessidade de fixar sentidos para definir quem é o ator das ações pedagógicas, assim como delinear características que constituem o docente como profissional. A recorrente defesa da profissionalização por meio do espaço da sala de aula evidencia-se como marca desse discurso. “Ser professor” envolve um determinado âmbito de ação, nesse caso, a sala de aula, responsável pelos processos de constituição de identidade, a partir de suas ações e relações.

Os sentidos de docência nessa proposta pedagógica FHC para a formação de professores dão destaque à aprendizagem dos alunos; valorizam a aquisição de competências comuns aos professores da Educação Básica; aproximam-se da formação docente pautada pela aquisição de conteúdos, sugerindo desempenhos profissionais, predominantemente marcados pela formação de competências para capacitar e para qualificar os professores, usualmente considerados como submetidos ao preparo inadequado dos profissionais da educação frente às necessidades do mundo atual.

A enunciação das funções docentes por meio da formação pautada na constituição de competências vincula-se à possibilidade de mudanças nas práticas docentes através da revisão de organização, metodologias, definição de conteúdos e organização curricular, bem como estreita relação com o mundo do trabalho.

As diferentes situações de trabalho demandam uma ou mais competências. Portanto, conforme se entenda a amplitude da atuação profissional do professor, serão elencadas as situações de trabalho que a compõem e, assim, determinando o conjunto de competências necessárias. Daí a importância de se ter claro, desde o planejamento, curricular e institucional que a atuação do

professor tem como base e alvo principal a docência (BRASIL, 1999, p. 16) [RFP].

A dimensão da docência, para além da sala de aula, é também apresentada nesse projeto, ainda que de maneira um pouco genérica, na medida em que enfatiza a importância dos conhecimentos da sala de aula na formação dos professores e a necessidade de elencar as competências necessárias para tal. Esse discurso “abrange também a produção de conhecimento pedagógico, a cooperação na gestão escolar e a interação com a comunidade educativa na produção coletiva de alternativas para a educação e para fazer avançar a profissionalização da categoria” (BRASIL, 1999, p. 47, RFP).

O projeto FHC também propicia a constituição de um discurso em defesa do aumento na qualificação docente associado à ação do professor conteudista, preparado didaticamente para a atuação em sala de aula, a exemplo de:

[...] um dos grandes desafios da formação de professores é a constituição de competências comuns aos professores da Educação Básica e ao mesmo tempo o atendimento às especificidades do trabalho educativo com as diferentes etapas da escolaridade nas quais esses professores vão atuar (BRASIL, 2001, p. 6).

[...] o êxito profissional do professor depende de sua capacidade de manejar a complexidade da ação educativa e resolver problemas, por meio de uma interação inteligente e criativa. Toda essa complexidade da atuação de professor diz respeito mais especificamente ao seu trabalho como docente (BRASIL, 1999, anexo 1, p. 160).

A identidade projetada para o professor é construída através de uma “cultura da avaliação” que “formule indicadores relacionados à docência” (BRASIL, 2002, p. 3). As práticas relacionadas à avaliação permitem, pois, que as políticas públicas foquem no preenchimento de lacunas em disciplinas nas quais a carência de professores é maior, como matemática, física e química, por meio do incentivo à valorização do magistério. Associado a isso, há a defesa da implementação das estratégias constantes do Plano Nacional de Educação, garantindo uma modificação qualitativa na atuação profissional, principalmente de quem já está em exercício nas redes públicas de ensino (CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2005).

O cenário político e educacional apresenta programas que defendem o resgate da identidade docente através da formação continuada, tal como o Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores (SINACE), que abarca ações como o

=====

Exame Nacional de Profissionais, a Bolsa Federal de Investimento à Formação Continuada e a implementação da Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Todos esses programas são pautados pela aquisição e domínio de competências, bem como pela matriz de referência na qual essa formação deveria se basear.

Os sentidos que emergem desses discursos, predominantemente marcados pela formação de competências (voltadas a capacitar e qualificar os profissionais da educação às necessidades do mundo atual) articulam-se com a formação docente pautada na aquisição de conteúdos e a atuação do professor na sala de aula. No âmbito do projeto FHC, também é apresentado o documento conclusivo da Comissão Internacional sobre a Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de 1993, conhecido como *Relatório Jacques Delors*, elaborado em 1996 por especialistas em educação de vários países. Esse documento indica os pilares da educação para as próximas décadas, conhecidos como: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser [...]”, o que “redimensiona o papel dos professores e exige uma formação profissional muito superior à atual” (BRASIL, 1999, p. 40, RFP). Esses pilares buscam legitimar a necessidade da formação por meio das competências, tônica central do discurso mobilizado pela UNESCO nesse momento (DIAS & LÓPEZ, 2006).

No projeto Lula, por sua vez, a significação de *docência* é ampliada, buscando marcar que tanto as funções relacionadas à sala de aula como as demais funções do exercício docente possuem o mesmo “grau” de importância. É enfatizado que o professor deve desenvolver sua atuação social e política, além das questões culturais que também compreendem a dimensão pedagógica da ação do professor. A docência “compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares” (BRASIL, 2005, p. 8), busca potencializar a atuação do professor da Educação Básica, apresentando outros “campos de desenvolvimento como a gestão, os movimentos culturais da comunidade, o desenvolvimento com estudos e pesquisas de natureza teórico-investigativa da educação e da docência” (BRASIL, 2008, p. 1). É atribuída uma agência aos sujeitos em um leque maior de espaços sociais, com a perspectiva de que devem contribuir para o projeto de Nação.

Esse entendimento de projeto de Nação está relacionado a um projeto político-social, uma tentativa de afirmar uma sociedade capaz de se pautar por processos democráticos, de participação e de autonomia, defendendo acessos mais igualitários ao conhecimento, bem como uma participação mais efetiva de todos nos projetos e nas políticas implementadas

através do órgão central. O social, suposto como transparente e compartilhado, é um valor defendido e pretende demarcar uma fronteira com o projeto político anterior. O projeto político FHC – com o qual o projeto Lula se antagoniza – é significado como construtor de um ‘projeto neoliberal’ pelo qual o Estado se desresponsabilizou de atividades básicas como a educação, incentivando a participação da iniciativa privada nos diferentes níveis de ensino. Buscando reforçar uma diferença de concepções, são defendidas diversas propostas de formação continuada para todos os segmentos dos professores. A formação continuada no período é concretizada por meio de projetos como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no âmbito do Plano de Metas – Compromisso Todos pela Educação e da elaboração e proposição de Plano de Ações Articuladas (PAR,) pelos Estados, Distrito Federal e Municípios.

A formação continuada, significada como um aspecto da profissionalização, é uma das demandas que integra o discurso da formação de professores. Por meio desse significante – formação continuada – também é marcada a diferença da concepção de *docência* entre os projetos políticos FHC e Lula. De forma associada à ideia de profissionalização, afirma-se que o exercício da *docência* envolve “que ampliem a visão política para a politicidade das técnicas e tecnologias, no âmbito de sua atuação cotidiana” (BRASIL, 2010, p. 5). Nesse tocante, vale a pena lembrar ser recorrente a tentativa de sinalizar a defesa de um projeto político dito democrático, que se opõe, como fronteira ao projeto FHC, almejando outro projeto de desenvolvimento do país.

A ampliação dos sentidos de *docência* no contexto Lula abre espaço para outros espaços de ação e de intervenção na escola, como é o caso da educação do campo, dos quilombola, dos meninos de rua, dentre outros mencionados em Brasil (2005). Outras são as demandas articuladas, como é o caso dos movimentos sociais e da educação infantil, que tentam assegurar, por meio das diretrizes do curso de Pedagogia, um espaço de discussão da educação pública como espaço de disputa social. O significante *docência* passa a representar uma série de demandas vinculadas ao que se possa entender a respeito de “outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006, p. 1), ampliando a cadeia discursiva.

São endereçados sentidos para a constituição da identidade docente, ampliando a profissão do professor da Educação Básica, por meio do projeto de delineamento das funções do pedagogo no amplo espaço de ação na escola e nas atuações pedagógicas que se abrem

para além do âmbito escolar, em direção às organizações não escolares, desde que estas possuam objetivos educativos (BRASIL, 2005, p. 6).

Essa defesa da formação do futuro professor que atuará na Educação Básica constitui um discurso que tenta projetar um antagonismo em relação à formação de professores do projeto FHC, representado como mobilizador de uma formação de professores centrada no aspecto didático da atuação em sala de aula. Em outras palavras, defendemos ser por meio da ampliação da ação do professor na escola que o projeto Lula incorpora demandas de diferentes movimentos sociais e amplia a cadeia articulatória que visa a garantir sua hegemonia. Em Lula é principalmente por meio da licenciatura em Pedagogia que esses atores sociais atuarão como professores na Educação Básica.

A formação oferecida abrangerá, **integradamente à docência**, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (BRASIL, 2005, p. 7, Grifo nosso).

No projeto Lula, pela recorrente auto-afirmação como anti-tecnicista, é defendida maior amplitude na formação e identidade institucional do licenciado. É construída uma fronteira com o professor “tecnicista” do projeto de FHC, que deve predominantemente dominar aspectos didáticos e os conteúdos. Para isso, a enunciação do significante democracia – fortalecimento da vivência democrática dos sujeitos que trabalham com a Educação, por exemplo – atua como um ponto nodal capaz de garantir a articulação entre formação continuada, pesquisa e avaliação.

A despeito dessa tentativa de construir um antagonismo nos projetos de formação de professores, as demandas por definir habilidades e competências na formação do professor, bem como pela certificação, por meio das agências avaliadoras, dessas mesmas habilidades e competências como garantia da qualidade da educação também encontram-se articuladas no projeto Lula, o que sinaliza uma aproximação à formação defendida no período FHC.

Para essa aferição de dados é afirmado que deve haver:

[...] acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil, dados estatísticos resultantes das avaliações em rede nacional e outras; pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo resultados que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros (BRASIL, 2010, p. 16).

Segundo Freitas (2002), a relação dos processos de formação de professores com a avaliação coexiste nas políticas públicas desde algum tempo. Para a autora, o espaço de centralização da avaliação no âmbito do MEC e do INEP, além de ser um princípio constitucional e não ser uma ideia nova, “está posta pelas políticas públicas em vários países, e tem suas origens nas orientações do Banco Mundial visando à implementação da reforma educativa” (2002, p. 157), e deve ser questionada. Quanto à necessidade de questionamento da centralização das avaliações em todos os níveis de ensino, da educação básica à superior, Freitas (2002, p. 157), destaca uma dimensão importante a se pensar: “avaliação das competências é a dimensão da ‘certificação’ ”, ou seja, essas propostas buscam avaliar conteúdos e também professores. Os frequentes processos avaliativos podem acabar responsabilizando o professor pelos baixos índices de aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que conferem uma certificação do conhecimento apreendido pelos alunos. Nesse aspecto, Freitas (2002) concorda com o que Ball (2002) denomina cultura da performatividade.

Novas diferenciações são então mobilizadas e as competências e habilidades do projeto FHC são situadas como sintonizadas com um discurso pragmático, de prescrição do “saber-fazer” do professor qualificado para o mundo globalizado pois,

[...] diferentes situações de trabalho demandam uma ou mais competências. Portanto, conforme se entenda a amplitude da atuação profissional do professor, serão elencadas as situações de trabalho que a compõem e, assim, determinando o conjunto de competências necessárias (BRASIL, 1999, p. 62).

Dessa maneira, o adversário FHC é significado como não tendo favorecido as diferentes visões de mundo na formação docente e simplificado a formação dos futuros profissionais da educação por cobrar uma formação pautada em habilidades e competências. Nesse sentido, a fronteira de antagonismo que era demarcada com ênfase, com relação aos discursos neoliberais de FHC, acaba por se enfraquecer, já que demandas relativas às avaliações centralizadas por meio de índices nacionais e padrões internacionais de qualidade para a educação também estão incorporadas ao projeto Lula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O antagonismo entre os dois projetos políticos aqui investigados constitui, como toda representação, uma simplificação do social. Interesses do mundo globalizado versus padrões de qualidade associados ao mundo do trabalho; formação para o mercado versus formação para a democracia são formas de significar esse antagonismo que apaga as múltiplas diferenças que continuam operando em cada uma dessas significações, as amplas cadeias articulatórias que, mutuamente, são condição de possibilidade e de impossibilidade uma da outra.

Em nome de se construir um projeto de Nação, uma educação de qualidade, um país desenvolvido, uma sociedade democrática, demandas contextuais são articuladas, sentidos diferenciais se hibridizam, mas não torna todos os discursos iguais. Há uma capilaridade de discursos pedagógicos que faz com que demandas sejam incorporadas às cadeias articulatórias investigadas (FHC e Lula), tornando as políticas de formação de professores semelhantes, com algumas finalidades comuns, mas traduzidas de diferentes maneiras.

A essa capilaridade de discursos, Hall (1997) denomina “fenômeno discursivo”: constantes identificações locais e globais em que esses discursos estão imersos, contribuindo com a provisoriade e a fluidez das posições assumidas nos processos de identificação docente. Esses processos de identificação por meio dos discursos pedagógicos são sempre contingentes e são instituídos por relações de poder.

Defendemos que a força do antagonismo entre os projetos políticos – como tais, projetos de poder – mais amplos (FHC/Lula, Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)/ Partido dos Trabalhadores (PT)) permanecem como nomes que projetam uma fronteira, demarcam amplas cadeias articulatórias com demandas diferenciais que por vezes deslizam e se aproximam quando se trata dos discursos pedagógicos. Expressar tais diferenças, apostar na possibilidade de desestabilizar tais discursos pode ser um trabalho político que nos faça reforçar as lutas pela não fixação de identidades docentes. Principalmente, sua não fixação em posições de sujeito marcadas pela lógica da mensuração, na medida em que esta lógica visa não apenas medir conteúdos, habilidades e competências, mas estabilizar subjetividades e modos de ser no mundo.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terrores da Performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, v. 15, n. 02, p. 3-23, 2002.

BRASIL. **Lei nº 11.273, de 6 de Fevereiro de 2006**. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, 2006.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 7**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

_____. **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.

_____. **Parecer 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, 2002.

_____. **Parecer CNE/CP nº 5**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2005.

_____. **Parecer CNE/CP nº 8/2008**. Diretrizes operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, 1999. [RFP]

CRAVEIRO, Clarissa Bastos. **Políticas curriculares para formação de professores: processos de identificação docente (1995-2010)**. 2014. 174 f. Tese (Doutorado em Educação). UERJ: Rio de Janeiro, 2014.

CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, VIII, 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - PROREITORIA DE GRADUAÇÃO. 2005. 433 p.

DIAS, Rosanne Evangelista; LÓPEZ, Silvia Braña. Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 53-66, 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre Projetos de Formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

=====

Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 13, n. 03 p. 452 - 474 jul./set. 2015 ISSN: 1809-3876

Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP

<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

GARRIDO, Elsa; BRZEZINSKI, Iria. A reflexão e investigação da própria prática na formação inicial e continuada: contribuição das dissertações e teses no período 1997-2002. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 153-171, 2008.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 03-46, 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora**. Identidades e Mediações Culturais. Tradução Adelaide La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HOWARTH, David. **Discourse**. London: Open University, 2000.

LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

_____. **Emancipação e diferença**; coordenação e revisão técnica geral, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011,

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 42, n. 147, p. 700-715, 2012.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. v. on-line, n. 26, 2004.

_____. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 39, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. (orgs.). **Políticas de currículo no Brasil e em Portugal**. Porto, Portugal: Profedições Ltda, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Um discurso sobre gênero nos Currículos de Ciências. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 32(1), p. 45-58, 2007.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Edição 2. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**. Florianópolis, v. 2, n. 3, 2003.

SARDINHA, T. B.. Linguística de Corpus Histórico e Problemática. **D.E.L.T.A.** São Paulo, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000.

FHC E LULA (TEXTOS CURRICULARES)

BRASIL. CEB/CP nº 2/1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

_____. CNE/CEB nº 45/2006. Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274, de 6/2/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

_____. CNE/CEB nº 7/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

_____. CNE/CEB 8/2010. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica Pública.

_____. CNE/CES nº 197/2004. Consulta, tendo em vista o art. 11 da Resolução CNE/CP nº 1/2002, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. CNE/CO nº 4/2005. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - Aprecia a Indicação CNE/CP nº 3/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores fixadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002.

_____. CNE/CP nº 1/1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei nº 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95.

_____. CNE/CP nº 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. CNE/CP nº 21/2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. CNE/CP nº 27/2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. CNE/CP nº 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. CNE/CP nº 1/2002. Aprecia a Indicação CNE/CP nº 3/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores fixadas pela Resolução.

=====

_____. CNE/CP nº 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

_____. CNE/CP nº 4/2004. Adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. CNE/CP nº 5/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

_____. CNE/CP nº 3/2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

_____. CNE/CP nº 9/2007. Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica.

_____. CNE/CP nº 8/2008. Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.

_____. Decreto nº 6.425, de 4 abril de 2008. Dispõe sobre o censo anual da educação.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Lei nº 10.172/2001. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. Lei nº 10.861, de 14 Abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências.

_____. Lei nº 11.273, de 6 de Fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

_____. Portaria nº 1403 D.O. 9/6/2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.

_____. Portaria Normativa nº 09, de 30 de Julho de 2009.

_____. Portaria nº 883, de 16 de Setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755 de 29 de Janeiro de 2009.

_____. Referenciais para a Formação de Professores. MEC, 1999.

_____. Resolução nº 2, de 27 de Agosto de 2004. Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. MEC, 2004.

_____. Resolução nº 1, de 17 de Novembro de 2005. Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena. MEC, 2005.

_____. Resolução nº 1, de 11 de Fevereiro de 2009. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. 2009.

_____. Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. MEC, 2010.

_____. Sistema Nacional de formação continuada e certificação de professores (documento para discussão) – Toda criança aprendendo. MEC, 2003.

_____. Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores Matrizes de Referência (documento para discussão) – Toda criança aprendendo. MEC, 2003.

**Artigo recebido em 04/02/2015.
Aceito para publicação em 26/08/2015.**

¹ Para uma interpretação da democracia nas políticas de currículo como um projeto nunca alcançado, ver Lopes (2012, p. 7).

² Conforme nomenclatura utilizada pelo programa *WordSmith* para as palavras-chave ou palavras de busca.