

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS POLITICAS CURRICULARES: A IDENTIDADE DOCENTE EM QUESTÃO ²⁴

Clarissa Bastos Craveiro ²

Verônica Borges ³

Resumo:

Esse trabalho analisa as políticas curriculares para formação de professores no período dos governos FHC e Lula. Tem como aporte teórico a teoria do discurso de Ernesto Laclau incorporada ao campo do currículo por Alice Casimiro Lopes. Focalizamos a análise do projeto de identidade docente nos governos FHC e Lula no que diz respeito à Educação Básica. Busca-se compreender se o antagonismo presente nas propostas governamentais mencionadas também está presente nas políticas de formação de professores. Há avanços e conquistas em defesa do discurso em prol de uma formação docente democrática. Nos sentidos acessados, há limitações no campo de ação diante do discurso hegemônico das competências que buscam “enformar” quem é o bom professor.

Palavras-chave: formação docente, política curricular, identidade docente, discurso

Resumen:

Este trabajo analiza las políticas curriculares para la formación de profesores en el período de los gobiernos FHC y Lula. Su aporte teórico es la teoría del discurso de Ernesto Laclau incorporada al campo del currículo por Alice Casimiro Lopes. Nos centramos en el análisis del proyecto de identidad docente en los gobiernos de FHC y Lula con respecto a la educación básica. Se busca entender si el antagonismo presente en las propuestas gubernamentales mencionadas también está presente en las políticas de formación del profesorado. Hay avances y logros en defensa del discurso en favor de una formación docente democrática. En los sentidos accedidos hay limitaciones en el campo de acción ante el discurso hegemónico de las competencias que buscan "enformar" quien es el buen maestro.

Palabras clave: formación docente, política curricular, identidad docente, discurso

²⁴ Texto apresentado no XVII Endipe, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

²Graduada em Pedagogia. Doutora em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) /doutorado sanduíche na Universidade do Porto (FPCEUP) na área de currículo e formação de professores. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). clacraveiro@yahoo.com.br

³ Doutora em Educação no PROPED/ UERJ. Professor I da Fundação Municipal de Educação de Niterói. Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2008). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (1994) e Especialização em Psicopedagogia PUC /RJ. borges.veronica@gmail.com

Para início de conversa

No Brasil, a partir da década de 1980, ocorreram reformas no campo educacional e curricular. Tais reformas educacionais foram marcadas pelo esforço de colocar a agenda política brasileira em uma perspectiva democrática e rechaçar os resquícios do governo ditatorial ainda recente. Tendo como referência a LDBN/96 e documentos curriculares posteriores, no que diz respeito à formação dos professores, tem significado um discurso de construção/mudança de perfil docente para atender às necessidades/desafios do mundo globalizado e em prol da democracia. Sendo assim, esse trabalho visa analisar sentidos produzidos e projetados por meio da política curricular para a identidade docente. Busca compreender se o antagonismo presente nas duas propostas governamentais de Fernando Henrique Cardoso e de Luís Inácio Lula da Silva também está presente nas políticas de formação de professores. Discursos instrumentais circulam tanto na proposta tida como neoliberal (FHC) como no discurso das propostas tidas como democráticas (Lula). Há distanciamentos, mas mantém-se um perfil centrado em uma determinada identidade docente fixa. Assim, empreendemos análise da lógica da articulação presente nessas cadeias discursivas e seus deslizamentos de sentidos. Defendemos que política curricular permanece marcada pela concepção de habilidades e competências e pela cultura de avaliação, ainda que docência mantenha-se central nos dois governos. Sendo assim, também analisamos os sentidos que se busca fixar nesses discursos e simultaneamente os que desestabilizam essas mesmas fixações.

Currículo e formação docente: a associação à ideia de competência

A associação de perfil profissional ao conceito de competências não é recente no âmbito da formação de professores. A relação perfil/competências

ganhou força na década de 1970 no Brasil, dada a não universalização do acesso à escola e a pressão da sociedade por trabalhadores qualificados; estabelece-se um discurso de associação entre escolarização e mercado de trabalho.

Macedo (2002) e Lopes (2008) destacam que a valorização de uma organização curricular, apoiada no conceito de competências, se dá porque elas são entendidas como comportamentos mensuráveis e, por isso, cientificamente controláveis. Esse enfoque comportamentalista incentiva que as atividades de ensino sejam concretizadas em ações a serem executadas com base em determinadas habilidades, as quais podem “comprovar” sua eficiência a partir de indicadores de desempenho. Tal modelo de ensino está associado a um saber tácito que valoriza um conhecimento especializado e avaliações por desempenho, tendendo a desqualificar as habilidades/competências adquiridas nas redes sociais cotidianas, por estas não estarem associadas a saberes valorizados pelo mundo produtivo, como os conhecimentos especializados.

As competências questionadas por Dias e Lopes (2003) nas Diretrizes e guias curriculares são as que utilizam essa abordagem pedagógica como forma de simplificar a formação e reduzir as habilidades e competências a automatismos de execução ou guias de “saber-fazer”. Não se questiona aqui a possibilidade de o indivíduo adquirir determinadas habilidades e competências; entendemos que faz parte do processo de aquisição de conhecimentos. No entanto, questiona-se a concepção de que o currículo deva ter por base uma organização curricular por competências. Ball e Maguire (2007), Lopes (2008) e Dias (2002) questionam a valorização de um currículo embasado em aspectos técnicos do saber-fazer delimitados como importantes para a adequação do indivíduo à sociedade, deixando de lado, dessa maneira, o potencial inovador. Acabam valorizando mais o indivíduo capacitado para um determinado tipo de sociedade previamente dada do que o indivíduo que, a partir de suas experiências e leituras “de mundo”,

ressignifica os sentidos de sociedade, de formação ou de qualquer outra prática discursiva.

Nesse sentido, um currículo pautado em habilidades e competências e, posteriormente, a aferição desses conhecimentos com base em uma matriz “fundamentada em uma abordagem de avaliação de competências” (BRASIL, 2010, p. 3) busca garantir determinadas posturas, ações, formas de lidar com o social e que, assim, projetam determinados discursos que tendem a “enformar” determinados perfis.

Num outro registro, Lopes e Macedo (2011, p. 203) compreendem currículo como “uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural”. A partir desse entendimento, a defesa de determinados sentidos no currículo pode ser entendida como uma tecnologia de governo que (tenta) produzir determinadas identidades.

Macedo (2008) entende que o modelo de formação por competências não consegue dar conta da diferença e complexidade da formação de professores por se pautar em saberes instrumentais e por limitar-se a um só modelo de formação profissional. Além disso, pondera que, talvez, a discussão de alternativas para lidar com a diferença, em uma perspectiva relacional, dialógica e negociada, seja um caminho possível e mais razoável para que as disputas por sentidos outros sejam possíveis. Para ela, a busca por delinear um perfil determinado apresenta-se como um “fechamento” a outras possibilidades de exercício da profissão, uma delimitação de um determinado modelo cultural, o que traz como consequência a desqualificação dos que não se encaixam nesse padrão.

Além disso, a orientação para desenhar o “novo” perfil profissional docente pode buscar “mecanismos” para “reformatar” professores e para mudar o que significa “ser professor” (BALL, 2002, p. 5). A unificação de um perfil nacional poderia trazer também uma devolutiva ao discurso de culpabilização do fracasso escolar pela falta de qualificação docente, prática

discursiva recorrente, nada recente, sempre atual de grande parte das políticas governamentais.

Notas acerca da identidade e dos processos de identificação

Apontamos para um questionamento de concepções essencialistas e universalistas que acabam por restringir a compreensão da categoria profissional docente formada como um grupo social específico e homogêneo (DUBAR, 1995 *apud* LOPES, 1998), conforme a delimitação de um perfil para as políticas curriculares. Utilizamos o termo "identidade" ao invés de "perfil", a partir da compreensão de "identidade como híbrida e performática, que se constrói a partir de ações discursivas que se dão na fronteira e na negociação" (p. 17); tais ações discursivas "reinscrevem a identidade, não sendo mais evidente a determinação, e sim fluida, que reconhece, negocia e coabita com/na diferença" (FRANGELLA, 2006, p. 17).

A constituição da identidade se dá pela representação e pela regulação dos processos de negociação. Sentidos de currículo são aceitos ou não fazendo com que as identidades se constituam na medida em que se identificam com determinados sentidos; dessa maneira, "fixam" identificações contingentes que constituem tais identidades. Portanto, as identidades podem ser melhor descritas "como fixações de identificações contingentes de sujeitos, que ocorrem em circunstâncias muito próprias. O termo identidade pode ser compreendido como "uma coisa acabada" e identificação como "um processo em andamento" (HALL, 2006, p. 39).

A opção pelos processos de identificação traz algumas questões a serem esclarecidas quanto à mudança de concepção de constituição de sujeito e seu entendimento no campo do currículo. Se a defesa de uma proposta de perfil docente traz consigo a determinação tanto de uma formação que dê conta desses valores como de uma valorização de

determinadas características na ação profissional, nesse caso, as características do bom professor tidas como universais tornam-no qualificado para sua função. A defesa da identidade, constituída como fluida, em constante processo de negociação e de identificação, desconstrói essa modelização ao apresentar a possibilidade da diferença e, por isso, da fluidez, no sentido de manifestar a impossibilidade de uma única representação fixada por um dado perfil.

Essa abordagem de análise das políticas curriculares distancia-se das propostas que essencializam determinados modos de ser, através da prescrição de identidades pré-estabelecidas ou que sinalizam uma identidade emancipada ideal. Os processos de identificação dos sujeitos serão sempre provisórios de acordo com a(s) luta(s) em que se esteja(m) a articular.

Hall (2006) pondera que a identidade se torna móvel, transformada continuamente por meio de identidades em constantes deslocamentos, a partir de diferentes identificações em que nos dirigimos em resposta às contínuas interpelações que sofremos através da cultura, e, num duplo movimento, produzimos outros processos de identificação, que são fixados temporariamente, enquanto anulamos outros.

Essas variações ou articulações sociais que são processos diferenciais, particulares/singulares, de sujeito para sujeito produzem identificações. Ainda podemos avançar na compreensão do processo identitário, compreendendo-o como processo de identificação que não está pré-determinado, opera por constantes descentramentos. Por isso, Hall esclarece que os processos de identificação sofrem “uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença” (2006, p. 21).

Segundo Laclau (2000, p. 48), as relações sociais são sempre relações contingentes, são relações de poder: “a constituição de uma identidade social é um ato de poder e que a identidade como tal é poder”. Esse caráter constitutivo da identidade implica em pensar na natureza contingente de toda objetividade, o que, segundo o autor, pressupõe que “toda objetividade é

uma objetividade ameaçada” (2000, p. 48). Por isso, estudar as condições de existência de uma identidade envolve analisar os mecanismos de poder que a fazem possível. Além disso, a identidade objetiva é um conjunto articulado de elementos. É nesse aspecto que a teoria laclauiana contribuirá no estudo do discurso das identidades docentes, entendendo-as como possibilidades de identificação por meio de relações de poder. Entendemos a busca por fixar sentidos para um perfil docente como uma luta por significá-lo discursivamente.

O deslocamento das identidades e seu processo de identificação, conforme Lopes e Macedo (2011), remetem à compreensão de que os sistemas de significação estão relacionados à cultura. Por sua vez, “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). Assim, processos culturais de significação são produzidos por meio de sistemas de significação nos quais também as políticas curriculares estão sendo subjetivadas/ subjetivadoras.

Perfil docente: discurso associado a políticas curriculares docentes

Tanto os sentidos acessados no governo MEC/FHC como MEC/Lula constroem uma representação que se pretende universal ou hegemônica, a partir de discursos conhecidos na política curricular internacional e na realidade brasileira. Esses sentidos estão relacionados com o da cultura da avaliação para assegurar um padrão da qualidade nacional ou social. Os sentidos acessados a partir dos discursos de ambos os governos buscam hegemonizar certos sentidos para o perfil docente.

Apesar de esses discursos sobre o perfil docente se organizarem em uma mesma formação discursiva, ou, conforme Mendonça e Rodrigues (2008), de construírem significação a partir de unidades mais amplas que

buscam dar um sentido social universal e, por isso, produzirem um discurso hegemônico, esse discurso será sempre heterogêneo e não perderá sua pluralidade nem “será um todo monolítico, fechado em si, mas produzirá efeitos de posicionamento, autorização e restrição sobre os sujeitos que nela se constituem ou expressam” (p. 42). Isso se dá porque a lógica da constituição hegemônica é uma lógica da equivalência que não elimina a lógica da diferença.

A demanda particular do perfil nacional assume a representação de outras demandas da formação de professores. Representa um discurso hegemônico que defende um perfil nacional docente e ainda incorpora outras demandas que podem ser acessadas por meio dos sentidos diferenciados dos dois governos. O discurso acessado por meio dos documentos do MEC/Lula é antagônico à defesa da formação docente feita nos documentos do MEC/FHC, ainda que, ambos, permitam acessar sentidos e compreender um discurso da formação pautado em habilidades e competências.

Mendonça e Rodrigues (2008) destacam o caráter de sobredeterminação do sentido social, isto é, uma pluralidade na forma de abordar um fenômeno social e suas várias possibilidades de descrever ou explicar uma formação discursiva. Segundo os autores, isso se dá porque todo fenômeno social é o cruzamento de diversas formas de construção daqueles acontecimentos.

Para Laclau (2006), as construções discursivas acabam por constituir uma unidade que não é dada apenas por uma posição do sujeito, pois o sujeito vai sofrendo vários processos de identificação ao longo de suas articulações societárias e essas pluralidades de posições podem começar a estabelecer algum grau de solidariedade. Dá-se uma aparente “unidade” de posição, porque nessas articulações não há perda da diferença, senão uma relação de equivalência em que as particularidades se unem em oposição a alguma construção discursiva. O discurso de formação de professores no período Lula permite acessar um discurso criado por uma lógica da diferença

e da equivalência em um constante processo de tensão. Esse discurso possui demandas diferenciadas do discurso de formação de professores do período FHC em suas lutas políticas.

Ressaltamos que as relações nas construções discursivas são relações de representação para Laclau (2006). A particularidade, que tem a função de “unidade” na cadeia articulatória, acaba por representar uma “universalidade” relativa nessa cadeia. Essa “universalidade” vai prevalecer sobre as particularidades diferenciais e equivalentes que se uniram em torno de uma luta comum. Quanto maior for a cadeia articulatória ou construção discursiva, mais aumentam os sentidos polissêmicos, fazendo com que cada particularidade ou significante esteja mais distante de seus conteúdos particulares. Essa “universalidade” que predomina por meio do significante vazio pode ser uma estratégia na luta hegemônica, pois permite a aglutinação de particularidades diferenciais que renunciam em alguma instância a suas diferenças para fortalecer a luta do grupo em prol de uma causa que considera superior a suas particularidades. A contingencialidade da hegemonia atua sempre - terminado o interesse pela causa a articulação pode ser desfeita. Conforme mencionado, os discursos acessados a respeito de perfil docente, em ambos governos, articulam várias particularidades equivalenciais. Essas são diferentes entre si, fazem com que o discurso de perfil docente seja significado diferentemente nas duas cadeias articulatórias. Se *perfil docente* é um significante presente nos dois governos, articula particularidades diferenciais que lutam em cadeias articulatórias distintas.

Propostas curriculares: uma análise de sentidos

Defendemos o entendimento do currículo como texto e a concepção da política de currículo vinculada à perspectiva pós-estruturalista. Esse entendimento diz respeito ao currículo como “criação ou enunciação de

sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 28) e tenta desconstruir concepções de currículo associadas à seleção de conteúdos, à aquisição pragmática de habilidades, ao controle social, mencionadas nas teorias críticas ou reprodutivistas que tiveram atuação intensa principalmente no período de redemocratização brasileira.

Segundo essa abordagem teórica, as políticas curriculares são significações discursivas construídas no jogo político. Operar com o entendimento de que currículo é uma prática discursiva, conforme Lopes e Macedo (2011, p. 41), significa afirmar que currículo “é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos”.

Os discursos produzidos pela aglutinação de demandas em relação à formação de professores – como, por exemplo, a necessidade de delinear um perfil docente – vão além da constatação da necessidade de uma proposta nacional política. Esses discursos representam lutas de poder que buscam hegemonizar sentidos através de articulações entre diferentes sujeitos envolvidos nessa temática e nesses espaços. Laclau (2009), ao apresentar a noção de demanda, desmistifica a luta unificada de uma proposta nacional como um interesse em um projeto único, pois explica que a “unidade do grupo em unidades menores que denominamos demandas: (...) é, em nossa perspectiva, o resultado de uma articulação de demandas” (p. 9), ou seja, não é uma proposta política social – como unidade do grupo – que definirá a produção das políticas. As propostas podem delimitar o espaço de ação, mas é na articulação de interesses particulares, isto é, de demandas, que a fixação de discursos vai se formando e se hegemonizando.

Assumimos que não existe uma identidade fixa e universal que represente toda a diversidade social e política possível, mas existem processos de identificação constituídos através das constantes tensões de equivalência e diferença entre demandas. Por conseguinte, a luta por um perfil docente nacional não será a luta por um perfil universal, mas a luta pela

hegemonia de um perfil particular, ainda que impregnado do discurso de autonomia, cidadania e democracia.

Discursos MEC/FHC e MEC/Lula: deslizamentos de sentidos

A análise dos significantes comuns aos dois *governos* visa compreender os deslizamentos de sentidos, as aproximações e/ou os afastamentos de sentidos, como também alguns sentidos hegemônicos para a identidade docente.

Nessa análise, a partir do registro teórico Teoria do Discurso (TD), passaremos a operar com *significantes*, entendidos como unidades menores do discurso que endereçam sentidos nos discursos dos documentos do MEC de cada governo analisado.

O significante *docência* no governo MEC/FHC remete à formação do professor - entendida como função basilar da ação docente - tida como princípio comum aos professores de todos os níveis da Educação Básica expressa nas diretrizes de 2001. Esse significado também é acompanhado da necessidade de mudanças para ampliar a ação para a participação no projeto educativo da escola, no conselho escolar, no convívio social dos alunos e principalmente aprendizagens, situações didáticas e trabalhos da classe. Sentidos da formação docente e tentativas de fixação dos processos de identificação em uma identidade universal circulam nesse discurso e estão relacionados aos saberes e âmbitos da sala de aula. Entende-se que essa necessidade de significação de docência pode ser marcada pela própria necessidade de significar quais são as demandas das ações pedagógicas e que, para o professor, acaba por delinear características que o constituem enquanto profissional. Dessa maneira, defender uma concepção que signifique o que é “ser professor”, a partir do discurso presente nos documentos curriculares, sinaliza, de certa maneira, possibilidades de

constituição de identidade. A partir da enunciação de ações e de relações delimitadas nas diretrizes nacionais, confere ao professor um determinado âmbito de ação. Nesse sentido, as políticas curriculares entendidas como tecnologia de governo produzem identidades na medida em que sugerem desempenhos, medidas de produtividade e de rendimento. Entretanto, esse movimento de significação não é único e sofre várias influências nos diferentes contextos em que as políticas curriculares se articulam, produzindo um discurso híbrido (BALL, 2002).

A enunciação das funções docentes a partir desses documentos curriculares busca significá-lo enquanto profissional. Freitas (2002) discute que sentidos são enunciados para a profissionalização como um retorno às concepções tecnicistas de formação das décadas de 1960 a 1990 pautados em habilidades e competências que também são percebidos nos discursos depreendidos do governo FHC. Lopes, Macedo e Tura (2012) argumentam que na formação de professores há uma representação hegemônica que caracteriza essa formação como profissionalização, em contraponto com outra representação hegemônica do campo que caracteriza a docência como uma representação vocacional, vinculada ao amor e ao cuidado. Entretanto, é possível afirmar que a concepção de professor de cunho mais político é defendida através do acesso ao discurso do governo Lula, que valoriza a atuação do professor na gestão compartilhada da escola e busca fixar esse âmbito de ação.

O discurso acessado nos documentos do MEC/Lula sugere que tanto as funções relacionadas à sala de aula como as demais funções do exercício docente possuem o mesmo “grau” de importância e a significação de docência vem sempre associada às outras funções que buscam potencializar a atuação do professor da Educação Básica, apresentando outros campos de desenvolvimento como gestão, movimentos culturais da comunidade, desenvolvimento com estudos e pesquisas de natureza teórico-investigativa da educação e da docência.

Analisando os deslizamentos de sentidos nas cadeias discursivas, MEC/FHC e MEC/Lula, é possível identificar duas cadeias articulatórias que aparentemente apresentam discursos antagônicos. Esses discursos defendem suas demandas em torno da concepção de docência. O discurso da docência por meio da atuação social e política que busca assegurar as questões culturais e sociais, que abarca a dimensão pedagógica da ação do professor, antagoniza com os sentidos de docência que enfatizam a preocupação com o campo de ação entendido como fundamentalmente o campo de ação da sala de aula. O discurso da função social do professor acessado nos documentos do período MEC/Lula, que contribui para o projeto de Nação, antagoniza com o discurso em defesa de um aumento de qualificação docente MEC/FHC, associado à ação do professor conteudista preparado didaticamente para a atuação em sala de aula. Os discursos MEC/Lula, de modo geral, buscam ampliar a significação da docência em relação ao MEC/FHC. Por isso, os sentidos disputados nessas duas cadeias são o do professor que domina as especificidades da sala de aula e que está preparado para o “mundo atual” através das competências cobradas pela sociedade e o da docência comprometida com o social, com a comunidade escolar envolvida em um projeto coletivo de escola.

Até o presente momento da análise e com base apenas nos significantes selecionados para esta análise prévia, destacamos duas cadeias articulatórias a partir da representação do discurso de formação docente. Uma que defende um significante de docência amplo e outra que delimita sentidos para aspectos de domínio pedagógico de sala de aula. Há, no entanto, semelhanças nas ações propostas para a formação docente pautada em habilidades e competências. Sendo assim, encontramos diferenciações entre os sentidos fixados no discurso produzido nos dois períodos de governo, mas as ações concretizadas de formação ou de cunho avaliativo mais se assemelham que se distanciam.

Outra aproximação dos discursos dos dois governos é a presença dos índices internacionais como padrão e desafio para a “educação de qualidade” que, em ambos os casos, incorporarão o mecanismo de avaliação para aferir as mudanças educacionais na formação e delimitação de um perfil profissional adequado para o “mundo atual”. Ambos apontam a inadequação profissional dos professores através de índices.

Nos documentos curriculares MEC/Lula, o investimento na educação é justificado através de programas voltados para maior qualificação nas licenciaturas a partir de índices nacionais e internacionais. A aprendizagem dos alunos é comparada aos índices dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e os relatórios apresentados têm por base dados do Fundo Monetário Internacional (FMI), Base de dados mundial de economia (2008), Relatório de Desenvolvimento Humano 2008/2009 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, compilado com base em dados de 2006, Relatório de Monitoramento Global do EPT, UNESCO. Desse estudo partem as avaliações como SAEB, Prova Brasil e ENEM, bem como a formação de professores com IFET, Universidade Aberta do Brasil e Programa REUNI para a Universidade Federal.

Entretanto, se a proposta de função social do professor é antagônica ao discurso anterior que é sinalizado como um discurso pragmático, no espaço de delimitação ou prescrição do discurso no texto curricular MEC/Lula acaba por fixar um discurso particular distinto do discurso de viés democrático defendido ao longo dos vários textos. Esse discurso é percebido nas temáticas da avaliação e de justificativa da necessidade de utilização dos índices nacionais e internacionais de padrão de qualidade da OCDE.

Verificou-se em MEC/Lula a necessidade de adequação da formação de professores ao projeto da nação, a fragmentação do saber profissional, a necessidade do resgate da identidade docente e a falta de padrão de qualidade na formação docente. Todavia, essa luta defende e concretiza a

formação de professores com um discurso pautado nas habilidades e nas competências.

Flutuações de sentido constantes no governo MEC/Lula: a docência ampla, a necessidade de inserção do professor na práxis social, o pertencimento das ações docentes à gestão democrática, a dimensão política da ação docente. Essas demandas/sentidos que circulam em torno da ação docente aparentemente sinalizam modificações com relação ao MEC/FHC que apresenta certa fixação na representação docente voltada para o âmbito da sala de aula e a aquisição de domínio didático e de conteúdos.

Assim, uma articulação que pareceria incompatível com os discursos defendidos por MEC/Lula, por buscarem apresentar uma diferenciação de significados com relação à formação docente do MEC/FHC, pouco se diferencia nas práticas para a transformação social da formação e qualificação docente, se considerarmos o discurso defendido anteriormente.

Considerações finais

Destacamos que há avanços e conquistas que se deram em defesa do discurso em prol de uma formação democrática e nos espaços alcançados por algumas demandas como, por exemplo, o entendimento da docência ampla e os espaços de ação do pedagogo no contexto escolar, os programas e o incentivo à formação continuada, o aumento da qualificação através dos processos avaliativos. Entretanto, os sentidos acessados para uma formação docente mais ampla, para além dos espaços da sala de aula, ainda limitam o campo de ação na medida em que o discurso hegemônico das competências e as especificidades dessa organização curricular buscam “enformar” quem é o bom professor e os seus âmbitos de ação.

Referências

- BALL, S. J. The policy process and the process of policy. In: BALL, S. et al. (orgs.). *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. Londres/Nova Iorque: Routledge, 1992.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M. Discursos da Reforma Educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o Trabalho dos Professores. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 97-104, jul.-dez., 2007.
- BRASIL. MEC. INEP. Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente. *Documento para Consulta Pública*. Brasília: DF, 2010.
- DIAS, R. E. *Competências: um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil*. 2002. 160f. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2002.
- DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade* (Impresso), Campinas, v. 85, n.85, p. 1155-1177, 2003.
- FRANGELLA, R. de C. P. *Na Procura de um Curso: Currículo-Formação de Professores-Educação Infantil Identidade(s) em (des)Construção?* 2006. Tese (Doutorado em EDUCAÇÃO) – UERJ, Rio de Janeiro, 2006.
- FREITAS, H. C. L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre Projetos de Formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.23, no.80, set/2002, p. 136-167.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LACLAU, E. *Nuevas reflexiones sobre la revolucion de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2000.
- LACLAU, E. Política de la retórica. In: _____. *Misticismo, retórica y política*. Buenos Aires/México: Fondo de Cultura Económica, 2006, pp. 57-127.
- LACLAU, E. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- LOPES, A. C. Currículo e Profissionalização Docente: reflexões. *Parte do Relatório da Pesquisa "Socialização Profissional de Professores"*. Coord: Antonio Flavio Moreira, Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Fernandes de Macedo. UFRJ/UERJ. FE, mimeo, 19 p., 1998.

LOPES, A. C. Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia. *Anais do XIV Endipe – Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura*. CD-ROM. Porto Alegre, 2008, p. 59-78.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E.; TURA, M. de L. As representações sociais e os estudos de política de currículo para formação docente. In: PLACCO, Vera M. N. de S.; VILLAS BÔAS, Lúcia P. S.; SOUSA, Clarilza P. de (Orgs.). *Representações sociais: diálogos com a educação*. São Paulo: Champagnat/FC, 2012, v.109-136.

MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, E. (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, E. Que queremos dizer com educação para a cidadania? In: LOPES, A. C. (org.). *Políticas Educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, Faperj, 2008.

MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. (orgs.). *Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008.