



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Clarissa Bastos Craveiro

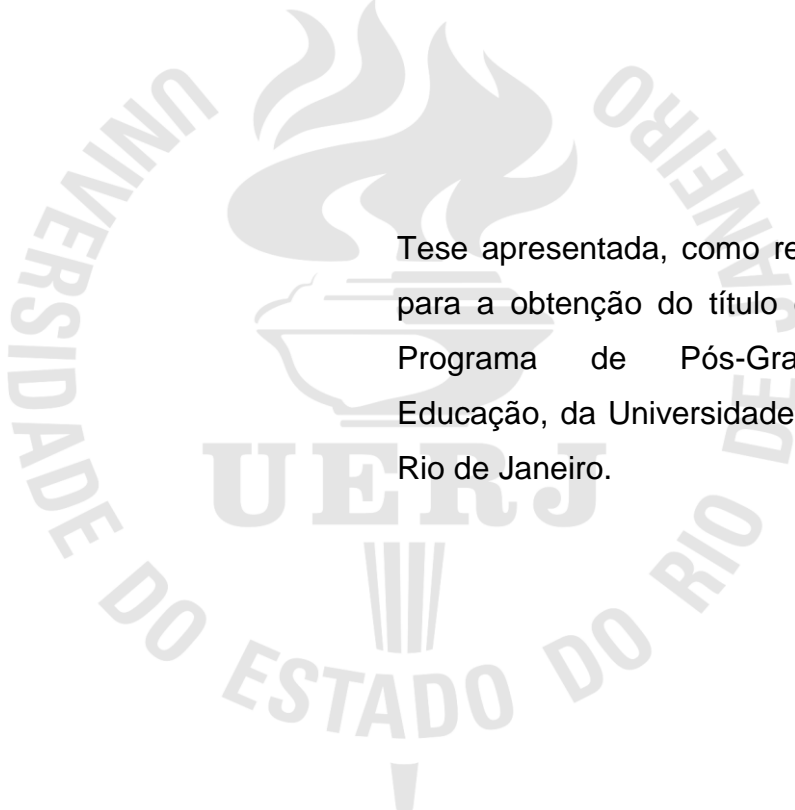
**Políticas curriculares para formação de professores: processos de
identificação docente (1995-2010)**

Rio de Janeiro

2014

Clarissa Bastos Craveiro

**Políticas curriculares para formação de professores: processos de
identificação docente (1995-2010)**



Tese apresentada, como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutor, ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação, da Universidade do Estado do
Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Alice Ribeiro Casimiro Lopes

Rio de Janeiro

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C898	<p>Craveiro, Clarissa Bastos. Políticas curriculares para formação de professores: processos de identificação docente (1995-2010) / Clarissa Bastos Craveiro. – 2014. 174 f.</p> <p>Orientadora: Alice Ribeiro Casimiro Lopes. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.</p> <p>1. Currículos – Teses. 2. Professores – Formação – Teses. 3. Identidade – Teses. I. Lopes, Alice Ribeiro Casimiro. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
es	CDU 37(81)"1995/2010"

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

Assinatura

Data

Clarissa Bastos Craveiro

**Políticas curriculares para formação de professores: processos de
identificação docente (1995-2010)**

Tese apresentada, como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutor, ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação, da Universidade do Estado do
Rio de Janeiro.

Aprovada em 03 de abril de 2014.

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Alice Ribeiro Casimiro Lopes
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Prazeres Frangella
Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos
Faculdade de Educação – UERN

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro
Faculdade de Educação – UFRJ

Prof^a. Dra. Rosanne Evangelista Dias
Faculdade de Educação - UFRJ

Rio de Janeiro
2014

À minha família, meu porto seguro.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo.

A meus pais, Ruth e Sérgio, por defenderem e incentivarem a formação profissional de todos em casa, apesar dos sacrifícios que isso supôs em vários momentos dessa caminhada.

Aos meus irmãos-amigos, Simone e Rogério, pelo apoio incondicional mostrando sempre que as distâncias territoriais são muito relativas, e aos queridos Diego, Matheus e Gabriela, por representarem a continuidade.

À Alice Casimiro Lopes, pelo profissionalismo, pela orientação, por demonstrar ser humana e sensível às necessidades das pessoas do grupo de pesquisa, do qual desejo fazer parte por muito tempo, e pelo exemplo de professora que é pra mim.

À profa. Carlinda Leite, pela disponibilidade, alegria e profissionalismo no tempo em que estive na Universidade do Porto.

As profas. Ana Maria Monteiro e Rita Frangella por contribuírem nessa pesquisa desde a qualificação e aos prof. Rosanne E. Dias e Jean Mac Cole por contribuírem na pesquisa participando na banca de defesa dessa tese.

Aos meus amigos, Anna Luiza Bauer, Ângela Chades, Marcos Vinicius, Ana Cecília e Jerusa, por vibrarem comigo a cada conquista.

Aos meus familiares cariocas: tia Leda, Fabrício, tia Clecy, tio Álvaro (in memoriam), Cláudia, Andrian, Kátia, Carol, Mari, César, Graça, Jane, Zé Carlos, Dani, Cris, Zé Carlinhos, tia Creuza, Margareth e agregados pelo carinho e companhia.

À amizade de Lucinha e Márcia Lisboa.

Ao grupo de pesquisa “Políticas de Currículo e Cultura”, pelas proveitosas reuniões que tivemos desde 2009 e, em especial, à Verônica, à Dani e ao Luis, pela amizade que conseguimos construir para além da vida acadêmica.

Aos revisores dos meus textos, Sérgio, por ter participado da minha escrita, tornando-a mais adequada possível, e aos amigos que em momentos diferenciados dessa trajetória foram leitores e comentadores de fragmentos e textos contribuindo nas escritas e reescritas.

À Faperj, pela oportunidade de vivenciar parte do doutorado na Universidade do Porto, contribuindo para minha formação acadêmica, cultural e humana.

À secretaria do Proped, em especial Jorgete, Fátima e Morgana, pela diligência e carinho em atender às solicitações acadêmicas.

Aos professores do Proped que desde o mestrado contribuíram no meu processo de identificação docente.

RESUMO

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

Esta pesquisa busca contribuir para a compreensão e as investigações das políticas curriculares de formação de professores como ciência social, apropriando-se das teorias pós-estruturalistas. Repensa algumas temáticas como a hegemonia, o poder, a constituição das identidades docentes nas políticas curriculares, a produção do discurso pedagógico e do discurso curricular na formação de professores. Nas pesquisas sobre políticas de currículo, percebe-se que o foco na formação de professores marca o protagonismo docente, na medida em que esse agente é significado como “a peça-chave” nas mudanças políticas curriculares. O professor é identificado como quem ressignifica o conhecimento, dissemina e transforma o discurso político-pedagógico nas várias instâncias educacionais. Esse espaço ora é significado pela omissão de sua atuação ou formação, remetendo a um discurso de culpabilização docente, ora marcado por um espaço de “endeusamento” e que significa o professor como “parceiro” nas mudanças e projetos curriculares propostos pelos órgãos nacionais e internacionais. Esse movimento de contínua produção de significados é um movimento de endereçamento de sentidos. Os discursos produzidos nos contextos FHC e Lula convivem com diferentes discursos sociais e culturais que são reinterpretados ao mesmo tempo em que recriam novos discursos. Nessa contínua produção de sentidos, a formação de professores é marcada por uma tendência a naturalizar certos sentidos para o currículo estabelecendo uma interface entre discurso pedagógico e discurso de política curricular de formação de professores. A pesquisa apresenta um estudo na temática da identidade docente, no campo das políticas curriculares, no período dos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Lula da Silva (Lula), a partir da discussão sobre a formação docente como projeto curricular que busca endereçar uma dada identidade, relacionando discurso pedagógico e discurso curricular. A análise dos documentos é feita por meio da ferramenta tecnológica do programa WordSmith Tools, versão 5, investigando os endereçamentos de sentidos para a constituição da identidade docente, bem como o/s sentido/s defendido/s em cada contexto para a formação de professores. A fundamentação teórica tem por base o Ciclo de Políticas de Stephen Ball, processos de hibridização e identidade com Stuart Hall, S. Ball e Rita Frangella, Política Curricular com Alice C. Lopes, Elizabeth Macedo, Teoria do Discurso com Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e formação de professores com Helena de Freitas, Carlinda Leite e Rosanne Dias. Defende-se que o endereçamento de sentidos e a busca por hegemonizar determinados discursos fazem parte de uma luta de poder, de articulações que constituem sujeitos e contextos e, por isso, produzem processos provisórios e contingentes de constituição de identidades docentes. Entende-se, nessa perspectiva, que não existe uma identidade fixa e universal que possa dar conta de representar o social. A tese apresentada é de antagonismo entre os projetos políticos, aqui denominados como FHC e Lula, pois engendram discursos de formação de identidade docente que defendem, ao mesmo tempo em que justificam, a necessidade de mudanças nas políticas curriculares de formação de professores e na significação do discurso pedagógico mais adequado para cada

contexto. Contudo, apesar de defenderem diferentes discursos e concepções de identidade docente, acabam por assemelharem-se nas propostas finais por meio dos mecanismos de aferição da qualidade docente pautados em índices nacionais e internacionais através de avaliações, minimizando dessa forma o antagonismo entre as duas propostas. Conclui-se que há antagonismo entre as duas cadeias discursivas e, ainda que em alguns momentos enfraquecidos por força de demandas à margem do projeto político social mais amplo, permanecem antagônicas mesmo que por sutis diferenças.

Palavras-chave: Política de Currículo. Processos de Identificação. Formação de professores.

RESUMEN

CRAVEIRO, Clarissa Bastos. **Políticas curriculares para formación de profesores: processos de identificação docente (1995-2010)**. 2014. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Esta investigación tiene como objetivo contribuir a la comprensión y las investigaciones de las políticas curriculares de formación de maestros como una ciencia social, apropiándose de las teorías pos-estructuralistas; replantea algunas temáticas como la hegemonía, el poder, la constitución de las identidades docentes en las políticas curriculares, la producción del discurso pedagógico y del discurso curricular en la formación de maestros. En las investigaciones sobre políticas de currículo, se observa que el foco en la formación de maestros marca el protagonismo docente, en la medida en que se entiende ese agente como " la figura clave " en los cambios de políticas curriculares por ser quien replantea el conocimiento, difunde y transforma el discurso político-pedagógico en las diversas instancias educativas. Ese espacio ora se entiende por la omisión de su actuación o formación, remetiéndolo a un discurso de culpabilización docente, ora es marcado por un espacio de " endiosamiento " y eso significa al maestro como un "socio " en los cambios y los proyectos curriculares propuestos por los organismos nacionales e internacionales. Este movimiento de continua producción de significados es un movimiento de direccionamiento de sentidos. Los discursos producidos en los contextos FHC y Lula conviven con diferentes discursos sociales y culturales que son reinterpretados mientras que recrean nuevos discursos. En esta continua producción de sentidos, la formación docente se caracteriza por una tendencia a naturalizar determinados sentidos para el currículo estableciendo una interfaz entre el discurso pedagógico y el discurso de política curricular de formación del profesorado. La investigación presenta un estudio sobre el tema de la identidad docente en el campo de las políticas curriculares, en el período de Fernando Henrique Cardoso (FHC) y Lula da Silva (Lula), a partir de la discusión sobre la formación docente como proyecto curricular que trata de direccionar una dada identidad, relacionado discurso pedagógico con discurso curricular. El análisis de los documentos se realiza a través de la herramienta tecnológica del programa WordSmith, versión 5, y los direccionamientos de sentidos para la formación de la identidad docente, así como lo(s) sentido(s) defendidos(s) en cada contexto para la formación del profesorado. El marco teórico se basa en el Ciclo de Políticas de Stephen Ball, procesos de hibridación e identidad con Stuart Hall, S. Ball y Rita Frangella, Política Curricular con Alice C. Lopes, Elizabeth Macedo, Teoría del Discurso con Ernesto Laclau y Chantal Mouffe y formación de docentes con Helena de Freitas, Carlinda Leite y Rosanne Dias. Se argumenta que el direccionamiento de los sentidos y la búsqueda por hegemonizar determinados discursos son parte de una lucha de poder, de articulaciones entre sujetos y contextos y, por lo tanto, producen procesos provisionales y contingentes de la formación de las identidades de los docentes. Por lo tanto, se entiende que, en esta perspectiva, no hay una identidad fija y universal que consiga representar el social. La tesis presentada es que hay antagonismo entre los discursos de formación de la identidad docente en

los contextos de FHC y de Lula que defienden mientras justifican la necesidad de cambios en las políticas curriculares de formación docente y en el significado del discurso pedagógico más adecuado a cada contexto. Sin embargo, a pesar de defendieren diferentes discursos y concepciones de identidad docente, eventualmente se asemejan en las propuestas finales por medio de los mecanismos de la medición de la calidad docente guiados por índices nacionales e internacionales a través de evaluaciones, lo que minimiza el antagonismo entre las dos propuestas. Se concluye que existe un antagonismo entre las dos cadenas discursivas y, aunque a veces debilitados por fuerza de demandas al margen del proyecto político social más amplio, permanecen antagónicos incluso por diferencias sutiles.

Palabras-clave: Política de Currículo. Procesos de Identificación. Formación de maestros.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Comandos do programa Wordsmith Tools utilizados.....	76
Quadro 2 -	Keywords.....	77
Quadro 3 -	Collocates.....	78
Quadro 4 -	Cluster – trigramas.....	79
Quadro 5 -	Concord.....	80
Quadro 6 -	WordList.....	81
Quadro 7 -	<i>Subcorpus</i> FHC (textos curriculares).....	89
Quadro 8 -	Docência FHC.....	90
Quadro 9 -	Docente FHC.....	91
Quadro 10 -	Docentes FHC.....	91
Quadro 11 -	<i>Subcorpus</i> Lula (textos curriculares).....	98
Quadro 12 -	Docência Lula.....	100
Quadro 13 -	Docentes Lula.....	100
Quadro 14 -	<i>Docente</i> Lula.....	100

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDBEN/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAR	Compromisso Todos pela Educação e da elaboração e proposição de Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFP	Referenciais para a Formação de Professores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SINACE	Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores
UAB	Universidade Aberta do Brasil

Utilização do WordSmith – Doc X = número do documento em FHC ou Lula C. = linha do concord no qual se identifica o documento e o texto na íntegra, por meio do significante, por exemplo: docente, perfil, professores, currículo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 POLÍTICAS DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE	18
1.1 Identidade e Identificação	18
1.1.1 <u>Documentos curriculares endereçam sentidos para a formação docente.</u>	26
1.1.2 <u>Habilidades e competências definindo uma articulação hegemônica</u>	29
1.2 Ciclo de políticas e Teoria do discurso nas pesquisas de políticas curriculares	38
1.2.1 <u>Entendimento de currículo</u>	38
1.2.2 <u>Autores que contribuíram no pensamento curricular</u>	39
1.2.3 <u>As políticas de currículo</u>	43
1.2.4 <u>O discurso</u>	47
1.2.5 <u>A constituição dos projetos identitários</u>	52
1.3 Revisão de literatura nos últimos 20 anos	57
1.4 Projetos de identidade docente no período FHC (1995 a 2003)	59
1.5 Projetos de identidade docente no período Lula (2003 a 2011)	62
1.6 Aproximações e distanciamentos com os discursos de reformas curriculares FHC e Lula	66
2 PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DOCENTE	70
2.1 Constituição de identidades docentes	70
2.2 Entendendo o Programa WordSmith Tools	72
2.3 O WordSmith e os documentos curriculares de formação de professores	74
2.4 A utilização do WordSmith: contribuições e limites para o campo do Currículo na perspectiva da Teoria do Discurso	86
2.5 Sentidos de constituição docente no corpus FHC (1995-2003)	88
2.6 Sentidos de constituição docente no corpus Lula (2003-2011)	98
3 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE OS DISCURSOS FHC E LULA	112
3.1 Significantes formação, formadores	113
3.2 Significante perfil	126

3.3	Significantes currículos, currículo e curricular.....	130
3.4	Significantes professores, professor.....	140
3.5	Significantes docente, docentes, docência.....	145
	CONCLUSÕES.....	154
	REFERÊNCIAS.....	161
	ANEXO A – Documentos analisados.....	168
	ANEXO B – Ferramentas Tecnológicas.....	171

INTRODUÇÃO

A temática da identidade docente é central na formação de professores e nos documentos curriculares que buscam orientar essa formação em um dado contexto histórico, por meio de indicações nacionais, internacionais ou locais. Essas orientações sofrem modificações nos diferentes contextos para os quais são endereçadas, produzindo outros sentidos. Ao mesmo tempo, remetem a traços de sentidos de contextos anteriores e modificam e reinterpretam as orientações em um constante movimento de produção e interpretação de políticas curriculares.

Pesquisas a respeito dessa produção política curricular e da delimitação desse campo de estudo são recentes no Brasil, conforme destacam Lopes e Macedo (2011). Situam-se a partir da década de 1990 no Brasil e nos Estados Unidos e, com mais tempo na Inglaterra, desde a década de 1980. Os estudos que buscam compreender a política curricular para além da perspectiva diagnóstica e pragmática, voltada para soluções e ações de políticas locais, são realizados nas pesquisas que situam a política no campo da ciência social.

Buscando contribuir para a compreensão e as investigações das políticas curriculares de formação de professores como ciência social, aproprio-me das teorias pós-estruturalistas repensando algumas temáticas como a hegemonia, o poder, a constituição das identidades docentes nas políticas curriculares, a produção do discurso pedagógico e do discurso curricular na formação de professores.

Essa pesquisa é então norteadada por algumas questões: que discurso é projetado para a formação da identidade docente nas reformas curriculares dos períodos de governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e de Lula da Silva (2003 a 2011)? Quais os deslizamentos de sentidos para a significação da identidade docente endereçados para a formação e/ou representação desse profissional nesses períodos históricos?

Nas pesquisas sobre políticas de currículo, percebo que o foco na formação de professores marca o protagonismo docente, na medida em que esse agente é significado como “a peça-chave” nas mudanças políticas curriculares. É considerado como quem ressignifica o conhecimento, dissemina e transforma o discurso político-pedagógico nas várias instâncias educacionais. Esse espaço ora é significado pela omissão de sua atuação ou formação, remetendo a um discurso de culpabilização

docente, ora marcado por um espaço de “endeusamento” e que significa o professor como “parceiro” nas mudanças e projetos curriculares propostos pelos órgãos nacionais e internacionais. Esse movimento de contínua produção **discursiva** de significados faz com que assumamos determinadas posições sociais produzindo simultaneamente “novas identificações globais e novas identificações locais” (cfr. HALL, 1997, p. 1). Por isso, é possível dizer que os discursos produzidos nos contextos FHC e Lula convivem com diferentes discursos sociais e culturais que são reinterpretados, ao mesmo tempo em que recriam novos discursos. Nessa contínua produção de sentidos, a formação de professores é marcada por uma tendência a naturalizar certos sentidos para o currículo, estabelecendo uma interface entre discurso pedagógico e discurso de política curricular de formação de professores.

Circulam sentidos para o que se entende “ser professor”, o que constitui a identidade docente, o que pode aferir uma qualificação positiva ou não para a sua atuação docente em relação ao que se supõe que a sociedade espera dessa atuação. Defendo que esses sentidos não devem ser naturalizados como constituintes da identidade docente. São produzidos discursivamente nas relações sociais do contexto em que são geridos. Entender essa produção, portanto, pode contribuir para desnaturalizá-los.

Sendo assim, apresento um estudo na temática da identidade docente, no campo das políticas curriculares, no período dos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Lula da Silva (Lula), a partir da discussão sobre a formação docente como projeto curricular que busca endereçar¹ uma dada identidade, relacionando discurso pedagógico e discurso curricular. Opto por utilizar ‘período FHC ou período Lula’ ao me referir à delimitação dos anos desses governos no país produzindo e disseminando determinados discursos, e opto por ‘contexto’, mais frequente na maior parte do texto da tese, por compreender que os discursos a que se faz referência nesses ‘períodos’ envolvem a complexidade do social e a articulação de várias demandas, relações de poder, provisoriedade e contradições nos sentidos defendidos. Dessa forma, produzem contextos que não são definidos por lideranças presidenciais, mas nos quais os nomes das lideranças expressam um conjunto de articulações. Por meio dos documentos analisados nesses períodos,

¹ Utilizo endereçamento de sentidos conforme Macedo (2007, p. 47): “os endereçamentos são, portanto, complexos, indicando a condensação de uma pluralidade de posições de sujeitos cambiantes e irreduzíveis umas às outras”.

construo uma via de acesso – a análise dos discursos dos documentos curriculares – para compreender os sentidos endereçados à identidade docente nos processos de constituição desses discursos sociais.

Para apresentar a trajetória dessa investigação, essa tese está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo apresento os discursos pedagógicos e curriculares do período 1995 a 2002, denominado contexto Fernando Henrique Cardoso (FHC), e do período 2003 a 2011, denominado contexto Lula da Silva (Lula). Além desse aspecto, destaco que os projetos endereçados nesses contextos não definem o centro desses discursos, mas representam tentativas de fixação de certos sentidos. Analiso também como a temática da identidade docente é defendida nesses discursos, quais aproximações e distanciamentos em relação ao entendimento de constituição de identidade docente nas políticas curriculares.

No segundo capítulo, dialogo com questões de identidade/identificação/identidade docente na perspectiva discursiva e sua relação com a política curricular. Apresento a análise dos documentos por meio da ferramenta tecnológica do programa WordSmith Tools, versão 5, e os endereçamentos de sentidos para a constituição da identidade docente, bem como o/s sentido/s defendido/s em cada contexto para a formação de professores. Defendo que o endereçamento de sentidos e a busca por hegemonizar determinados discursos fazem parte de uma luta de poder, de articulações entre demandas e contextos e, por isso, produzem processos provisórios e contingentes de constituição de identidades docentes. Assumo o posicionamento de que, nessa perspectiva, não existe uma identidade fixa e universal que possa dar conta de representar o social.

No terceiro capítulo, apresento a comparação, a flutuação de sentidos, as aproximações e os distanciamentos de sentidos nos dois contextos políticos de produção de política curricular, subdivididos em função dos significantes analisados. Por meio da análise desses significantes é que procurei construir uma representação da formação de professores nesse período, a partir do caminho escolhido na utilização do WordSmith. Destaco alguns significantes comuns aos contextos de FHC e de Lula em que me detive nessa análise, como: formação, professores, professor, perfil, currículo, currículos, curricular, docente, docentes e docência. Essa forma de acessar os textos por meio do programa WordSmith representa ‘entradas’ diferentes para ler o mesmo *corpus* organizado para essa análise e, por isso, alguns sentidos se repetem em significantes diferentes. A organização da seção por meio

dos significantes não representa sentidos diferentes dos significantes, mas sim a opção de acesso pelo programa WordSmith. Ainda assim, opto por apresentar cada significante separadamente de maneira a apresentar ao leitor o caminho que utilizei na investigação. Considero que assim tento não apagar as marcas do próprio processo de ir e vir da análise aqui apresentada.

Nas conclusões, apresento desdobramentos do antagonismo dos projetos de poder denominados FHC e Lula e defendo haver antagonismo entre os discursos de formação de identidade docente nos contextos de FHC e de Lula. Esses discursos são diferentes nos modos de defesa e de justificativa da necessidade de mudanças nas políticas curriculares de formação de professores e na significação do discurso pedagógico mais adequado para cada contexto. Contudo, apesar de defenderem diferentes discursos e concepções de identidade docente, acabam por assemelharem-se nas propostas finais por meio dos mecanismos de aferição da qualidade docente pautados em índices nacionais e internacionais por meio de avaliações, minimizando dessa forma o antagonismo entre as duas propostas políticas. Destaco, então, que há outras articulações nesse jogo discursivo envolvendo os sentidos mais amplos dos discursos pedagógicos nesses contextos.

Dessa maneira, defendo que o antagonismo entre as duas cadeias discursivas se mantém, ainda, que em alguns momentos seja enfraquecido por força de demandas à margem do projeto político social mais amplo; permanecem antagônicas mesmo que por sutis diferenças.

Além desse aspecto, as constantes possibilidades de articulações das identidades docentes, por meio do hibridismo inerente às políticas curriculares, bem como o processo híbrido cultural de constituição identitária, tendo em vista sua precariedade e provisoriedade, podem proporcionar articulações que apontem para mudanças que desestabilizem a naturalização dos discursos hegemônicos. Acredito que promover a problematização dos discursos curriculares e pedagógicos da formação de professores pode ser um caminho para compreender e defender a complexidade dos processos de identificação docente, desestabilizando discursos hegemônicos.

1 POLÍTICAS DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE

1.1 Identidade e Identificação

Compreendo, com Frangella (2006, p. 17), “identidade como híbrida e performática, que se constrói a partir de ações discursivas que se dão na fronteira e na negociação e reinscrevem a identidade, não sendo mais evidente a determinação, e sim fluida, que reconhece, negocia e coabita com/na diferença”. Mas também compreendo que o termo “perfil” e/ou delimitação do perfil docente é mobilizado na tentativa de constituir uma dada identidade docente. A referência ao perfil é comum em vários documentos curriculares, tanto no contexto FHC (cfr. RFP, 1997, perfil):

Isso demonstra que os autores das propostas reconhecem outras vias de conhecimentos e práticas que contribuem para a construção do **perfil profissional**, o que coincide com ingredientes apontados pela literatura especializada (C3).

Nos documentos analisados, é comum a defesa de três elementos constituintes do **perfil do professor** que se deseja formar (C4).

É importante que logo no início do curso sejam trabalhados conteúdos referentes à função social da escola, às formas de estruturação do sistema educacional, à história das políticas educacionais e do **perfil profissional do professor** (C5).

Tendo-se como referência o **perfil de professores** hoje considerado necessário (C6).

Em curto espaço de tempo há que se consolidar um **novo perfil** profissional muito diferente do convencional (C8).

Este documento reflete as temáticas que estão permeando o debate nacional e internacional num momento de construção de um **novo perfil profissional**² de professor (C10).

Quanto no contexto Lula (cfr. perfil):

A tarefa de cuidar e educar, que a fundamentação da ação docente e os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram, reflete-se na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é determinado o **perfil de docente** para a Educação Básica (Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, C6).

² Grifos meus.

Envolve elementos constitutivos da gestão e das práticas docentes como infraestrutura favorável, prática por projetos, respeito ao tempo escolar, avaliação planejada, **perfil do professor**, **perfil** e papel da direção escolar, formação do corpo docente (CNE CEB, 7 de 2010, C12).

Para caracterizar o **perfil profissional** dos professores egressos (CNE CP n.8, 2008, C14).

Desse ponto de vista, **o perfil** do graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso (CNE CP parecer n.5, 2005, C18).³

A minha opção pelo *termo* “identidade” não é apenas uma opção sintática, é uma opção conceitual teórica. Apoiando-me em Hall (in SILVA; HALL; WOODWARD, 2012), Hall (2009, 1997), Macedo (2006), Appadurai (2001) e Lopes e Macedo (2011), esclareço que esse posicionamento teórico é fruto do entendimento de que o descentramento característico das sociedades multiculturais possibilita um questionamento na compreensão da identidade. A relevância desse aspecto, no que diz respeito ao entendimento dos discursos produzidos para a formação docente no período delimitado para essa pesquisa, está no fato de que defendo haver uma tentativa de endereçamento de sentidos, a partir de delimitações culturais, do que se espera da formação desses professores, bem como na sua relação com os alunos e na forma de lidar com o conhecimento considerado importante para a sociedade. Dessa maneira, a compreensão identitária que se procurará desenvolver nessa seção está associada ao que Lopes e Macedo (2001) denominam políticas de identidade. A discussão sobre identidade no campo do Currículo está ligada a “políticas que denunciam a monoculturalidade dos currículos baseados numa cultura geral e oferecem alternativas baseadas no pertencimento dos sujeitos a um determinado grupo cultural” (LOPES; MACEDO, 2001, p. 216). Sendo assim, para além da análise dos sentidos fixados pelo investimento nos perfis docentes constituídos pelos discursos curriculares aqui investigados, pretendo marcar a defesa de identidades culturais em contrapartida aos sentidos valorizados e requisitados para o “mundo globalizado”. Considero que tais sentidos acabam por padronizar a formação em prol de determinada qualidade, entendida como capaz de corresponder ao que é suposto como necessidades do mundo do trabalho, conforme sinalizam esses discursos.

³ Grifos meus.

Essas funções delinham o campo de atuação profissional dos professores, servindo como um ponto de partida para a definição das competências necessárias ao exercício da profissão (RFP, 1997, FHC, currículos, C6).

Nesse contexto, reforça-se a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política (DCN, 009, 2001, FHC, professor, C2).

As agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação (CNE CEB 7, 2010, Lula, formação, C357).

Ressalto que as trocas culturais associadas à globalização, também interpretada como uma aproximação das culturas de forma mais rápida, ocorre desde muito tempo. Todavia considero que esse processo sofre aceleração por conta das inovações tecnológicas, modificando as relações entre passado/presente/futuro, como bem destaca Appadurai (2001, p. 5):

en el presente, el pasado ya no es más un territorio al que volver en una simple política de la memoria. Pasó a ser un gran depósito sincrónico de escenarios culturales, una suerte de elenco central transitorio, al que legítimamente se puede recurrir dependiendo de la película que se este haciendo o la escena particular que se este filmando o al tipo de rehenes que se este tratando de rescatar.

Esses cenários culturais mencionados pelo autor são reinterpretados nas políticas curriculares, constituindo um discurso que visa a atender as necessidades da globalização por meio da formação de um docente mais qualificado. Assim, amparam-se no discurso de adequação cultural como via de legitimação das mudanças curriculares. À guisa de exemplificação, destaco que:

As tecnologias utilizadas na educação a distância não podem, entretanto, ficar restritas a esta finalidade. Elas constituem hoje um instrumento de enorme potencial para o enriquecimento curricular e a melhoria da qualidade do ensino presencial (CNE CP 28, 2001, FHC, curricular, C102).

A atualidade do currículo, valorizando um paradigma curricular que possibilite a interdisciplinaridade, abre novas perspectivas no desenvolvimento de habilidades para dominar esse novo mundo que se desenha (PNE, Lei 10172, 2001, FHC, currículo, C18).

Uma vez delimitada a ideia sobre cultura, os autores definem currículo como: conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais (CNE CEB, 7 de 2010, Lula, currículo, C14).

O discurso da globalização associa-se aos interesses do mercado, no sentido de relacionar desenvolvimento do país e da nova “cultura” ao trabalho do professor que, por sua vez, transmite conhecimentos e valores e, dessa maneira, endereça sentidos culturais para a identidade docente. Tal discurso conecta-se, então, com o discurso de profissionalização. Profissionalizar a docência passa a ter o sentido de reconstruir a identidade do professor na direção do projeto para as *novas* finalidades do mundo global.

Outro tema de presença marcante no debate atual (nacional e internacional) sobre a crise e a reconstrução da identidade de professor é o da dimensão profissional de seu trabalho, sendo a formação parte essencial do processo de profissionalização (RFP, 1997, FHC, professores, C494).

É consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos de pleno direito num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos (RFP, 1997, FHC, professores, C257).

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional (PNE, Lei 10172, 2001, FHC, professores, C430).

Ser professor, hoje, significa mais que ensinar determinados conteúdos (Sist. Nac. Form. Cont. Cert., 2003, Lula, professor, C44).

Apoiando-me em Hall (2009, p. 50) para repensar essas questões, concordo que as “estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais” são, por definição, plurais. O termo ‘multicultural’ é qualificativo e busca descrever características sociais, culturais e problemas de governabilidade.

Apesar da defesa da formação de identidades docentes autônomas e plurais nos documentos curriculares, há endereçamentos de sentidos nas políticas curriculares que, de forma adversa a essa pluralidade defendida, mobilizam sentidos em direção a fixações provisórias em nome da *formação de qualidade de determinados perfis docentes*. Nesses endereçamentos, ora circulam sentidos que remetem a universais – como a educação de qualidade -, ora sentidos particulares – como a formação política e a participação democrática na escola; o domínio de conteúdos. Defendo que 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 das identidades não-plurais.

Cabe também considerar com Hall (2009, 1997) que a constituição da 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. Inserem-se em um contexto maior da Nação ou da sociedade, mas são negociadas entre as particularidades individuais dos grupos, sendo submetidas a constante deslizamento de sentidos. Concordo também com o autor ao afirmar que “as identidades são construídas no interior das relações de poder (...). 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 através dos processos de constituição dessas identidades, nas relações de poder e nos sentidos que são privilegiados por meio do currículo pretendido como nacional.

A constituição da identidade se dá pela representação e pela regulação dos processos de negociação que não chegam à completude, pois, como Hall (1997, p. 7) sinaliza, “seus significados são definidos parcialmente pela maneira como se relacionam mutuamente; mas, também, em parte, pelo que omitem”. Defendo, assim, que os sentidos de currículo são aceitos ou não fazendo com que identidades se constituam. Há identificações contingentes que tendem a ser fixadas na tentativa de constituir identidades estáveis. As identidades podem ser mais bem descritas “como fixações de identificações contingentes de sujeitos, que ocorrem em circunstâncias muito próprias (cfr. LOPES; MACEDO, 2011, p. 224), ou também

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, o conceito identidade pode dar a compreensão de “uma coisa acabada”, enquanto a identificação remete a “um processo em andamento”

(HALL, 2006, p. 39). Por isso, opto por utilizar a expressão “processos de identificação” trazendo algumas questões a serem esclarecidas a respeito da mudança de concepção de constituição de sujeito e seu entendimento no campo do currículo.

A defesa de uma proposta de perfil docente traz consigo a tentativa de determinação tanto de uma formação que dê conta de certos valores como a valorização de determinadas características na ação profissional, nesse caso, características do *bom professor* tidas como universais. Essas características, por sua vez, tornam-no supostamente qualificado para sua função docente. A defesa dos processos de identificação, constituídos como fluidos, em constante processo de negociação e de identificação, é, portanto, uma aposta na possibilidade de desconstruir essa ‘modelização’ ao apresentar a possibilidade da diferença, e por isso, da fluidez. Uma afirmação da impossibilidade de uma única representação fixada por um dado perfil. Tal perspectiva implica, no meu entender, assumir um enfoque discursivo.

Discurso deve ser compreendido como uma prática (cfr. MENDONÇA; RODRIGUES, 2008) que produz sentidos e, nessa perspectiva, constitui a realidade social. Não se trata de conceber a apreensão ou o desvelamento da realidade por não existir apenas uma realidade e também, porque os seus sentidos são produzidos, na medida em que os sujeitos se articulam e produzem significações nos espaços em que circulam. Esse pensamento traz implicações para a forma de compreender o processo hegemônico das políticas curriculares de formação de professores.

Segundo Mendonça e Rodrigues (2008, p. 27), “discurso, por sua vez, não deve ser aqui entendido como um simples reflexo de conjuntos de textos. Discurso é uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal. Discurso é prática – daí a ideia de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas”.

Na perspectiva discursiva em que concebo os processos de identificação, nenhum discurso deve ser aceito como definitivo, natural, estabilizado pela tradição ou reconhecido por qualquer argumento essencialista ou universalista. A construção discursiva, no meu modo de ver, pode contribuir na busca do descentramento (e possível recentramento em outros termos) dos discursos. Essa abordagem de

análise 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) ideal. Os processos de identificação dos sujeitos serão sempre provisórios de acordo com a(s) luta(s) pela significação.

Hall (2006) comenta a esse respeito que a identidade torna-se 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. Nesse movimento contínuo, produzimos processos de identificação são fixados temporariamente. Isto também significa dizer

que devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas (...) porque nossa compreensão de todo este processo teve que ser completamente reconstruída pelo nosso interesse na cultura; e por que 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).

Na perspectiva laclauiana, com a qual também procuro operar para compreender como são produzidos determinados significados na política curricular, se entende a impossibilidade de delinear uma identidade pré-estabelecida. Laclau (*apud* HALL, 2006, p. 16) utiliza o conceito de “deslocamento”, não no sentido de substituição, mas no sentido de “pluralidade de centros de poder” caracterizados pelo diferir. Isso permite uma série de divisões e antagonismos sociais, produzindo posições diferenciadas de sujeito através de articulações parciais entre os indivíduos. Essas variações ou articulações sociais diferenciadas entre os sujeitos 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 ganhado 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” (2006, p. 21), produzindo constantes identificações na medida em que a mudança de interesses produz deslocamentos. Por isso os processos de identificação são fluidos e coabitam com a diferença.

O deslocamento das identidades e seu processo de identificação, conforme destacam Lopes e Macedo (2011), remetem à compreensão de que os sistemas de significação estão relacionados à cultura e estes, por sua vez, aos significados produzidos através de processos discursivos. As “identidades são o resultado de um processo de identificação no qual os indivíduos se subjetivam dentro dos discursos culturais” (2011, p. 224). Portanto, entendo que a cultura é produzida por meio de sistemas de significação em que a política curricular que faz parte dessa negociação também é significada.

Por isso, pensar nas políticas de formação de professores e nos endereçamentos de sentidos que buscam significar como os professores devem estar aptos às suas funções docentes pode desconstruir os projetos de nação monoculturais, na medida em que se entende que esses projetos são construções discursivas, culturais. São os mecanismos de poder que sustentam essas políticas curriculares. Ou seja, há um “sistema de representação cultural” (cfr. HALL, 2006, p. 49) que cria significações ao mesmo tempo em que “constrói” identidades. Sendo assim, pensar que a defesa de determinados discursos curriculares projetam identidades é pensar na hegemonia de determinados discursos para essas identidades.

Nessa perspectiva, a compreensão de que as propostas curriculares devem defender a diferença, o diálogo intercultural e a fluidez dos processos de identificação dos sujeitos a quem se destinam é muito importante, pois qualquer fechamento que se aproxime de uma modelização acaba por forjar “padrões que trazem a negação do outro” (LOPES; MACEDO, 2008, p. 21). Ainda de acordo com as autoras, esse espaço dialógico não apaga nem fixa as fronteiras culturais, mas possibilita articulações que permitem que o processo de identificação seja fluido, negociável e híbrido. Esse movimento é um processo contínuo de produção de sentidos. E, como aponta Mouffe (2003), o reconhecimento de que os processos de identificação abrangem uma multiplicidade de elementos, o que permite uma porosidade das suas fronteiras, pode contribuir para a criação de condições de contextos plurais que valorizam a diversidade e o dissenso e, dessa forma, possibilidades de uma vida democrática a se conquistar.

Dessa maneira, o discurso que possibilita a compreensão da necessidade de pautar a formação docente em determinado perfil pode ser entendido como um discurso de poder que procura se apresentar como uma necessidade e solução

nacional para a questão da qualidade profissional. Desnaturalizá-lo e contribuir para seu deslocamento implica concebê-lo, diferentemente, como apenas um discurso predominante em um determinado contexto histórico, que pode durar mais ou menos tempo. Essa relação de predomínio e de poder tem como característica mascarar sua contingência, sua precariedade, ao mesmo tempo em que se constitui como um discurso aglutinador.

Na análise que apresento, reconheço sentidos que buscam fixar determinados "perfis docentes" nos dois contextos políticos – FHC e Lula – por meio da formação de competências. Tenciono, com os aportes teóricos de Laclau (2009), compreendê-los como articulações hegemônicas na luta política pela identificação docente.

1.1.1 Documentos curriculares endereçam sentidos para a formação docente

A associação de perfil profissional ao conceito de competências não é recente no âmbito da formação de professores. Trabalhos como Lopes (1998) e Moreira, Lopes e Macedo (1998) têm analisado a história do pensamento curricular e destacado que a relação perfil/competências ganha força na década de 1970 no Brasil. Com a pouca escolarização de grande parte dos cidadãos e a pressão externa da sociedade por trabalhadores qualificados, estabelece-se um discurso de associação entre escolarização e mercado de trabalho.

Conforme destaca Macedo (2002, p. 115), o conceito de competências é central em várias diretrizes e guias curriculares: “nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, nas Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica e nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de Educação Básica”.

Lopes (2008) destaca que a valorização desse tipo de operador da aprendizagem se dá porque as competências 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” a eficiência da formação por meio de indicadores de desempenho. Esse

modelo de ensino, conforme assinala a autora, está associado a um saber tácito que valoriza um conhecimento especializado e avaliações por desempenho, tendendo a desvalorizar as habilidades e competências adquiridas nas redes sociais cotidianas por não estarem associadas a saberes valorizados pelo mundo produtivo, como os conhecimentos especializados.

As competências aqui questionadas (cfr. BRASIL, CNE/CP 9/2001, CNE/CP 1/2002, Referenciais para a Formação de Professores 1997) são as que utilizam essa abordagem pedagógica como forma de simplificar a formação e reduzem as habilidades e competências a automatismos de execução ou guias de “saber-fazer”. Não se questiona a possibilidade de o indivíduo adquirir determinadas habilidades e competências no processo de ensino-aprendizagem, o que de fato acontece e faz parte do processo de aquisição de conhecimentos. O ponto central de questionamento é a submissão da organização curricular às competências e habilidades.

Ball (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. Essa abordagem acaba valorizando mais o indivíduo capacitado para um determinado tipo de sociedade do que o indivíduo que, a partir de suas experiências e leituras “de mundo”, aprende a ressignificar a sociedade, a formação posta como adequada às necessidades da sociedade ou o tipo de cidadão proposto nos documentos curriculares.

Nesse sentido, um currículo pautado no desenvolvimento de 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, por isso, projetam determinados discursos que tendem a “enformar” determinados perfis.

Esclareço que o sentido de currículo que defendo concorda com Lopes e Macedo (2011, p. 203), que 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, conforme destacam as autoras, como uma estratégia

de governo que busca a produção de sujeitos particulares, ou seja, uma tecnologia de governo que quer produzir identidades (cfr. 2011, p. 206).

Alguns autores como Moreira (2005) e Macedo (2005, 2008) preocupam-se com questões relacionadas ao currículo, como as competências dos documentos curriculares, por exemplo, e vão de encontro ao entendimento da possibilidade de igualdades no âmbito da formação e do perfil profissional. Entendem que esse 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 tipo de formação profissional. Além disso, como destaca Macedo (2008), 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 pensar o “acesso” em uma sociedade hibridizada.

A incorporação da perspectiva cultural e aceitação do hibridismo como aspecto inevitável do deslocamento cultural em que as políticas curriculares estão imersas pode representar uma “abertura” no pensar a formação de professores e na constituição dos processos identitários, “marcados pela fluidez, pelo fluxo e o movimento, que tem impacto sobre os modos como nos posicionamos no mundo” (HALL, 1997, p. 3). Por conseguinte, 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. O aspecto regulador da cultura deve ser considerado nessas abordagens tendo em vista que

a cultura agora está na agenda das reformas do governo, pois sabemos, a partir de uma série de recentes pesquisas, que a cultura talvez seja o fator determinante mais importante em uma combinação de sucesso econômico e coesão social, a longo prazo. Ignorar este fato foi o erro tanto dos estatistas de esquerda quanto dos partidários do *laissez-faire* de direita (PERRI 6, 1997, p. 260-272 apud HALL, 1997, p. 9).

Além desse aspecto, preocupa-me a orientação curricular para desenhar o “novo” perfil profissional docente que pode buscar “mecanismos” para “reformular” 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 que não é nada recente (cfr. DIAS; LOPEZ, 2006; DIAS, 2002).

A construção de perfil para a profissão de professor encontra dificuldades em se estabelecer por conta da heterogeneidade dessa categoria profissional e o modelo limitado aos padrões de competência constitui um conceito restrito de profissional não se coadunando com a complexidade da profissão docente (DIAS, 2002, p. 98).

Se é admitida nas próprias políticas “a complexidade da própria profissão” (BRASIL, 2010, p. 3) e as diferenças culturais, conforme recorda Macedo (2008, p. 17), apenas reduzem as tensões, os receios e as contradições, vale mais a aposta em “descolonizar” o discurso de propor uma cultura, conhecimentos ou qualidade ideal. Como insiste Macedo (2008, p. 17) com esse discurso abdicamos de “conhecer as condições e as posições nas quais essas vozes são expressas, o que não significa somente ouvir o que o outro diz, mas compreender o que ele tem a dizer”.

1.1.2 Habilidades e competências definindo uma articulação hegemônica

Conforme já destacado por Lopes e Macedo (2011), as propostas curriculares não são resultado de uma política estadocêntrica, ainda que essa concepção esteja muito presente nas teorias da correspondência ou reprodutivistas, nas teorias da resistência e nas teorias críticas de forma geral, que tiveram grande influência nas diversas políticas curriculares na década de 1980 no Brasil. Tais teorias apresentam o caráter de implementação e ênfase na potencialidade das estruturas quase como determinante para os contextos escolares.

Apoio-me no ciclo de políticas previsto por Ball (1992) que tem trabalhado com políticas educacionais desde a década de 1980. A meu ver, Ball permite a problematização da produção de política curricular através de uma análise que compreende a descentralização vertical da concepção da categoria *poder*. Ele questiona a ideia de uma implementação estadocêntrica para a produção de políticas. O ciclo de políticas de Ball (1992, 1994) prevê uma forma de analisar a produção da política curricular por meio da representação heurística do processo político em três contextos de produção que se inter-relacionam. Inicialmente Ball desenvolveu sua teoria nos três contextos: o de elaboração dos documentos das

definições políticas, o de influência e o da prática⁴. O contexto de influência é o *locus* onde as propostas sociais e os discursos políticos são construídos em torno do governo, do processo legislativo; o contexto de produção política de texto é onde os textos ou documentos de política são gestados e formalmente ou informalmente conhecidos como “textos oficiais”; o contexto da prática é a arena em que a política se refere ou a que é enfocada. Para esta pesquisa utilizo apenas os três contextos iniciais, porque não pretendo analisar os aspectos relacionados à justiça, igualdade e liberdade (do contexto de efeitos) nem a relação das desigualdades ou injustiças criadas ou mantidas pela política (cfr. BALL, 1994, p. 27).

Se o ciclo de políticas de Ball contribui para pensar que a produção da política curricular se dá em todos os contextos, os processos de identificação docente também são produzidos em todos os contextos, na medida em que a política busca fixar significados discursivamente. A produção da política nesse entendimento é constantemente reinterpretada nesses contextos. A interpretação, segundo o autor, é uma questão de luta e, dessa maneira, a política não possui uma dimensão fixa.

Essa forma de pensar a política através de contextos que se atravessam favorece o que Ball (2001, p. 102) denomina de “nexo de influências e interdependências” que caminham no sentido de “interconexão, multiplexidade, e hibridização, isto é, a combinação de lógicas globais, distantes e locais”. Com efeito, podemos dizer que o ciclo de políticas vai alimentando constantemente um processo de hibridismo cultural nas políticas curriculares.

Ball, através da formulação do ciclo de políticas, parte do questionamento ao pensamento dicotômico, muito comum nas investigações de políticas, que atribui sentidos “macro” aos sistemas e às políticas de educação (propostas) e mais “micro” às que se ocupam de percepções e experiências de pessoas (implementação). Ball (1994) traz o desafio de relacionar as dimensões macro e micro e a complexidade dessas dimensões sem perder de vista as bases sistemáticas e os efeitos das ações sociais nesses espaços. Dessa percepção deriva a compreensão de que a análise política pode ser compreendida a partir de um olhar para as interações embutidas nas duas dimensões – macro e micro –, sem se fechar em uma determinada dimensão.

⁴ Posteriormente, em 1994, no livro “Education reform: a critical and post-structural approach”, Ball acrescenta mais dois contextos ao ciclo de políticas. Entretanto, opto por limitar-me apenas aos três primeiros. Os demais contextos são: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

Lopes (2008) corrobora as afirmações de Ball (1994), na medida em que valoriza a complexidade do jogo político e defende que a abordagem do ciclo de políticas consegue superar as análises críticas das políticas curriculares por conseguir ir além da visão de separação entre proposta e implementação. Lopes afirma ainda que esse autor traz uma metodologia diferente para o estudo da política educacional por desenvolver uma interpretação das políticas curriculares de forma não vertical e hierarquizada, a partir da circularidade de discursos que são continuamente ressignificados.

A política curricular é entendida pelo autor como texto e como discurso, sendo que os dois aspectos estão implícitos um no outro, agregando a essa noção a compreensão de que as políticas “são processos e resultados (...). A política é simultaneamente contestada e em mudança, sempre em estado de ‘transformação’” (BALL, 1994, p. 16). Esse movimento contínuo produz uma pluralidade de leituras.⁵ Nesse ponto, Ball utiliza-se da compreensão de discurso de Foucault (2003), compreendendo-o como um jogo de escritura e leitura incontrolável na medida em que os discursos são pronunciados, pois não se restringe a palavras. Para Ball (1994), a política é um sistema de práticas e um conjunto de valores que são codificados e decodificados de maneira complexa; os autores ou “escritores” dos textos de política não podem controlar os significados de seus textos em movimento, pois não existe uma “leitura correta”. Buscar conhecer os textos e suas interpretações é buscar conhecer as políticas.

Os textos produzidos nas instâncias macro são produtos de várias formulações no âmbito legislativo, na política, nas articulações de interesse de grupos da esfera micro social. Como descreve Ball (1994, p. 16), “são produtos canibalizados de múltiplas influências e ordens do dia (mas limitados)”. As tentativas de representar a política e estabelecê-la ao longo do tempo, conforme descreve o autor, são espaços de ação e resposta, são abertos ou reabertos, retrabalhados e reorientados de acordo com os problemas e as necessidades que também vão se modificando. Quando o texto físico chega à escola ou à secretaria de educação, já vem com histórias de interpretação e representação. O documento que é lido pelo professor individual e/ou coletivamente também pode ser interpretado de diferentes maneiras, aceito ou não. A essa concepção, Ball (1994, p. 16) acrescenta o

⁵ Cf. Ball (1994).

entendimento de que “as políticas são intervenções textuais na prática” e de que por isso “não podemos prever ou assumir como irão ser implementadas em cada caso, em cada ambiente, ou qual será seu efeito imediato, ou que espaço de manobra encontrarão os atores por si próprios”. Por isso, pode-se dizer que a política está sempre em transformação e os textos produzem uma pluralidade de leituras.

A partir dessa concepção de política curricular, acredito que o ciclo de políticas de Ball pode ser um diferencial na interpretação da política curricular pela complexidade e pela imprevisibilidade em que as políticas vão sendo concebidas. A política “exercita o poder pela produção da verdade e do conhecimento como discurso” (BALL, 1994, p. 11), assumindo assim formulações foucaultianas sobre o discurso. Nessa concepção de discurso “defende que os discursos incorporam o significado e usam propostas e palavras para construir certas possibilidades de pensamento. Assim, a política como discurso nos leva a pensar 'de outro modo', estabelecendo alguns 'regimes de verdade'" (DIAS et al., 2010, p. 4). O novo no discurso não está no que é dito, mas no que está à sua volta. Por isso, a política curricular deve ser entendida no contexto sócio-histórico e nos deslocamentos que os discursos vão sofrendo.

Para Lopes, a partir das interpretações de Ball, é possível dizer que

as políticas são também discursos, ou seja, práticas que constituem o objeto de que falam, que estabelecem as regras do jogo em que se dão as lutas em torno dos significados. Todos os contextos de produção da política são, portanto, atravessados por discursos que constroem (e permitem a construção) de certos textos (LOPES, 2010, p. 11).

Defender que o processo da política promove a construção de novos textos pode ser entendido como uma representação heurística do processo político. Essa interpretação da política curricular desconstrói o pensamento linear que entende a política como implementação de um processo hierarquizado, de ‘cima para baixo’.

O ciclo de políticas busca uma proximidade com a complexidade da produção da política curricular pela própria organicidade do modelo analítico circular, ou seja, sem começo ou fim, entendendo também que, em cada contexto, os demais contextos estão imbricados de alguma forma. Dessa maneira, as fronteiras entre os contextos não são marcadas, favorecendo a ambivalência dos sentidos que são produzidos de maneira contínua.

Lopes (2010) questiona a ênfase de Ball, em alguns de seus trabalhos, no contexto de influência como início da política, dotado de uma inevitabilidade de força política em relação aos demais contextos. Desse modo, a possibilidade de escape e de construção de novos discursos acaba recaindo no contexto da prática, contradizendo a crítica à hierarquização que se tenta desconstruir. Com base nessa análise de Lopes, defendo que o ciclo de políticas não tem começo ou fim; em cada contexto os demais contextos estão imbricados de alguma forma. Dessa maneira, as fronteiras entre os contextos não são marcadas, favorecendo a ambivalência dos sentidos que são produzidos de maneira contínua. Isso nos leva também à impossibilidade de uma compreensão total da realidade política.

Se a compreensão da totalidade do que se concebe como a realidade é uma impossibilidade, apesar de alguns discursos pretenderem afirmar discursivamente a sua existência, como veremos a seguir, é importante destacar que a hegemonia ou os processos articulatórios que a constituem compreendem a representação de uma totalidade incomensurável. Segundo Laclau (2009), são particulares que representam a totalidade, uma particularidade que assume a representação de um universal, sem deixar de ser uma particularidade. Por ser impossível abarcar o universal, diz-se que a hegemonia é “uma diferença particular que assume a representação de uma totalidade que a excede” (LACLAU, 2009, p. 97).

Para o entendimento da concepção de hegemonia em Laclau (2009, p. 9), remeto à noção de demanda, pois para o autor “a unidade do grupo é o resultado de uma articulação de demandas. No entanto, esta articulação não corresponde a uma configuração estável e positiva que poderíamos considerar como uma totalidade unificada”. A demanda também pode ser entendida como uma solicitação coletiva por quem ou pelo que se luta. A demanda requer algum tipo de totalidade quando se cristaliza dentro do sistema, pois apesar de ser o fator unificador entre diferenças, ao unificá-las em torno de um interesse comum, fixa “parte” do sujeito em um lugar compartilhado pelas demandas, “localizando-o” temporariamente naquela luta. Entendo sujeito não como

este grupo social, aquela organização, esta pessoa. Estou falando do sujeito como espaço instituinte, de emergência da ruptura com uma ordem vigente (em qualquer nível). O lugar do sujeito é delimitado e sua emergência dura pouco. Após a instituição, o que temos são posições de sujeito dentro de uma nova estrutura. Mas há sujeito (BURITY, 2008, p. 50).

Esclareço que, segundo os estudos de Laclau, para Burity (2008, p. 22),

o sujeito não é um ente acabado, que penetra no espaço social para aí expressar uma identidade; tampouco é um ser unificado, igual a si mesmo, que se acerca dos demais para "trocar" pensamentos e energias. O sujeito só emerge na e pela ordem simbólica (linguagem, cultura, tradição), por meio da fixação de/a um significante e, a partir deste, a construção retroativa do que é. É na ordem simbólica que o sujeito se fixa a um significante (não somente nem definitivamente um, é certo), que o representará para outro significante (representante de um outro sujeito, etc.).

Nesse sentido, podemos dizer que todo tempo há negociação discursiva entre demandas que geram processos de subjetivação. No processo de construção das políticas curriculares de formação de professores, há uma disputa de sentidos e alguns desses sentidos são fixados hegemonicamente.

Assim, uma demanda unificadora entre vários grupos diferentes pode ser a luta contra uma proposta nacional que defende a formação do professor como um "prático" e com ênfase nos conteúdos de sala de aula, alijando o professor de outras funções pedagógicas. No caso das demandas curriculares, essa luta envolve questões pragmáticas e questões teóricas, enfoques pedagógicos defendidos pelo grupo. Vários grupos com diferentes demandas se unem nessa luta, tentando permanecer com suas diferenças, mas se aglutinando em torno de um projeto que se pretende representativo de todos. A articulação entre esses grupos requer algum tipo de totalidade que faz com que se aglutinem em torno de um interesse comum, por exemplo, contra a formação pragmática dos professores. Nesse sentido, "fixa-se" uma luta por essa demanda no sistema. Existem diferentes formas de articulação resultantes de movimentos contraditórios e ambíguos que se unem temporariamente, apesar das suas diferenças, em prol de uma demanda em comum. O processo de construção de hegemonia pode ser considerado um processo em que uma ou mais demandas se universalizaram.

Como bem sinaliza Burity (2008, p. 11), a hegemonia na perspectiva de Laclau "é um tipo de relação política, uma forma de política, uma lógica social, e não um lugar determinado numa topografia do social. Numa dada formação social pode haver vários centros hegemônicos, sem que eles se relacionem entre si, necessária e/ou hierarquicamente" e que operam discursivamente.

Assim, tanto o discurso apresentado pelo contexto de FHC quanto o discurso do contexto de Lula são tentativas de constituir uma representação universal com respaldo de discursos conhecidos na realidade brasileira como o da cultura da avaliação para assegurar um padrão da qualidade nacional ou social.

Apesar de esses discursos projetarem perfis docentes e serem constituídos no âmbito de uma formação discursiva⁶, esse discurso será sempre heterogêneo e não perderá sua pluralidade. Um discurso não “será um todo monolítico, fechado em si, mas produzirá efeitos de posicionamento, autorização e restrição sobre os sujeitos que nela se constituem ou expressam” (DANIEL; MENDONÇA, 2008, p. 42). Isto se dá porque a lógica da constituição hegemônica é uma lógica que compreende a articulação de diferenças, o que faz com que Laclau (2006, p. 69) destaque que na “lógica hegemônica *qualquer* elemento interior ao sistema possa encarnar uma função hegemônica”.

Para essa análise entende-se, por exemplo, que o poder do discurso hegemônico em defesa de um perfil nacional docente sobrepõe-se aos discursos particulares dos dois contextos de análise para a constituição da identidade docente. Estes particulares, contudo, não são aniquilados, mas permanecem em diferentes cadeias articulatórias defendendo provisoriamente o sentido defendido nessas cadeias.

No discurso do contexto Lula, os aspectos antagônicos em relação à defesa da constituição da identidade docente são apresentados como os discursos contrários ao projeto da nação, construindo articulações que buscam hegemônizar-se em contraposição aos discursos de FHC. Ainda que em ambos os contextos circulem demandas e cadeias articulatórias diferentes, acabam por significar o 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. Construção discursiva daqueles acontecimentos. Construção política dos acontecimentos, o que significa a mesma coisa” (2008, p. 42). Entretanto, a sobredeterminação das construções discursivas não garante a hegemonia de todas as possibilidades diferenciais de encarar o social. Para Laclau (2000), o caráter de sobredeterminação do social representa um enfrentamento com a concepção essencialista de descrever o social.

⁶ cfr. Daniel e Mendonça (2008, p. 42), um sistema de significação embasado em pesquisas nacionais e internacionais que buscam dar um sentido social universal e, por isso, produzir um discurso hegemônico.

A sobredeterminação aceita “a *infinitude do social*, quer dizer, o fato de que todo sistema estrutural é limitado, que está sempre rodeado por um “excesso de sentido” que o é incapaz de dominar” (2000, p. 104).

Continuando com Laclau (2006), as construções discursivas acabam por constituir uma unidade que não é dada apenas por uma posição do sujeito, pois, como já destacamos anteriormente, o sujeito vai sofrendo vários processos de identificação ao longo de suas articulações societárias e essas pluralidades de subjetivações podem começar a estabelecer algum grau de solidariedade. Dá-se uma aparente “unidade” de posição. Digo aparente, porque nessas articulações não há perda da diferença. Há uma relação de equivalência em que as particularidades se unem em oposição a alguma construção discursiva. Dito em outras palavras, para Laclau (2009, p. 107), a equivalência e a diferença atuam simultaneamente na construção do social, pois “o social não é outra coisa que o *lócus* desta tensão insolúvel”. Além disso, “toda identidade social (quer dizer, discursiva) é constituída no ponto de encontro da diferença e da equivalência” (2009, p. 107). Uma demanda ou várias demandas podem unir os sujeitos, apesar das lutas permanecerem diferenciais, mas estabelece uma articulação equivalencial que une a luta em torno de demandas insatisfeitas. Essa articulação produz uma fronteira interna que separa o social em dois campos “de luta”. Por isso, a aparente “unidade” de posição do sujeito a partir de algum grau de solidariedade na luta pode sugerir que as diferenças foram eliminadas, mas não é isso que acontece. A relação social mantém-se equivalencial e diferencial.

Vale também ressaltar 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. Nessa análise, significante vazio é um ponto,

“dentro do sistema de significação que é constitutivamente irrepresentável” (cfr. LACLAU, 2009, p. 136). Não porque se trata de um significante que não tenha significado, mas por este significado ser inalcançável. Por isso diz-se que a hegemonia é contingencial: terminado o interesse pela causa, a articulação pode ser desfeita.

O questionamento dos processos de identificação do sujeito e do discurso hegemônico envolvido nessa problemática procura desmistificar a possibilidade de representação da totalidade, das construções discursivas universais ou essencialistas. Acredito que operar com os processos articulatórios como provisórios, contingentes e precários, tanto nos processos de identificação docente como na construção dos discursos hegemônicos, contribui para pensar em aberturas, brechas e novas possibilidades de encarar as relações de poder e caminhos de modificações das lógicas dadas como universais e com as quais, muitas vezes, convivemos por meio de discursos naturalizados.

Aspectos como a contingência e a precariedade, mais que denotar fragilidade, podem apresentar-se como potentes para operar nos campos discursivos em que nos movemos, apresentando as lutas no campo educacional, em específico no campo do currículo e da formação de professores. São novas lentes para subverter as lógicas universalistas.

Como aporte teórico para essa análise das políticas curriculares, escolho utilizar as categorias significantes vazios e hegemonia (LACLAU, 2009), pois na análise da flutuação dos sentidos para os processos de identificação docente nos documentos estudados é possível que um significante, como, por exemplo, o significante *docência*, aglutine vários significados e sentidos e possa ser considerado um significante vazio. Além desse aspecto, considero também ser possível que um sentido particular para o significante *docência* possa representar a totalidade do sentido de docência nos documentos curriculares e, por isso, também possa ser considerado um significante hegemônico por um dado período.

1.2 Ciclo de políticas e Teoria do discurso nas pesquisas de políticas curriculares

1.2.1 Entendimento de currículo

Defendo 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 ou ao controle social. O entendimento de currículo como texto, apesar de concepção recente no Brasil⁷, pode trazer novas perspectivas para pensarmos a desconstrução/construção de hegemonias na contemporaneidade e como produzem sentidos nos textos curriculares.

Segundo essa abordagem teórica, as políticas curriculares são significações discursivas construídas no jogo político e cabe, aos que pretendem estudá-las por esse viés teórico, o desafio de compreender a sua constituição, discursivamente, e enveredar nesse jogo do político.

Todavia, destaco que defendo uma determinada concepção de currículo, que não é a única ou a “melhor”, mas a que por ora dialoga com o referencial teórico escolhido para esta pesquisa. Opero com o entendimento de que currículo é uma prática discursiva e concordo com Lopes e Macedo (2011, p. 41) que esse entendimento significa que currículo

é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria.

⁷ As perspectivas pós-estruturalistas nos estudos curriculares aparecem no Brasil no início deste século, principalmente com os textos e traduções de Tomaz Tadeu da Silva, conforme Lopes e Macedo (2011). Até meados de 1990 praticamente não havia estudos curriculares brasileiros de abordagem pós-estruturalista.

O entendimento da atribuição de sentidos que corresponde ao currículo e à política curricular como instância de fixação de agendas, priorização de ações, de diretrizes e regras⁸, contribui para a compreensão de que os sentidos acessados por meio dos discursos FHC e Lula são produzidos em dado período e lutam por fixar-se nas relações sociais através de discursos hegemônicos. Por isso, a flutuação de sentidos de mudança social pela mudança na formação docente é sempre constante e gera novos significados de acordo com a luta política.

Algumas organizações curriculares tornaram-se hegemônicas, mas sempre hibridizavam-se com outras abordagens teóricas que também lutavam por legitimar-se no campo, questionando e possibilitando novos olhares a partir das produções que mais predominavam na produção de textos curriculares nas políticas públicas, textos de pesquisadores do campo e outros. Na análise de sentidos para os processos de identificação docente, produzida pelo discurso dos documentos curriculares relacionados à formação de professores, identifiquei a defesa de alguns traços de matriz crítica⁹, hibridizados com outros sentidos vinculados às habilidades e competências nas DCN (2001, 2002), nos Referenciais para a Formação de Professores (RFP, 1999), no Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação Profissional – governo Lula (SINACE, 2003) e Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente (2010). Diferentes perspectivas teóricas convivem na produção desses textos curriculares, embora a hegemonização de alguns discursos de determinadas abordagens busque garantir a naturalização de suas ideias e dificulte a disseminação de outras propostas.

1.2.2 Autores que contribuíram no pensamento curricular

As abordagens pautadas na centralidade do Estado¹⁰, influentes em diversas políticas curriculares, começaram a ser questionadas pelas teorias baseadas na

⁸ Cf. Lopes e Macedo (2011, p. 252).

⁹ Também sinalizados no discurso pedagógico por meio das pesquisas de Estado da Arte (ANDRÉ, 1999) e nas teses e dissertações do período 2005 a 2012.

¹⁰ Por exemplo: Apple (1989), Althusser (1982, 1998), Baudelot e Establet (1971), Bowles e Gintis (1976), Bourdieu e Passeron (1975) e Young (1971).

modificação das concepções da categoria *poder*, desenvolvidas principalmente por Michel Foucault e Jacques Derrida desde os anos 1960. Ainda que a preocupação desses autores não esteja relacionada a questões curriculares, eles representam marcos no que diz respeito a uma nova lógica para pensar a realidade através das práticas discursivas e assim tiveram impacto no campo do Currículo. Foucault (2003) através de seus estudos traz uma nova noção de *poder* a se pensar, o poder disciplinar, descentrado, relacionado à vigilância, à regulação dos grupos sociais e do indivíduo e seu corpo. Quanto mais coletivas e organizadas sejam as instituições, mais se exercerá o poder disciplinador. A contribuição de Derrida é através da influência da linguística, a partir do descentramento do significado das palavras. Conforme Hall (2006, p. 41), para Derrida

o significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapulindo de nós. Existem sempre significados suplementares sobre os quais não temos qualquer controle, que surgirão e subverterão nossas tentativas para criar mundos fixos e estáveis.

As perspectivas pós-estruturalistas no campo da política curricular que desconfiavam dos discursos e das afirmações sobre conhecimento da década de 1970, por compreenderem que o poder é descentrado e as influências de mudança no social não são provenientes apenas das relações econômicas mas dos discursos que envolvem o social, ganharam mais ênfase no Brasil na década de 2000.

As análises pós-estruturalistas para o currículo e para pensar a política, segundo Cherryholmes (1993), permitem-nos vislumbrar os argumentos acadêmicos e teóricos não mais pautados em uma certeza de verdade, mas como passíveis de contestação, de desconfiança da autoridade legitimada e de encarar as relações de poder, as estruturas sociais, bem como os discursos de política curricular como criados por discursos que explicam acontecimentos históricos e práticas políticas. Dessa maneira, alguns interesses são atendidos e outros excluídos, através da sustentação discursiva de determinados valores ou ideologias.

Isso é possível, pois, segundo Hall (2006), os discursos são produzidos e com isso produzem sentidos com os quais são organizados processos de identificação e assim constroem identidades fluidas. Esses processos de identificação vão sofrendo deslocamentos e são substituídos por discursos constituídos por outras demandas. Podemos dizer que o(s) discurso(s) centrais são substituídos por uma “pluralidade

de centros de poder” (HALL, 2006, p. 16), na medida em que esse processo sofre constantemente descontinuidade, fragmentação, ruptura e deslocamento e o discurso estável do passado abre possibilidades de novas articulações. Essas perspectivas aparecem como a desconstrução das grandes narrativas das teorias críticas que lutaram contra os currículos eficientistas e que eram consideradas como a possibilidade de mudança, de fuga à lógica do capitalismo.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), as teorias críticas defendiam que a reprodução econômica era reproduzida no interior da escola como forma de controle social e cultural. As relações sociais eram percebidas na relação de antagonismo entre capital e trabalho. Entretanto, na perspectiva pós-estruturalista esse discurso é descentrado da estrutura econômica e é construído pela linguagem. Conforme argumentam Mendonça e Rodrigues (2008), o social é formado por uma infinidade de identidades que são constituídas a partir de relações discursivas antagônicas que não se restringem ao antagonismo de classe; há vários *lócus* particulares de antagonismos sociais possíveis nas relações sociais contemporâneas.

Todavia as teorias críticas não superam as teorias eficientistas ou as teorias progressivistas; apresentam aspectos de discordância teóricos, metodológicos e políticos. Não há um sentido de evolução histórica, social ou cultural que, ao longo do tempo, vá se modificando. Essas abordagens, na política curricular, são apenas formas de endereçar sentidos para o social. As lutas envolvem poder e, por isso, constantes processos de hegemonização pelas demandas que são defendidas.

As perspectivas pós-estruturalistas operam em uma lógica diferente das teorias críticas e eficientistas. A luta não está localizada nas barreiras da estrutura ou da agência e nem há um lugar idealizado a chegar através da emancipação dos sujeitos. As relações de poder estão em outra ordem, na ordem do discurso, na ordem do processo de significação, e fazem parte da constituição do sujeito e lutam por alcançar as demandas que percebem como necessárias. As relações sociais são significadas a partir da prática discursiva, por isso, sendo o social ‘significado’, deixa de ser uma instância a ser desvendada, revelada, e passa a algo passível de ser compreendido por meio das significações contingentes e precárias em que o discurso é fixado temporariamente.

Segundo Lopes e Macedo (2011), o pós-estruturalismo dialoga com autores estruturalistas, questionando alguns de seus pressupostos, bem como dialoga com o pensamento pós-moderno que questiona a Modernidade. Aproxima-se dos

estruturalistas no que diz respeito a compreender que a linguagem constrói o mundo ao invés de representá-lo. Mas afasta-se deles ao problematizar que o mundo não pode ser entendido por meio das estruturas que o constituem através da linguagem e, por isso, reconfigura o entendimento da concepção de linguagem, pois

a linguagem não representa a realidade, qualquer significado pode ser atribuído a um significante e isso é um processo cultural. O que nos permite atribuir um significado a um significante é a sua diferença em relação a outros significantes (LOPES; MACEDO, 2011, p. 39).

Entendo poder, conforme Lopes e Macedo (2011, p. 40), “como função do discurso. A capacidade de unificar um discurso é em si um ato de poder”. Com esse entendimento, penso que a questão não é tentar eliminar o poder, rompendo com determinadas estruturas sociais, mas compreender os processos de identificação produzidos pelo discurso.

Por isso, o poder continuará a se manifestar em diferentes processos de significação, não apenas nos processos de significação originados por explicações de ordem econômica, e algumas vezes representado pela instância do poder do Estado como produtor da política. A política curricular analisada pelo viés pós-estruturalista busca compreender os processos de constituição de discursos hegemônicos ou de como se tornaram hegemônicos. É sempre uma busca por entender o jogo político que busca defender um determinado discurso. A definição da luta é que permite o discernimento da posição do sujeito nesse processo. Nenhum discurso pode ser aceito como definitivo, natural, tradicional ou reconhecido por qualquer argumento universal. É importante nessa luta perceber a construção discursiva, de onde vem esse discurso e para onde se encaminham seus interesses.

A possibilidade de análise discursiva traz a enunciação de sentidos como produzida por atos de poder. Os sentidos que são legitimados no currículo, nas políticas curriculares, o são por construções discursivas hegemônicas e contingentes. Segundo Mendonça e Rodrigues (2008), o discurso é o resultado do princípio articulador de sentidos. O entendimento de que a construção de sentidos é significada a partir de qualquer construção discursiva sinaliza um desafio na análise das políticas curriculares na medida em que entender as tentativas de fixação de sentidos nos textos curriculares é também buscar entender os sentidos que buscam hegemonizar-se.

Essa abordagem de análise das políticas curriculares que realize tenta se distanciar das propostas que defendem determinados modos de ser, através da prescrição de identidades pré-estabelecidas ou que sinalizem uma identidade emancipada ideal. Os processos de identificação dos sujeitos serão sempre provisórios de acordo com a(s) luta(s) em que estejam se articulando.

1.2.3 As políticas de currículo

No campo das políticas de currículo, alguns trabalhos¹¹ com os aportes teóricos de Stephen Ball e Ernesto Laclau têm contribuído para análises que buscam compreender a negociação de sentidos e de significados das políticas curriculares, rompendo com uma visão binarista da política: “proposta e prática, prescrição e implementação, dominação e resistência” (MACEDO, 2006, p. 106). Busco operar com essa possibilidade de teorização tendo clareza dos limites apresentados pelos autores e também da apropriação para o campo educacional dos aportes de Laclau.

Ball, ao reforçar a centralidade no contexto de influência, o que pode reduzir o espaço de escape do discurso ao contexto da prática em algumas análises, não desenvolve o porquê de determinados discursos da política acabarem hegemonizando-se. Entretanto, ciente desses aspectos, opto por dialogar com esse autor nas análises dessa pesquisa por acreditar que o movimento de pensar nas políticas curriculares por meio do ciclo de políticas é potente para essa análise e possibilita avançar nos estudos curriculares. Defendo essa abordagem para as análises da política curricular por compreender que a circularidade proposta por Ball possibilita alimentar um constante processo de hibridismo cultural e, por sua vez, espaços de hibridismo nos processos de constituição identitária. Dessa maneira, compreendo a contribuição de Ball como uma possibilidade heurística de desconstrução da fixação de discursos hegemônicos, bem como de fixação de identidades.

¹¹ Trabalhos de alguns grupos e linhas de pesquisa como: Currículo, cultura e diferença da UERJ (MELLO, 2008; AGOSTINHO, 2007; FRANGELLA, 2006), Núcleo de Estudos de Currículo (NEC) da UFRJ (BORBOREMA, 2008; RAMOS, 2008), Política de currículo para a formação de professores da UFRJ (CRAVEIRO; ABREU, 2010).

Laclau desenvolve uma teoria política sobre o social. No campo da política curricular, as reconfigurações da teoria laclauiana à realidade educacional complementam os aspectos que não são desenvolvidos por Stephen Ball. Nesse sentido, defendo o diálogo teórico no campo das políticas curriculares com base nesses autores que podem apresentar uma relação de complementaridade na análise dos contextos e produção dos processos identitários.

Podemos, portanto, dizer que a recriação dos textos curriculares, através da modificação originada pela produção cultural que vai sendo travada na interação de um contexto com o outro (cfr. BALL, 1992), vai produzindo textos híbridos. Esse aspecto é desenvolvido nos trabalhos de Lopes e Macedo (2004). A noção de híbrido para a análise do currículo pode ser entendida a partir de uma situação de flutuação cultural. Segundo Appadurai (2001, p. 24),

as comunidades desterritorializadas e as populações deslocadas, à margem de quanto podem desfrutar dos benefícios de seus novos ingressos ou das novas disposições de capital e tecnologia, não escapam em ter que adotar e representar até o final os desejos e fantasias contidos nessas novas paisagens étnicas, ainda assim ao mesmo tempo fazem esforço por reproduzir a família-como-microcosmos cultural. Tanto que as formas das culturas são cada vez menos ligadas entre si, e são cada vez mais fluidas e politizadas.

Lopes (2010c) sinaliza as lacunas deixadas pelo ciclo de políticas de Stephen Ball para o aprofundamento das análises na política de currículo. Utilizo os aportes teóricos de Laclau, reconfigurados a partir das análises sobre a hegemonia na política curricular, para desenvolver a análise dos documentos curriculares dessa pesquisa e complementar as lacunas na política de currículo já mencionadas.

O referencial teórico de Laclau possibilita caminhos para se pensar como os processos de luta política se dão através da noção de articulação de sentidos que constituem hegemonia. Os sentidos hegemônicos são recorrentes nas políticas educacionais e abrangem mutuamente os contextos macro e micro. Mais precisamente, deixa de fazer sentido a noção de macro ou micro, na medida em que os contextos se interpenetram. A concepção de perfil docente, por exemplo, tem sido central nas políticas de currículo de formação de professores podendo ser tratado como hegemônico. Nesse aspecto, a teoria laclauiana pode contribuir para as análises a respeito das formações articulatórias, favorecendo o entendimento de que discursos se afastam ou se aproximam de um dado perfil docente.

A fragilidade do ciclo de políticas para as análises de política curricular jaz ainda na ausência de explicação de como ocorre a predominância de uma interpretação ou leitura nos documentos curriculares sobre outras. Quanto a isso, Ball (1992) sinaliza a luta, mas não desenvolve o processo em que ela se dá. Para ele, sendo “a interpretação uma questão de luta. As diferentes interpretações serão disputadas segundo se relacionam com diferentes interesses (BALL, 1987, p. 8), uma ou outra interpretação predominará, embora leituras que se desviem ou de minorias possam ser importantes”. O autor também destaca que a avaliação da política na prática ou as respostas dadas pelos praticantes são resultado de interpretações disputadas e os praticantes são influenciados pelo discurso dos quais as políticas emergem.

Buscando compreender como determinados sentidos predominam na negociação da política é que Ernesto Laclau, pesquisador e teórico argentino da Escola de Essex, constituída na década de 1980, formula a teoria do discurso. A contribuição de Laclau para nossos estudos é a de pensar a subjetivação/identificação e as articulações na luta por tornar uma demanda hegemônica no processo político da formação de professores.

Para Laclau (2005), como já discutimos, toda identidade social é constituída a partir de pontos de encontro entre diferenças e equivalências. Um elemento diferencial assume a representação de uma totalidade impossível, por exemplo, o perfil docente. Esse determinado perfil docente, representado discursivamente por meio das políticas curriculares de formação de professores, encarna uma função totalizadora. Compreender o que é estabelecido como horizonte para esse limite de representação da identificação docente ajuda a responder à questão de por que determinados discursos, no que diz respeito à formação de professores, são hegemônicos, são privilegiados, legitimados, e outros não o são.

O quadro teórico construído por Laclau (2009), que busca captar a variedade de movimentos que influenciam nos processos de identificação, é um bom subsídio para entender como se dão os processos de disputas e de hegemonia nas interpretações de políticas curriculares. Para esta pesquisa, penso que tal autor pode contribuir nas interpretações de sentidos hegemônicos que são fixados nos textos curriculares e nos deslizamentos de sentidos para a identidade docente no período de 1995 a 2011. Parto também do princípio de que esses significados são articulados em decorrência de uma luta pelo poder de significar um determinado

perfil docente e, por isso, sofrem modulações de sentidos, não pela implementação estadocêntrica da política, mas sim pela hegemonia que determinados discursos ganham provisoriamente nos discursos de formação de professores.

A partir da análise dos discursos acessados nos dois contextos, FHC e Lula, podemos nomeá-los como duas cadeias articulatórias distintas. As duas constituem sentidos para a identificação docente a partir de uma multiplicidade de discursos que são modificados discursivamente, tentando fixar sentidos para o que se entende como docência, para a formação continuada e inicial, âmbito de ação do professor e outras demandas. Laclau contribui com essa pesquisa na análise da dinâmica nas articulações discursivas que, por meio de relações de poder, vão produzindo processos de identificação e constituição dos sujeitos com as aproximações, diferenças, lutas e consensos. Conforme Lopes (2010c), essas articulações são negociadas contingencialmente por meio dos processos de identificação que constituem tais posições. As negociações de sentidos é que fixam discursivamente as subjetivações no social.

Nesse sentido, ainda que os projetos de fixação de perfil docente disputem por hegemonizar e legitimar determinados discursos, as demandas diferenciais e equivalentes que constituem as cadeias permanecem com suas lutas iniciais que, oportunizaram a união temporária na cadeia articulatória. Por exemplo, o discurso do contexto Lula discurso é criado por uma lógica da diferença e da equivalência em um constante processo de tensão, tendo em mente que esse discurso é formado por demandas diferenciadas do contexto FHC em suas lutas políticas. Quanto a indecisão entre as fronteiras equivalenciais alternativas, diz-se que o sentido está “suspense” e é denominado significante flutuante.

Ainda que os projetos políticos dos contextos FHC e Lula defendam sentidos para a formação docente, para o conhecimento ou apresentem demandas que aparentemente são iguais, os projetos defendidos nesses contextos são antagônicos e, buscam hegemonizar os seus sentidos em uma luta contínua.

1.2.4 O discurso

Para Laclau, o discurso é o terreno em que se constitui a objetividade, entendido não apenas no âmbito da fala e da escrita, mas como “um complexo de elementos no qual as relações jogam em um rol constitutivo. Isto significa que esses elementos não são preexistentes ao complexo relacional, mas que se constituem através dele. Portanto, ‘relação’ e ‘objetividade’ são sinônimos” (LACLAU, 2009, p. 92). Segundo o autor, nessa perspectiva, a relação é entendida como um jogo de diferenças sem que nenhum fundamento privilegie alguns elementos *a priori*. Por isso, se um elemento adquire centralidade, isso deve explicar-se pelo jogo das diferenças, ou seja, na articulação entre os elementos que são modificados nesse jogo.

Levando em consideração que tratamos de identidades diferenciais, para Laclau (2009), de certa forma determinamos uma totalidade em torno da qual esses diferentes se constituem; a estes, chamamos de “significantes vazios”. Os efeitos “centralizadores” dos significantes vazios constituem um horizonte totalizador precário e contingente, pois essa interação parte das diferenças. A totalidade é uma totalidade que abarca todas as diferenças. Em outras palavras, Burity (2008) destaca que os significantes vazios não são um termo ou palavra ou imagem acústica. Podem ser pensados como rede de conceitos que permitem uma multiplicidade de articulações com significados que não se fixam em apenas um sentido; os sentidos oscilam na cadeia articulatória equivalencial.

Para Laclau (2009), quanto maior a cadeia articulatória, isto é, mais extensa e representando um maior número de demandas, mais pobre ela é, pois se despoja de conteúdos particulares para abarcar demandas sociais heterogêneas entre si. Nesse sentido, o discurso da cadeia articulatória vai distanciar-se da demanda local concreta. Esse distanciar-se não significa perder significação. O significante vazio pode ter significado porque é um vazio dentro da significação, pois a cadeia articulatória representa através das equivalências uma pluralidade de demandas insatisfeitas. A plenitude é que é negada, incansável e, por isso, uma plenitude vazia. No significante vazio, há uma fronteira dicotômica que separa as cadeias articulatórias. Todavia, quando a cadeia equivalencial tenta ser interrompida pelo discurso hegemônico, mediante a apresentação de outras cadeias articulatórias

equivalências alternativas, pode haver um sentido indeciso entre as fronteiras equivalenciais.

Um aspecto a destacar na categoria hegemonia para pensar as políticas curriculares é a não determinação *a priori*, o que permite ampliar a dimensão dessas análises para além da dimensão linear da esfera macro para a micro. Isto é, a produção da política curricular acontece em todos os contextos sinalizados por Ball (1992) e as articulações políticas não podem ser previstas *a priori*: as articulações são imprevisíveis e as escolhas ou interesses são vulneráveis ao momento e à dimensão afetiva (LACLAU, 2009, p. 95).

Na análise política laclauiana, o discurso é central e os elementos desse discurso, os sujeitos ou o contexto histórico, constituem-se nas articulações com o outro. Da mesma forma que as articulações políticas não podem ser previstas *a priori*, as relações de poder inerentes a todas as articulações relacionais também não podem ser previstas. Nessa perspectiva, a luta por hegemonizar sentidos nas políticas curriculares, nas produções de textos – que, como já foi mencionado, não se limitam aos textos escritos – é uma luta discursiva de poder.

Nas políticas curriculares de formação de professores, o discurso da *docência* é representado por muitas demandas particulares como o espaço da sala de aula, de pesquisa, domínio de conteúdos e metodologias, ações na gestão da escola e outras. Há uma fronteira dicotômica entre a cadeia articulatória dos discursos dos documentos curriculares FHC e Lula que é representada pela proposta política diferenciada entre os dois governos. A representação heurística dos significantes vazios para o entendimento do discurso de *docência* pode contribuir para a identificação dos discursos antagônicos presentes na fronteira dessas duas cadeias articulatórias e, dessa maneira, auxiliar a compreender o que representa o antagonismo nesses discursos. Além disso, pode ajudar a avaliar se o que aparentemente é hegemônico nessas duas cadeias representa uma mesma significação ou a luta de demandas equivalentes pela busca de outras hegemonias para a significação de *docência*. Nessas articulações por defender sentidos existe a possibilidade de um particular assumir uma totalidade por um período. Sendo assim, quando um particular assume uma significação universal, o autor denomina-a “hegemonia”.

Se a compreensão da totalidade da realidade é uma impossibilidade, apesar de alguns discursos pretenderem afirmar discursivamente a sua existência, como

veremos a seguir, é importante destacar que a hegemonia ou os processos articulatórios que a constituem compreendem a representação de uma totalidade incomensurável que, segundo Laclau (2009), são particulares que representam a totalidade, ou seja, uma particularidade que assume a representação de um universal, sem deixar de ser uma particularidade. Por ser impossível abarcar o universal, diz-se que a hegemonia é “uma diferença particular que assume a representação de uma totalidade que a excede” (LACLAU, 2009, p. 97).

Para o entendimento da concepção de hegemonia em Laclau (2009), remeto à noção de demanda. A hegemonia é o resultado de uma articulação de demandas, no entanto, “esta articulação não corresponde a uma configuração estável e positiva que poderíamos considerar como uma totalidade unificada” (LACLAU, 2009, p. 9). A demanda também pode ser entendida como uma solicitação coletiva por quem ou pelo que se luta. A demanda requer algum tipo de totalidade quando se cristaliza dentro do sistema, pois apesar de ser o fator unificador entre diferenças, ao unificá-las em torno de um interesse comum, fixa “parte” do sujeito em um lugar compartilhado pelas demandas, “localizando-o” temporariamente naquela luta. Entendo sujeito não como

este grupo social, aquela organização, esta pessoa. Estou falando do sujeito como espaço instituinte, de emergência da ruptura com uma ordem vigente (em qualquer nível). O lugar do sujeito é delimitado e sua emergência dura pouco. Após a instituição, o que temos são posições de sujeito dentro de uma nova estrutura. Mas há sujeito (BURITY, 2008, p. 50).

Assim, uma demanda unificadora entre vários grupos diferentes pode ser a luta contra uma proposta nacional que defende a formação do professor como um “prático” e com ênfase nos conteúdos de sala de aula, alijando o professor de outras funções pedagógicas. No caso das demandas curriculares, essa luta envolve questões pragmáticas e questões teóricas que são os enfoques defendidos pelo grupo. Vários grupos com diferentes interesses se unem nessa luta, tentando permanecer com suas diferenças. A articulação entre esses grupos requer algum tipo de totalidade que faz com que se aglutinem em torno de um interesse comum, por exemplo, contra a formação pragmática dos professores. Portanto, “fixa-se” uma luta por essa demanda no sistema. Existem diferentes formas de articulação resultantes de movimentos contraditórios e ambíguos que se unem temporariamente, apesar da diferença, por uma demanda em comum. O processo

de construção de hegemonia pode ser considerado um processo em que uma ou mais demandas se universalizam.

Como bem sinaliza Burity (2008, p. 11), a hegemonia, na perspectiva de Laclau,

é um tipo de relação política, uma forma de política, uma lógica social, e não um lugar determinado numa topografia do social. Numa dada formação social pode haver vários centros hegemônicos, sem que eles se relacionem entre si, necessária e/ou hierarquicamente.

É importante notar que as concepções de discurso de Ball e Laclau são distintas. Ball faz uso do termo “política” como “discurso” significando simultaneamente texto e discurso. Todos os contextos de produção da política são, portanto, atravessados por discursos que constroem (e permitem a construção) de certos textos (LOPES, 2010, p. 11). Por sua vez, Laclau defende que o campo da discursividade engloba ações e relações que possuem significado social¹² de modo que nada há que possa ser entendido fora do jogo discursivo. Para ambos, os discursos são construídos continuamente, incontroláveis, e não se limitam à materialidade do texto.

Diferentemente para Laclau, que dialoga com Jacques Derrida, filósofo argelino, a categoria discurso não está localizada em um contexto sócio-histórico. Segundo Burity (2008, p. 42), o sentido social é construído através de formações discursivas, compreendidas como “um conjunto articulado, mas heterogêneo, de discursos, ou seja, de sistemas de regras de produção de sentido”. Esses sentidos articulam demandas que se hegemonomizam em um dado discurso composto pelo “cruzamento de diversas formas de construção daqueles acontecimentos” (2008, p. 42). Nesse sentido, pensar nas políticas curriculares com Laclau permite entender como determinados discursos tornaram-se hegemônicos e quais as articulações políticas e disputas de sentidos permitiram tal hegemonia. É nessa luta que o sujeito se constitui, diferenciando-se do processo de constituição do sujeito das teorias críticas que vincula esse movimento de alguma forma à estrutura social, econômica ou cultural.

Conforme sinalizam Lopes e Macedo (2011), os sujeitos produzem significados através das experiências vivenciadas, dando sentidos a essas experiências, construindo sistema de representações e, por essa via, construindo

¹² Cf. Lopes, 2010.

suas identidades. Dessa maneira, entende-se que a constituição do sujeito não está determinada por um *a priori*.

Além desse aspecto, esclareço que a constituição do sujeito se dá pela falta – sujeito cindido – que busca se articular em torno de demandas que não podem suprir essa falta. Essa articulação se dá “porque uma demanda *particular* está insatisfeita e se estabelece uma solidariedade com outras demandas insatisfeitas, de forma que sem a presença ativa da particularidade da cadeia não poderia haver cadeia equivalencial (LACLAU, 2005, p. 153). É esse processo de identificação do sujeito na cadeia de equivalência que alimenta o jogo político a partir das lutas por sua busca e hegemonização.

Lopes (2006) considera que investigar os discursos produzidos implica investigar as consequências das articulações provenientes das práticas e quais os sentidos que se tornam universais ou hegemônicos. Esse movimento de análise é complexo; por isso, em um documento curricular, discursos de demandas diferenciais podem estar ancorados em um mesmo discurso hegemônico.

Do ponto de vista metodológico, conforme Mendonça (2007) e Lopes (2008), a noção de hegemonia pode ser vista como um diferencial e como uma ferramenta de análise para os estudos da política e das políticas curriculares educacionais por representar uma inversão na análise política do social. Pois não se busca com esse referencial entender um determinado momento político hegemônico mas analisar as lutas políticas como disputas que não estão claramente hegemônicas. Assim, pensar nas demandas das políticas curriculares para formação de professores é pensar nas articulações que mobilizam e constituem professores.

A questão central do poder nas políticas curriculares também é descentrada para Ball na construção dos discursos nos diferentes contextos e para Laclau ainda mais. Para Ball (1994), o poder nas políticas curriculares é multifacetado, pois os textos das políticas alteram as relações de poder na medida em que são lidos e reinterpretados, isto é, “propõem uma reestruturação, redistribuição e rompimento das relações de poder para que pessoas diferentes possam e não possam fazer coisas diferentes” (1994, p. 19). A política como discurso, ao mesmo tempo em que produz possibilidades, produz limitações, pois através da representação do poder, “pode ter o efeito de redistribuição de ‘voz’, de modo que não importa o que algumas pessoas dizem ou pensam, apenas certas vozes podem ser ouvidas como significativas ou de autoridade” (1994, p. 21). Nesse sentido, há descentramento do

poder que está relacionado às regras do jogo político. Para Laclau (2005), o poder do discurso não está nas regras do jogo político, pois são contingentes e mudam na medida em que são aplicadas. Pois as relações de poder são as que constituem as relações sociais. Se as relações se dão em articulações instáveis, contingentes, em que as relações hegemônicas podem ser sempre modificadas na medida em que dependem das disputas de identificação do sujeito, podemos dizer que o poder é descentrado e não há regras fixas; as regras são constituídas através das relações sociais e da luta política.

1.2.5 A constituição dos projetos identitários

Ao longo desse texto defendi a tese de que as políticas curriculares de formação de professores endereçam sentidos para a constituição de identidades como um conjunto de elementos articulados e heterogêneos (cfr. BURITY, 2008). Defendo, tal como Mouffe (2003, p. 19), que o reconhecimento dessa abordagem possibilita entendimentos de que uma identidade acomoda outras, isto é,

tal pluralismo está ancorado no reconhecimento da multiplicidade de cada um e das posições contraditórias a que esta multiplicidade subjaz. Sua aceitação do outro não consiste meramente em tolerar as diferenças, mas em celebrá-las positivamente porque admite que, sem alteridade e o outro, nenhuma identidade poderia se afirmar.

Também percebo que essas concepções podem contribuir para caminhos da política¹³, no sentido de Mouffe (2003), que viabilizem uma sociedade mais pluralista. Esse aspecto vai de encontro aos autores mais citados da perspectiva sócio-histórica que projetaram sentidos para a identidade docente nos anos 2000 (cfr. ANDRÉ, 2009) e que acompanharam a produção das políticas curriculares de formação de professores no contexto Lula ou propostas monoculturais, conforme discursos do contexto FHC, ambos já citados nas seções anteriores.

¹³ Conforme Mouffe (2003, p. 15), “por ‘político’ refiro-me à dimensão do antagonismo que é inerente a todas as sociedades humanas (...) ‘Política’, por outro lado, refere-se ao conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre potencialmente conflituosas, porque afetadas pela dimensão do ‘político’”.

Hall (2009) também contribui para essa análise ao sinalizar que as identidades concebidas como estabelecidas e estáveis estão “nafragando” nas diferenciações culturais que se expandem dentre diferentes contextos mundiais. Dessa maneira, a necessidade de aceitar identidades híbridas, provisórias, fluidas corresponde a respostas à lógica cultural que pede determinadas traduções de acordo com o contexto e as relações em que estão inseridas. A esse processo Hall nomeia-o de tradução cultural agonística que significa que

não é simplesmente apropriação ou adaptação; é um processo através do qual se demanda das culturas uma revisão de seus próprios sistemas de referência, normas e valores, pelo distanciamento de suas regras habituais ou ‘inerentes’ de transformação (apud BHABHA, 1997, p. 71).

Deste modo, produz um hibridismo entendido como

momento ambíguo e ansioso de... transição, que acompanha nervosamente qualquer modo de transformação social, sem a promessa de um fechamento celebrativo ou transcendência das condições complexas e até conflituosas que acompanham o processo... ‘Ele’ insiste em exibir...as dissonâncias a serem atravessadas apesar das relações de proximidade, as disjunções de poder ou posição a serem contestadas; os valores éticos e estéticos a serem ‘traduzidos’ (apud BHABHA, 1997, p. 72).

A respeito do hibridismo social, Hall (1997) acrescenta que as mudanças culturais e globais vão abrindo fronteiras, antes não pensadas, e vão criando um *mix* cultural. Esse fenômeno não quer dizer que o “velho” é substituído pelo “novo”, mas que se criam alternativas híbridas, *mixadas* pois existem

diversas tendências contrapostas impedindo que o mundo se torne um espaço culturalmente uniforme e homogêneo (Hall, 1992^a; Robins, 1997, Miller, 1997). A cultura global necessita da ‘diferença’ para prosperar – mesmo que apenas para convertê-la em outro produto cultural para o mercado mundial (como, por exemplo, a cozinha étnica). É, portanto, mais provável que produza ‘simultaneamente’ novas identificações (Hall, IBID) ‘globais’ e novas identificações locais do que uma cultura uniforme e homogênea (p. 3).

Entretanto, esclareço com Laclau (1996) e Mouffe (2003) que o hibridismo não significa necessariamente perda de identidade, pode ser o mote para o fortalecimento das que existem e abertura de novas possibilidades identitárias.

Esse posicionamento corrobora com a ideia de que “os discursos da nação não refletem um estado unificado já alcançado. Seu intuito é forjar ou construir uma forma unificada de identificação a partir das muitas diferenças de classe, gênero, região, religião ou localidade” (HALL, 2009, p. 74). Em consonância com essa

premissa, determinados processos de identificação apenas podem ser gestados, na medida em que estão de acordo com determinada cultura (cfr. HALL, 2009). Isso se dá porque as relações sociais são sempre relações contingentes e de poder. Complementando com Laclau e Mouffe (2000, p. 48), “a constituição de uma identidade social é um ato de poder e que a identidade como tal é poder”. Por isso, diz-se que toda identidade é contingente e essa natureza contingente está sempre ameaçada, convive com as relações de poder, com a provisoriedade das articulações que se quer negar e os exteriores que são reprimidos para fora dessa articulação. Essa contingência associada ao processo de constituição da identidade potencializa os deslocamentos e a mobilidade das formas de representação dessas mesmas identificações.

Dessa maneira, ao buscarmos entender as condições de possibilidade de certos processos de identificação, buscamos, conforme os aportes dos autores, entender os mecanismos de poder que a fazem possível. Trazendo para esse diálogo Hall (2009), a identidade cultural é uma produção de um processo de ser, um “vir a ser” que sofre influências, ao mesmo tempo em que influencia no poder de homogeneização do mercado cultural.

Entretanto, a possibilidade do hibridismo, consequência desses movimentos de deslocamento e representação das identidades, não potencializa uma infinidade de processos de identificação. Dentre os aspectos a se ponderar destaque também com Hall (2009) e com Laclau (1996) que toda a identidade cultural é limitada ao se estabelecer o que a significa ou o que não pode significá-la. Isso se dá, pois a identidade cultural afirma-se no contexto em que está inserida, na exclusão de outros sentidos que não se juntam com essas significações e pelo desejo de responder aos significados, de assumir posições e para identificar-se, em uma prática social onde,

toda identidade é fundada sobre uma exclusão e, nesse sentido, é ‘um efeito do poder’. Deve haver algo ‘exterior’ a uma identidade (Laclau e Mouffe, 1985; Butler, 1993). Esse ‘exterior’ é constituído por todos os outros termos do sistema, cuja ‘ausência’ ou falta é constitutiva de sua ‘presença” (HALL, 2009, p. 81).

Dessa maneira, esse processo de constituição de identificações vai sofrendo constantes tensões já que não existe uma totalidade que a possa significá-la ou representá-la. Por exemplo, se pensarmos nos discursos defendidos para a formação docente em FHC e Lula, não há possibilidade de significar todos os

aspectos de uma formação que qualifique o professor para atuar de acordo com as necessidades da sociedade, na medida em que também há constantes modificações culturais nos contextos educacionais e sociais brasileiros. Todavia pode-se significar que os espaços para além da sala de aula devem contribuir para essa formação docente e potencializar deslocamentos para as identificações do “bom profissional”.

Nesse sentido, os discursos curriculares do contexto de FHC, que defendiam os espaços de atuação do professor relacionados ao campo da sala de aula, representaram formas de endereçar sentidos para os processos de constituição docente. Com força cultural e hegemônica naquele período marcavam que

a atuação do professor tem como dimensão principal a docência, mas não se restringe a ela: inclui também a participação no projeto educativo e curricular da escola, a produção de conhecimento pedagógico e a participação na comunidade educacional. Portanto, todas essas atividades devem fazer parte da sua formação (RFP, 1997, FHC, docência, C22).

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, mas não se restringe a ela. 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. O trabalho do professor - e, portanto, sua formação — inclui competências de um profissional intelectual que atua em situações singulares (RFP, 1997, FHC, docência, C37).

Todavia, esse discurso hegemônico que localizava a docência como parte primordial da constituição da identidade docente, praticamente restringindo-a a esse campo de ação, convive com o embate dos discursos do contexto de Lula que apenas vai se consolidar na mudança de governo, possibilitando um deslocamento de sentidos hegemônicos para novas identificações, conforme destacado abaixo:

Assim, hoje, exige-se do professor mais do que um conjunto de habilidades cognitivas, sobretudo se ainda for considerada a lógica própria do mundo digital e das mídias em geral, o que pressupõe aprender a lidar com os nativos digitais. Além disso, lhe é exigida, como pré-requisito para o exercício da docência, a capacidade de trabalhar cooperativamente em equipe, e de compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa (CNE CEB 7 de 2010, Lula, docente, C63).

Historicamente, o docente responsabiliza-se pela escolha de determinada lógica didático-pedagógica, ameaçado pela incerteza quanto àquilo que, no exercício de seu papel de professor, deve ou não deve saber, pensar e enfrentar, ou evitar as dificuldades mais frequentes que ocorrem nas suas

relações com os seus pares, com os estudantes e com os gestores. Atualmente, mais que antes, ao escolher a metodologia que consiste em buscar a compreensão sobre a lógica mental, a partir da qual se identifica a lógica de determinada área do conhecimento, o docente haverá de definir aquela capaz de desinstalar os sujeitos aprendizes, provocar-lhes curiosidade, despertar-lhes motivos, desejos. Esse é um procedimento que contribui para o desenvolvimento da personalidade do escolar, mas pressupõe chegar aos elementos essenciais do objeto de conhecimento e suas relações gerais e singulares (CNE CEB 7 de 2010, Lula, docente, C64).

Laclau (2000, p. 55) afirma que “toda identidade é deslocada na medida em que depende de um exterior que, por sua vez o nega, é a sua condição de possibilidade”. Além disso, acrescento com Hall (2009, p. 33) que esses deslocamentos produzem significados relacionais e posicionais, são “fronteiras veladas que não separam finalmente, mas são também *places de passage*” em constantes deslizamentos.

Os deslocamentos do processo identitário acompanham as relações discursivas de poder. Essas relações de poder constituem uma estrutura descentrada. Isso quer dizer que “se trata de um deslocamento muito específico: aquele que resulta da presença de forças antagônicas. O deslocamento social é acompanhado, portanto, com a construção de centros de poder” (LACLAU, 2000, p. 56). Sendo assim, podemos dizer que, na medida em que determinados discursos vão se hegemонizando em um dado contexto, a constituição da identidade também vai adquirindo determinados sentidos que a nomeiam ou buscam instituir sentidos para constituir a identidade docente.

Esses processos de identificação se dão por meio de uma estrutura descentrada, pois o seu *locus* de ação não pode ser “localizado”, se dá nas relações entre sujeitos. Com essa lógica, podemos compreender o âmbito da produção da política curricular por meio do ciclo de políticas de Ball (1994, 1992).

Apesar de os processos de identificação serem provisórios, contingentes e dependentes das articulações e deslocamentos de sentidos ante o exterior constitutivo que ameaça a sua significação, produzem fixações que endereçam sentidos para a política curricular e para a identidade docente enquanto essas identificações se mantêm hegemônicas; manifestam formas de representação dessa identidade (cfr. LACLAU, 2000). Todavia, a marca característica dessas articulações e relações é a contingência. Esse aspecto é fundamental para a análise nessa pesquisa, pois entendo com Laclau (2000, p. 38) que esse é um movimento de

reconhecimento, ou seja, “o que se trata é identificar, nos atores empíricos, os atores essenciais que neles se encarnam e cuja identidade fundamental se conhece de antemão”.

Esse passo é o que me proponho a apresentar: a análise dos discursos produzidos nos contextos curriculares de formação de professores de FHC e de Lula, tendo em vista as identidades “encarnadas” constituídas nesses discursos na busca por fixar determinados sentidos para a identidade docente desejada.

1.3 Revisão de literatura nos últimos 20 anos

Partindo do entendimento de que o projeto de identidade docente nos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e no governo Lula da Silva (Lula) no que diz respeito à Educação Básica são possibilidades de representação de projetos políticos antagônicos amplos e, simultaneamente, compreendendo que a política não é a produção de um governo ou Estado, busco responder as seguintes questões: Que discurso é projetado para a formação da identidade docente nas reformas curriculares de FHC e Lula? Quais os deslizamentos de sentidos para a significação da identidade docente endereçados para a formação/representação desse profissional nesses períodos históricos?

Para isso, optei por organizar o material de estudo e pesquisa em dois grupos assim compreendidos: período de 1995 a 2003 e período de 2003 a 2011. Essa opção temporal busca analisar os discursos defendidos nesses períodos, compreendendo que a matriz política dos grupos políticos nos governos é antagônica e que, por isso, tentam expressar esse antagonismo também nas suas propostas curriculares para a formação docente. Nesse processo, sinalizam importantes significações que sucederam ao governo do período militar brasileiro e aos inícios do período de redemocratização brasileira pós 1985.

Como opero com o princípio metodológico de que os discursos não se limitam ao contexto governamental, mas têm conexões com o discurso pedagógico mais amplo, optei por investigar também os discursos sobre formação de professores no período aqui definido para análise.

Para os discursos pedagógicos do período de 1995 a 2003, denominado período FHC, aproprio-me das pesquisas de Estado da Arte de André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999), as análises das teses e dissertações de André (2009) e de Garrido e Brzezinski (2008) e análises das políticas de formação de professores de dez anos de Freitas (2002), por serem considerados trabalhos de referência pela comunidade acadêmica de pesquisadoras que trabalham com a formação de professores.

No que diz respeito aos estudos pedagógicos do período 2003 a 2011, foi realizada uma pesquisa das teses e dissertações no portal da Capes a partir das palavras-chave currículo e formação de professores nos anos 2005 a 2012, tendo em vista que as pesquisas de Estado da Arte foram realizadas até o ano de 2004. A opção por incluir as pesquisas de 2012 busca abarcar os estudos realizados no período do governo Lula compreendendo a maleabilidade do período de defesas das teses e dissertações das pesquisas já iniciadas e finalizadas neste período e, dessa maneira, disponibilizadas para o acesso público. Nessa pesquisa foram encontrados 612 registros, compreendidos em 562 trabalhos de mestrado acadêmico, 30 teses de doutorado e 20 dissertações de mestrado profissional. A partir desse primeiro levantamento, foram selecionados os trabalhos que apresentavam alguma aproximação com a temática e recorte dessa tese. Inicialmente a seleção foi por meio dos títulos e, não sendo possível definir apenas por essa leitura, foi realizada a leitura dos resumos. Foram selecionadas 49 pesquisas que foram lidas na íntegra.

O objetivo dessa análise é compreender as relações entre os discursos pedagógicos e os discursos acessados por meio dos documentos curriculares para formação de professores. Trabalhei com a hipótese de que há relação entre esses discursos por apoiar-me nas análises da política curricular com Ball (2002, 1994) e Lopes (2006) que percebem a produção dessas políticas por meio da circularidade desses discursos nas várias instâncias de produção. Além desse aspecto, acrescenta-se a influência das comunidades epistêmicas¹⁴ nesses espaços de produção, o que também contribui para a intersecção desses discursos nos vários contextos de produção e interlocução das políticas curriculares.

¹⁴ Comunidades epistêmicas (cfr. HAAS apud DIAS; LOPÉZ, 2006, p. 57) “se constituem em uma ‘rede de profissionais com especialistas reconhecidos e competentes num domínio particular e com uma autoridade legitimada em termos de conhecimento politicamente relevantes associado àquele domínio ou área de conhecimento”.

1.4 Projetos de identidade docente no período FHC (1995 a 2003)

Segundo Freitas (2002), as pesquisas e o discurso pedagógico dos anos 1990 ganham força como possibilidade de embasamento teórico para as reformas políticas educacionais de cunho neoliberal que enfatizam a formação de professores como alicerce para mudanças curriculares. Tal discurso, conforme sinalizam as pesquisas de 1990 (apud FREITAS, 2002), representa uma retomada ou um retrocesso à formação tecnicista da década de 1970, que foi questionada pelo discurso emancipatório e crítico da década de 1980. Todavia, essa discussão é retomada com uma nova roupagem, através das habilidades e competências necessárias à vida profissional.

Por intermédio de um mapeamento das teses, dissertações e periódicos é possível perceber que a preocupação da profissionalização docente nesse período concentra-se no âmbito da atuação na escola. O Estudo da Arte de André e Brzezinski (1999) aponta que a temática da identidade docente é central para a profissionalização, entretanto, alguns aspectos que contribuem para a constituição da identidade docente, como a formação inicial e continuada, são privilegiados pelos pesquisadores. Esse movimento de pesquisa pode ser compreendido como uma possibilidade de conhecimento de quem é esse professor, ao mesmo tempo em que busca fortalecer o seu campo de ação entendido majoritariamente pelo espaço da sala de aula, uma maior aproximação das suas práticas e seus espaços de formação profissional. Talvez daí o fato de grande parte das teses e dissertações desse período utilizar a metodologia de estudos pontuais ou focados em conhecimento de aspectos particulares da formação docente, conforme destaca o Estudo da Arte das autoras.

Acompanhando esse discurso pedagógico, os documentos curriculares selecionados no período FHC também buscam significar a identidade docente por meio de um fortalecimento da formação profissional, da aquisição de conteúdos e competências para a atuação na prática docente da sala de aula. Defende-se que “O ser professor não se realiza espontaneamente. Na formação do ser professor, é imprescindível um saber profissional, crítico e competente e que vale de conhecimentos e de experiências” (CNE. CP 28. 2001, C16). O âmbito da sala de aula é muito valorizado, pois

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 (RFP, 1997, anexo 1, C77).

É essa atuação de professor que justifica a delimitação de determinadas competências para melhor exercer as práticas profissionais e fortalecer sua identidade docente, “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” (RFP, 1997, anexo 1, C37).

As pesquisas do Estudo do Estado da Arte destacam a quase ausência de estudos que tratem de outras questões relacionadas à formação docente, como por exemplo, a análise das políticas educacionais formuladas para atender a essas práticas docentes. Esse aspecto pode representar a força do discurso pedagógico nas políticas curriculares e vice-versa, marcadamente voltado para a formação docente da sala de aula na década de 1990.

Segundo André (2009), nos anos 2000 a temática das políticas de formação aparece como temática emergente e os conceitos de identidade e de profissionalização, emergentes nos anos 1990, ganham força como campo de investigação. Essas mudanças nas pesquisas educacionais, de acordo com a autora, podem ter repercutido no campo educacional, tendo em vista a tradução no Brasil dos escritos sobre os saberes docentes de Maurice Tardif e também pelas várias reformas educacionais a partir da década de 1990. Garrido e Brzezinski (2008) também concordam com esse posicionamento, além de apresentarem outros autores como contribuição para as mudanças epistemológicas no campo educacional, tais como: Donald Schön, Lee Shulman, Kenneth Zeichner, Marilyn Cochran-Smith, Susan Lytle, Michael Fullan, Thomaz Popkewitz, Henry Giroux (Estados Unidos); Lawrence Stenhouse e John Elliott (Inglaterra); W. Carr, Stephen Kemmis, J. R. Baird (Austrália); Gimeno Sacristán, Gil Perez, José Contreras (Espanha) e Isabel Alarcão e António Nóvoa (Portugal).

Através dos documentos selecionados no período FHC, destacados na análise do capítulo 2, seção 2.5, é possível perceber que a partir da LDBEN/96 há um aumento considerável na produção de política curricular para a formação de professores. Concordando com Freitas (2002), os anos 1990 são conhecidos como “Década da Educação”, muitas vezes associado ao início do governo FHC e à

estratégia das reformas educativas de cunho neoliberal com vistas à superação da crise do desenvolvimento capitalista dos anos 1970. A tônica central desse discurso é a de “preparar os professores para que eles possam ensinar melhor” (FREITAS, 2002, p. 142).

Nesse período em que o campo educacional valoriza o professor reflexivo, pesquisador, um novo protagonismo docente por meio da pesquisa de novas práticas de atuação para a sala de aula coadjuvará com a projeção da “nova” identidade docente das reformas de políticas curriculares de formação de professores. Esse discurso social busca responder às mudanças necessárias do mundo globalizado, justificando a necessidade de aquisição de novas habilidades e competências que correspondam a essa demanda social, educacional e política. Dessa maneira, defende-se que

é preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível. Por formação profissional, entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica. A concepção de competências é nuclear na orientação do curso de formação de professores. Não basta a um profissional ter conhecimento sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação (DCN, 009, 2001, C96).

O currículo projetado para a formação de professores no contexto desses discursos curriculares é voltado para a qualificação profissional necessária às demandas do mercado de trabalho, pautadas por orientações do Banco Mundial (cfr. FREITAS, 2002).

Nessa lógica de formação valorizar-se-ão as formas de avaliação e os indicadores de desempenho voltados para o trabalho docente para com os “diferentes tipos de produção do aluno” (cfr. DCN 009, 2001, C114). A elevação dos índices educacionais e internacionais da Escola Básica é a grande meta que a formação de professores deve priorizar. Dessa maneira, o investimento nas competências para o profissional qualificado será uma peça-chave para reverter o quadro dos baixos índices da educação básica. Por isso, segundo Freitas (2002), a formação de professores será questionada nos discursos curriculares por educadores e entidades organizativas como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades (FORUMDIR), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum

Nacional em Defesa da Formação de Professores, Confederação Nacional dos Trabalhadores (CNTE) e outras por seu caráter pragmático, conteudista e subordinado aos organismos internacionais.

Com base na análise dos discursos curriculares de FHC, entendo que o foco dessa formação é uma qualificação funcional, restringindo e minimizando o entendimento da identidade docente e da ação a um saber-fazer. Os deslizamentos de sentidos para essa identidade estão relacionados à lógica do desempenho, conforme desenvolverei em outra seção. Nesse contexto, não se percebe a incorporação das discussões pós-estruturalistas nas propostas curriculares que dialogam com os discursos pedagógicos do professor pesquisador, voltados para a emancipação social. De acordo com André e Brzezinski (1999), os discursos pedagógicos privilegiam a perspectiva sócio-histórica, o construtivismo, as teorias das representações sociais que defendem a reflexão na ação, os saberes da experiência e o pensamento crítico.

1.5 Projetos de identidade docente no período Lula (2003 a 2011)

A partir dos anos 2000, a temática da identidade docente e da profissionalização ganha força como campo de pesquisa educacional, conforme André (2009). Se na década anterior a ênfase das pesquisas educacionais e das políticas curriculares de formação de professores centrava suas investigações no espaço de ação da sala de aula e nos processos de aprendizagem, a docência nos períodos posteriores é questionada no seu âmbito de ação e nos demais espaços da escola. Correspondendo ao contexto político do período, em que os espaços de participação, inclusão e debate são buscados nos discursos educacionais, o período Lula vem marcado com o discurso de abertura democrática, buscando distanciar-se do discurso político anterior. Nesse sentido, destaco como tônica principal do discurso curricular desse período a concepção de que ser professor

hoje, significa mais que ensinar determinados conteúdos. Os desafios do mundo contemporâneo exigem que ele seja, antes de tudo, um educador ético e comprometido com a transformação da sociedade, na busca de justiça, democracia e participação, favorecendo o exercício dos direitos básicos de cidadania. Entre esses, destaca-se a educação, direito fundante

dos demais, dada sua importância para que o cidadão possa conhecê-los e reivindicá-los (Sist. Nac. Cont. Certif. Prof., 2003, C44).

Além disso, as modificações dos objetos de pesquisa no campo educacional e no das políticas curriculares, como veremos a seguir, se deve ao fato de conceber o campo de ação desses agentes através de um projeto coletivo e, por isso, a necessidade de um

redimensionamento dos cursos de licenciaturas e da formação continuada desses profissionais. Sabe-se, no entanto, que a formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais (CNE CEB, 2010, C90).

Revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação (CNE CEB, 2010, C91).

Nas teses e nas dissertações analisadas é possível identificar um discurso educacional voltado para o professor reflexivo, transformador, autônomo e pesquisador em mais da metade dos trabalhos analisados (em 32 pesquisas das 49 selecionadas¹⁵) de matriz crítica diversa, embasados por autores como: Antonio Nóvoa, Donald Schön, Henry Giroux, Lawrence Stenhouse, Moacir Gadotti, Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta, dentre outros¹⁶, que circulam nesse contexto de projeção de mudança política e educacional e emancipação do sujeito na sociedade brasileira.

Há uma ampliação da temática da identidade docente por meio dos discursos de formação de professores e do campo do currículo, diferentemente do discurso mais hegemônico associado aos conteúdos e às competências nos campos pedagógico e curricular do contexto FHC. Em sua maioria, conforme destacado acima, a projeção da identidade docente nesses discursos pedagógicos, como também nos documentos curriculares, é a da emancipação social por meio da educação.

A abordagem pós-estruturalista, o multiculturalismo e a teoria do discurso estão presentes nas pesquisas selecionadas, ainda que em menor quantidade (em 7

¹⁵ Conforme quadros 1 e 2.

¹⁶ Esses autores estão organizados em ordem alfabética e não pelo número de citações.

pesquisas das 49 selecionadas), correspondendo quase que a um campo emergente, uma possível abertura e maior diálogo com a diversidade teórica.

O diálogo com Stuart Hall, ainda que apareça em apenas 3 pesquisas que buscam significar a identidade docente, manifesta uma busca por mudança nos caminhos teóricos. Esses trabalhos dialogam com Henry Giroux, com Michel Foucault ou apresentam a identidade com ação transformadora da realidade. Percebe-se com Hall (2004, p. 104) que há um movimento de produção desconstrutiva e que “identidade é um desses conceitos que (...) não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas”. Conceitos essencialistas são submetidos à crítica, ainda que não sejam superados. Como discute Hall, não são mais ‘bons para pensar’, mas ainda é necessário que se continue a pensar a partir deles, pois contribuem nesse processo de desconstrução, na medida em que, ao não corresponderem ao diálogo teórico da análise, promovem a busca de novos caminhos teóricos. Nesse sentido, também Coutinho, Krawulski e Soares (2007, p. 29) destacam com relação ao conceito de identidade que este “vem sendo questionado por diferentes áreas do conhecimento, desconstruindo a ideia de uma identidade única, integral e originária e criticando os modelos essencialistas de compreensão do tema”.

O multiculturalismo é enfatizado, mas, conforme a tese de Mariano (2009), ainda há uma produção tímida de teses e dissertações que analisam o multiculturalismo na formação de professores. Além disso, o multiculturalismo é um termo polissêmico, muitas vezes associado à perspectiva crítica. Isso talvez seja decorrente da influência do campo da Sociologia que proporcionou boas análises por meio das questões macrossociais e econômicas no debate educacional, buscando romper e denunciar as injustiças sociais. Um reflexo desse aspecto no campo da educação é a grande parte das pesquisas de matriz crítica, conforme já destacado anteriormente.

A teoria do discurso é representada pela pesquisa de Rocha (2012) e busca desconstruir a fixação de sentidos nas políticas curriculares de formação continuada. A propósito desse aspecto, a pesquisa difere em relação às anteriores, dentre outras questões, no confronto com a naturalização de alguns discursos que, muitas vezes, são dados quase que como inquestionáveis no contexto em que circulam.

A temática de pesquisa da identidade docente mostra-se central no campo da formação de professores e que há uma preocupação com a significação da

formação profissional e da constituição da identidade docente, marcando a diferença contextual desse período com anterior, de FHC. Busca-se registrar que o exercício da docência vai além da transmissão de conteúdos, que docência é a identidade profissional do professor; problematizam-se as competências dos professores nos documentos curriculares; apresenta-se a influência dos contextos na ação e na constituição da identidade docente; há grande ênfase na importância da gestão democrática como possibilidade de emancipação do professor e mudança da práxis; as histórias de vida são tomadas como possibilidade de compreender a identidade docente, a relação professor reflexivo e as mudanças nas políticas educacionais.

Acompanhando esse movimento da pesquisa no campo da formação de professores, os discursos curriculares buscam projetar a identidade docente a partir de determinado perfil para o professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental; buscam também redimensionar as funções pedagógicas e da gestão de acordo com a diversidade de funções desse profissional, conforme CNE CP, n. 8,2008 (professor, C5 e C8). A identidade docente, vinculada à formação dos profissionais da educação, expande-se para além da sala de aula, ocupando também

a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não- escolares Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não-escolares (CNE CP, n.5, 2005, C44 professores).

Essa ampliação da função docente no âmbito da gestão escolar democrática marca grande parte dos discursos curriculares deste contexto, com grande distinção em relação aos discursos curriculares de FHC, conforme será desenvolvido nas análises desses textos. Além desse aspecto, a defesa da diversidade e da multiculturalidade da realidade educacional também é defendida (cfr. CNE CP, n.5, 2005, C62, professores). Dessa maneira, o desenvolvimento da “visão política para a politicidade das técnicas e tecnologias no âmbito de sua atuação cotidiana” (cfr. CNE CEB n.7, 2010, C253, professores) facilitará, através de uma participação maior dos profissionais da educação no espaço escolar, o endereçamento de novos sentidos para a identidade docente.

Com base nesses discursos pedagógico e curricular é possível inferir que, apesar do discurso hegemônico de matriz crítica para a identidade docente, o movimento de desconstrução de alguns “modelos” ou perfis de identidade está posto. São abertos espaços de participação e de diálogo que aos poucos vão criando uma cultura que propicia lidar com as diferenças com mais naturalidade. Conforme CNE CP n.5, 2005 são centrais para essa formação

a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades, reproduzem ou criam novas relações de poder (formação, C73).

Além desses aspectos, o projeto político-pedagógico de cada curso deve

considerar conhecimentos de formação específica relacionados às diferentes etapas da Educação Básica; propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando, de forma interdisciplinar, a cultura geral e profissional (CNE CP, parecer n.8, 2008, formação, C185).

As pesquisas que trabalham com a desconstrução, ainda que em número reduzido, sinalizam esse movimento emergente e o diálogo entre os vários contextos em que os temas educacionais são discutidos.

1.6 Aproximações e distanciamentos com os discursos de reformas curriculares FHC e Lula

A análise dos discursos curriculares e pedagógicos que circularam e que se tornaram hegemônicos nos contextos FHC e Lula, seja por meio dos projetos de governo, seja pela disseminação de ideias no campo pedagógico - aqui entendido de maneira ampla através da circulação de autores nos contextos da prática, de produção de texto, de influência, conforme o ciclo de políticas de Ball (1992,1994) -, permite compreender que a identidade docente é constituída discursivamente no campo social.

Os discursos relacionados à identidade docente nos respectivos contextos representam as articulações e as relações de poder que permearam esses períodos. Alguns discursos circularam com maior força e difusão no contexto FHC ou Lula e é esse aspecto que essa pesquisa busca aprofundar. Essa organização dos dados apresentados não tem a pretensão de localizar os discursos em um período temporal, mas sinalizar algumas articulações discursivas que se hegemonizaram a ponto de difundir um discurso “naturalizado” como próprio daquele contexto. Essa afirmação não exclui o entendimento de que vários outros discursos circularam em ambos os contextos e que permanecem para além do recorte temporal. Não há como controlar a circularidade dos discursos. A esse respeito, concordo com Ball (1998, p. 132) no que diz respeito ao discurso, que “constrói o seu próprio objeto e, como ocorre em qualquer discurso, ele parece percorrer uma gama de textos, formas de conduta, em uma variedade de diferentes locais, num mesmo e único tempo”. Além desse aspecto, entendo, tal como este autor no que diz respeito à circularidade dos discursos, que,

embora possa ser possível discernir os conjuntos de princípios ou modelo teórico subjacentes às políticas públicas – neoliberalismo, nova economia institucional, teoria da escolha pública ou seja lá o que for – essas, raramente, se é que alguma vez isso ocorre, se traduzem em textos ou em práticas concretas de uma forma direta ou pura. O processo nacional de elaboração de políticas é, inevitavelmente, um processo de *bricolage* (BALL, 1998b, p. 132).

Sendo assim, essa pesquisa se distancia do discurso difundido no contexto FHC por entender que a constituição da identidade docente por meio das habilidades e competências enfatiza a ideia de uma identidade única, essencializada como padrão de qualidade que responderá às necessidades do mundo globalizado e da lógica do “saber fazer”. Dessa forma, esse projeto curricular busca fortalecer a profissionalização docente e unificar o discurso em prol de uma identidade docente que deverá dar conta das necessidades e demandas sociais defendidas como prioritárias à educação de qualidade e às necessidades da sociedade.

Nessa pesquisa há uma aproximação com o discurso difundido no contexto Lula por apresentar possibilidades de questionamentos no âmbito de ação da identidade docente para além do espaço da sala de aula. Também por apresentar possibilidades de articulação com outros projetos de identidade, já que propõe um redimensionamento na constituição e na profissionalização docente. Defendo que

esse projeto curricular favorece o diálogo e o diferir com/dos os discursos hegemônicos.

Todavia, a identidade docente projetada no contexto Lula, por enfatizar a formação do professor reflexivo e transformador, atrela a constituição da identidade à mudança política, à emancipação do sujeito, à mudança social e ao projeto de Nação. Dessa maneira, por mais que possibilite um questionamento aos essencialismos na constituição da identidade dos discursos anteriores, ainda defende uma identidade associada às demandas da estrutura social e econômica. Distancio-me desse entendimento por compreender com Ernesto Laclau que as lutas por significar determinados discursos são articulações provisórias e permeadas por relações de poder, não necessariamente de ordem econômica, o que busca ampliar ainda mais o movimento de desconstrução do essencialismo da constituição de identidades do contexto Lula. Para Laclau (1996 apud tradução BURITY, 2011, p. 136), “é da essência de uma identidade possuir relações contingentes, e a contingência torna-se, portanto, parte integrante de tal identidade”.

A tônica central do discurso curricular do contexto Lula está sinalizada pela defesa de uma gestão democrática e defende-se que, por meio desse instrumento de horizontalização das relações é que se educa “para a conquista da cidadania plena” (cfr. CNE CEB, 7 de 2010, curricular, C74). Percebo que é possível dar continuidade a esse debate no que diz respeito à constituição das identidades docentes entendendo que “uma sociedade democrática não é aquela em que o ‘melhor’ conteúdo domina sem contestação, mas aquela em que nada é alcançado de uma vez por todas e há sempre a possibilidade de questionamento” (LACLAU, 1996, p. 9) e, por consequência, questionar a uma cidadania “ideal” e a identidade docente “emancipada”.

Ainda que os aspectos detalhados a respeito da identidade docente por meio das temáticas defendidas nos documentos curriculares sejam apresentados no próximo capítulo, com base nas pesquisas do campo pedagógico e em alguns fragmentos dos documentos curriculares, é possível afirmar que, em termos de espaços para os processos de constituição docente, pouco se avançou. Os discursos curriculares do contexto FHC apresentam com clareza a fixação da identidade docente através da qualificação profissional e domínio de conteúdos e metodologias didáticas relacionadas ao saber-fazer. Os discursos curriculares do contexto Lula, apesar de privilegiarem a autonomia e de buscarem descentrar os

espaços de ação a partir de uma sociedade democrática, pouco avança em relação ao contexto político anterior, no que diz respeito aos processos identitários. Apesar da valorização do discurso multicultural em Lula, essa defesa não acompanha os descentramentos nos processos identitários, inclusive, contrariamente a esse movimento, fixa um perfil docente valorizando as competências docentes por meio de avaliações nacionais e índices internacionais.

2 PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DOCENTE

2.1 Constituição de identidades docentes

A análise dos projetos de políticas curriculares para a formação de professores no período destacado para essa pesquisa foi organizada por meio de grupos de documentos preparados para a leitura pelo programa WordSmith Tools versão 5. Destaco que a análise desses documentos não é centrada na linguística de *corpus*, conforme estudos desenvolvidos por Sardinha (2000) a respeito da organização documental por *corpus*. O programa WordSmith foi utilizado nesta pesquisa somente como uma ferramenta de acesso e organização do material que possibilita uma leitura diferenciada para esses textos e agrupamentos de documentos. Trata-se de uma “porta de entrada” ou ferramenta tecnológica que auxiliou as leituras dos textos, a análise dos deslizamentos de sentidos, visando ao entendimento dos discursos das políticas curriculares para a formação de professores e os discursos oficiais do campo pedagógico. Muito embora, optei por utilizar algumas nomenclaturas comuns à linguística de *corpus*.

Inicialmente foi trabalhada a organização de todos os documentos curriculares selecionados mediante várias buscas no *site* do MEC e do INEP no período de 1996 a 2011, tendo como recorte a formação de professores na Educação Básica. Foram selecionados 35 (trinta e cinco) documentos curriculares, que constam no anexo 1. A partir desse material, foram organizados alguns subgrupos ou *subcorpora* para a proposta de análise, conforme a nomenclatura utilizada pela linguística de *corpus*, quais sejam:

- *corpus* de documentos curriculares MEC de 1996 a 2011;
- *corpus* de documentos curriculares no período denominado FHC, de 1995 a 2003;
- *corpus* de documentos curriculares no período denominado Lula, de 2003 a 2011.

Os documentos curriculares organizados no *corpus* MEC de 1996 a 2011 foram selecionados com o intuito de conhecer a produção dos principais textos que endereçaram sentidos para a formação de professores nesse período e, a partir dessa busca, organizar a análise comparativa dos sentidos que circularam em torno da constituição da identidade docente por intermédio dos documentos curriculares dos contextos FHC e Lula.

O *corpus* de documentos denominado FHC e o *corpus* de documentos denominado Lula foram organizados separadamente para facilitar a análise entre os dois contextos de produção curricular buscando perceber as modulações de sentidos na constituição da identidade docente desses períodos. Essa organização do material favoreceu a análise comparativa da produção do campo pedagógico com a produção do campo curricular.

A utilização do programa WordSmith Tools por meio das *keywords* mais recorrentes nos documentos curriculares buscou analisar os discursos e compreender as articulações políticas defendidas pelos diferentes grupos no período selecionado que endereçam sentidos para a formação de professores.

Além desse aspecto, a análise desses *corpora* tem o intuito de possibilitar uma compreensão do que se entendia por professor, do que era defendido como necessário para a formação de professores e de quais eram os projetos de constituição de identidade para os professores nesses períodos por abarcarem propostas governamentais discursivamente diferentes. Entende-se, como Lopes (2004), que grupo político articulado em torno de Lula, ao transitar do contexto de oposição para o de situação, enfrentou várias dificuldades e, dentre elas, o “desmonte de todos os dispositivos de regulação das práticas curriculares estabelecidos em oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso” (p. 109). Por isso, pode-se situar as duas propostas de governo com endereçamentos de sentidos diferentes, senão antagônicos, para os projetos nacionais curriculares.

As propostas curriculares podem delimitar o espaço de ação, mas é na articulação de demandas, que a fixação de discursos vai se formando e se hegemonizando. Por conseguinte, a luta por conquistar uma identidade nacional docente não será a luta por uma identidade universal, mas a luta pela hegemonia de sentidos de uma identidade particular que, no caso do contexto Lula, está impregnada do discurso de autonomia, cidadania e democracia, conforme os textos já citados na seção anterior. Sendo assim, procura-se analisar os sentidos de

identificação docente, buscando compreender quais os sentidos que sofreram modificações ao longo desse tempo e quais os sentidos que permaneceram apesar das mudanças políticas. A partir dessas análises, procuro identificar alguns discursos hegemônicos que são defendidos no campo curricular como necessários à formação de professores e ao processo de qualificação da identificação docente. Busco que esses resultados possam contribuir com as futuras análises das políticas curriculares de formação de professores da Educação Básica.

2.2 Entendendo o Programa WordSmith Tools

[...] não há nenhum corpus que contenha toda a informação que eu quero explorar, mas, mesmo assim, todo corpus me ensinou coisas sobre a linguagem que eu não teria descoberto de nenhum outro modo (SARDINHA, 2000, p. 43).

O programa WordSmith Tools é um artefato eletrônico originado dos estudos da linguística de *corpus*. Segundo Sardinha (2000), possui 48 anos desde a criação do primeiro *corpus* de estudo denominado *corpus* Brown, criado com a finalidade de informatizar um conjunto grande de textos. O programa é conhecido como o precursor dos estudos da linguística de *corpus*, considerada “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. 3). Segundo o autor, a palavra *corpus* remete ao significado de “corpo”, entendido como um conjunto de documentos. O autor destaca, a partir de Sanchez (1995 *apud* SARDINHA, 2000, p. 8-9), a definição mais completa de *corpus*, por incorporar as principais características da organização dos dados:

Um conjunto de dados lingüísticos (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 lingüístico 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.

Esses estudos são desenvolvidos principalmente em várias partes da Europa, com predomínio na Inglaterra e países escandinavos, e, fora desses contextos, pesquisas com essa abordagem ainda são pouco desenvolvidas. 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” (2000, p. 14). Dessa maneira, destaca-se que a opção por utilizar o WordSmith Tools como uma ferramenta tecnológica, considerando os fins da abordagem teórico-metodológica da teoria do discurso, é de grande auxílio. A ferramenta possibilita um acesso mais rápido aos textos selecionados que, se acessados manualmente, poderiam limitar o cruzamento de dados da análise, levando em conta o fator tempo de pesquisa e quantidade documental.

Concorda-se com Sardinha (2000) que, a partir dessas entradas nos discursos dos *corpora* de análise, teve-se acesso a leituras, por diferentes entradas que o programa permite, o que possibilitou comparar os discursos dos *corpora* de forma mais abrangente. A compreensão das aproximações e diferenças entre os textos acessados por uma gama maior de documentos contribuiu, de fato, para algumas afirmações com relação às propostas de identificação docente para a formação de professores. Isso se dá pela possibilidade de acessar os discursos com mais facilidade e rapidez por meio da repetição de ideias no texto, busca pela frequência da repetição, fácil localização das sentenças e identificação do documento a que se refere, conforme demonstrado com as páginas digitalizadas do programa. Por meio dos caminhos de acesso que o programa oferece, os diferentes testes de leituras realizados para a análise dos documentos facilitaram a seleção e a identificação de algumas lutas, defesas, ataques e omissões em curso nas políticas curriculares. Além desse aspecto, acessar as diferentes partes dos textos e compará-los por meio tecnológico permite organizar o material digitalmente através dos significantes de maior interesse na temática da pesquisa e armazenar um extenso material de análise para dar continuidade a futuras investigações. É possível que, de outra maneira, levasse muito mais tempo para analisar, selecionar e organizar esse material.

2.3 O WordSmith e os documentos curriculares de formação de professores

A preparação dos *corpora* (MEC, FHC, Lula) para o programa WordSmith Tools é realizada de acordo com alguns passos que destaco a seguir, utilizando a descrição com o material empírico desta pesquisa.

O WordSmith Tools não faz a seleção do material a ser trabalhado, por isso, é necessário que o pesquisador já tenha o material organizado para a análise que deseja realizar. Todo o processo metodológico documental é de responsabilidade do pesquisador, como a delimitação do material e a opção por organizar as temáticas dos *sub-corpora*. Sendo assim, em um primeiro momento da pesquisa, utilizei 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-semente”, segundo nomenclatura dada por esse programa e que, na linguagem coloquial significa ‘palavras-chave’ ou ‘palavras de busca’. O programa sugere a inserção de no mínimo 5 palavras-semente relacionadas com a temática que se deseja encontrar nos sites da web. Através dessas palavras-chave, a busca apresentará todos os sites disponíveis na web que contenham essas palavras. Os sites disponibilizados permitem ler os textos selecionados na íntegra na medida em que estão disponíveis na rede.

Para essa pesquisa, as palavras-semente escolhidas foram:

- 1) formação de professores, MEC, INEP, ensino fundamental, perfil;
- 2) professores, MEC, escola básica, parecer, diretrizes;
- 3) formação de professores, pedagogia, curriculares, perfil, MEC.

A cada busca, o programa apresenta vários *sites* que contenham essas palavras-semente. Verifiquei cada um e selecionei os que apresentavam os documentos que estavam de acordo com a temática da pesquisa. Além da utilização desse programa, os *sites* do MEC e do INEP também foram consultados. Outros documentos foram acrescentados de acordo com as citações destes no próprio texto dos documentos já selecionados.

Esse foi o caminho escolhido para compor o *corpus* denominado MEC. Esse material foi finalizado com 35 (trinta e cinco) documentos curriculares. Correspondem a esse *corpus* os documentos do Anexo 1.

Após essa etapa, os documentos foram passados para o formato txt para a inserção dos documentos no programa WordSmith Tools.

A composição de cada *corpus* não foi aleatória, ainda que não tenham sido utilizados os princípios da linguística de *corpus*, conforme Sardinha (2000). Para a composição do material de análise, foi levado em consideração a experiência da organização do material segundo Sardinha (2000) e buscado previamente conhecer os documentos relacionados com a temática da pesquisa na íntegra, organizar a divisão dos documentos por *corpus* de maneira que pudesse atender a possibilidades de leituras que permitissem uma análise discursiva dos contextos políticos pelo viés da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau.

A organização do material por meio do WordSmith Tools sugere alguns critérios que podem ser identificados: pela origem do material (documentos do MEC, documentos do MEC no período FHC, documentos do MEC no período Lula), a composição (documentos curriculares de formação de professores da Educação Básica), a formatação (legível pelo programa em formato txt), a representatividade (representativo na variedade de documentos curriculares e no campo pedagógico)¹⁷ e a extensão (de acordo com a finalidade/intencionalidade da pesquisa que compreende o período a partir da LDBEN/96 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 foi utilizado 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 PUC/SP. Segundo a classificação do autor, 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 reconhecer as palavras-chave originadas pelos documentos inseridos no WordSmith Tools que interessariam para o acesso aos textos na íntegra relacionados ao objetivo dessa pesquisa. A partir das palavras-

¹⁷ Ainda que Sardinha (2000) reconheça que não haja critérios objetivos por não haver limites na extensão do *corpus*.

chave do *corpus* MEC, iniciou-se o acesso por meio das palavras-chave comuns aos dois *corpora*: o *corpus* FHC possui que 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.

Os *corpora* devidamente organizados são inseridos separadamente no WordSmith Tools. As *keywords*¹⁸ (ou palavras-chave) facilitam a busca de alguns significantes de maior ocorrência nos textos. Para esta pesquisa, considera-se que o livre fluxo desses significantes nos textos pode estar associado a construções discursivas hegemônicas ou pode apresentar a flutuação de sentidos a partir de um mesmo significante.

As possibilidades de entrada nos textos dão-se por meio das ferramentas: *collocates* (ou colocados), *keywords* (ou palavras-chave), WordList e Concord, cujas funções encontram-se detalhadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Comandos do programa WordSmith Tools utilizados

<i>Keyword</i>	Palavra-chave que foi marcada pelo programa pelo número de repetições. Pode marcar um gênero, uma prática discursiva.
<i>Collocates</i> (colocados)	Palavra à esquerda ou à direita da <i>keyword</i> ou nóculo.
<i>Cluster</i>	Amarrados ou feixes de palavras, não são expressões fixas da língua, mas do texto. Indica o que é frequente ou repetitivo. É aleatório. É o que marca repetidamente o discurso, um padrão. É a língua em uso. Com 2 palavras, bigrama, com 3 palavras, trigrama e com 4 palavras, quadrigrama
<i>Concord</i>	A <i>keyword</i> localizada no contexto do texto.
<i>Corpus</i>	Grupo de textos organizados por alguma classificação
<i>Corpora</i>	Plural de corpus

¹⁸ Conforme nomenclatura utilizada pelo programa WordSmith para as palavras-chave ou palavras de busca.

Quadro 2 – Keywords

N	Key word	Freq.	%RC. Freq.	RC. %	Keyness	F.lemmas	Set
119	EDUCACIONAIS	83	0.06	36	444.15000000		
120	EXPERIÊNCIAS	62	0.05	0	439.16000000		
121	AUTONOMIA	90	0.07	63	433.90000000		
122	COLABORAÇÃO	65	0.05	5	424.69000000		
123	POLÍTICA	67	0.05	9	419.82000000		
124	PROCESSO	221	0.16	1,167	0.03	417.24000000	
125	POLÍTICAS	58	0.04	0	410.83000000		
126	ATIVIDADES	154	0.11	497	0.01	407.82000000	
127	MINISTÉRIO	59	0.04	1	407.80000000		
128	PROGRAMAS	187	0.14	829	0.02	403.17000000	
129	CONCEPÇÃO	60	0.04	3	401.05000000		
130	ANOS	332	0.24	2,813	0.06	396.74000000	
131	EDUCATIVO	65	0.05	12	394.48000000		
132	INDÍGENAS	55	0.04	0	389.58000000		
133	CURRÍCULO	57	0.04	2	386.39000000		
134	ASSEGURAR	64	0.05	14	380.74000000		
135	SITUAÇÃO	122	0.05	24	377.47000000	ção[68]	
136	NECESSIDADES	128	0.09	343	375.80000000		
137	DOCÊNCIA	53	0.04	0	375.41000000		
138	SISTEMAS	153	0.11	569	0.01	371.47000000	
139	ESCOLARES	74	0.05	45	368.98000000		
140	DOCENTES	61	0.04	12	367.54000000		
141	PAÍS	65	0.05	22	363.32000000		
142	ELABORAÇÃO	58	0.04	9	358.49000000		
143	ESTABELECE	76	0.06	60	355.22000000		
144	SECRETARIAS	57	0.04	9	351.70000000		
145	UNIVERSIDADES	72	0.05	48	351.30000000		
146	IMPORTÂNCIA	58	0.04	12	347.39000000		
147	PEDAGÓGICOS	49	0.04	0	347.08000000		
148	PERÍODO	62	0.05	21	346.51000000		
149	INCLUÍDO	62	0.05	21	346.51000000		
150	DISCIPLINAS	66	0.05	32	345.57000000		

KWs plot links clusters filenames notes source text

499 Type-in DOCÊNCIA

PT 14:02 18/11/2012

Quadro 3 - Collocates

concord FHC 2 DOCÊNCIA.cnc

File Edit View Compute Settings Windows Help

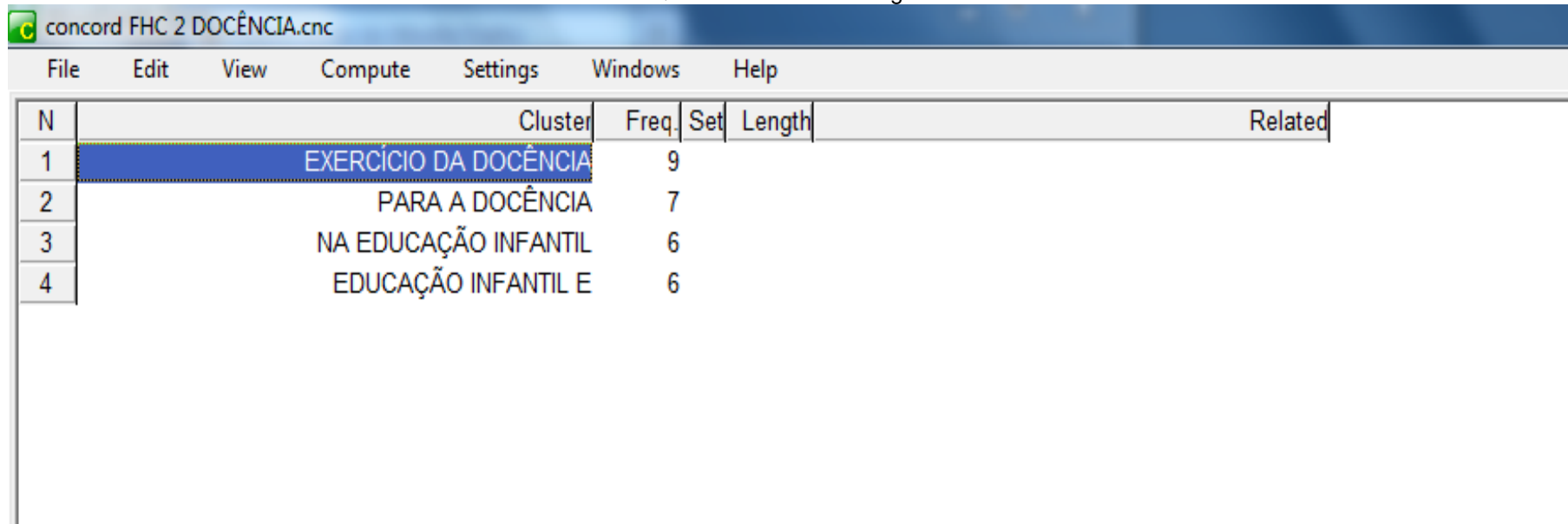
N	Word	With	Relation	Texts	Total	total Left	total Right	L5	L4	L3	L2	L1	Centre	R1	R2	R3	R4	R5
1	DOCÊNCIA	docência	0.000	13	53	0	0	0	0	0	0	0	53	0	0	0	0	0
2	DA	docência	0.000	13	29	18	11	0	0	0	0	18	0	1	1	1	4	4
3	A	docência	0.000	11	27	20	7	2	0	1	4	13	0	0	1	3	0	3
4	E	docência	0.000	8	21	7	14	2	1	4	0	0	0	3	1	0	3	7
5	PARA	docência	0.000	9	19	17	2	2	0	0	7	8	0	0	2	0	0	0
6	EXERCÍCIO	docência	0.000	8	13	13	0	0	0	3	10	0	0	0	0	0	0	0
7	EDUCAÇÃO	docência	0.000	6	12	2	10	1	0	1	0	0	0	0	2	4	0	4
8	DO	docência	0.000	6	12	5	7	1	1	3	0	0	0	0	0	3	4	0
9	DE	docência	0.000	5	11	8	3	0	2	2	0	4	0	0	1	1	1	0
10	NO	docência	0.000	5	10	5	5	0	1	4	0	0	0	2	0	1	0	2
11	NA	docência	0.000	6	8	1	7	0	0	1	0	0	0	2	4	0	0	1
12	À	docência	0.000	5	8	6	2	1	0	0	0	5	0	2	0	0	0	0
13	ENSINO	docência	0.000	5	8	4	4	4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3
14	OU	docência	0.000	5	7	6	1	0	1	5	0	0	0	0	1	0	0	0
15	INFANTIL	docência	0.000	6	7	1	6	0	1	0	0	0	0	0	0	2	4	0
16	EM	docência	0.000	5	7	6	1	5	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
17	QUE	docência	0.000	3	6	4	2	1	2	0	1	0	0	1	1	0	0	0
18	O	docência	0.000	5	6	4	2	0	3	1	0	0	0	2	0	0	0	0
19	NOS	docência	0.000	3	6	0	6	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	2
20	SUPERIOR	docência	0.000	4	5	5	0	0	0	1	4	0	0	0	0	0	0	0
21	MULTIDISCIPLINAR	docência	0.000	3	5	0	5	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0
22	ETAPAS	docência	0.000	3	5	1	4	0	1	0	0	0	0	0	4	0	0	0
23	DESENVOLVIMENTO	docência	0.000	3	5	4	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

concordance collocates plot patterns clusters filenames follow up source text notes

23 Type-in

PT 14:22 18/11/2012

Quadro 4 – Cluster – trigramas



N	Cluster	Freq.	Set	Length	Related
1	EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA	9			
2	PARA A DOCÊNCIA	7			
3	NA EDUCAÇÃO INFANTIL	6			
4	EDUCAÇÃO INFANTIL E	6			

Quadro 5 – Concord¹⁹

N	Concordance	Set	Tag	Word #	Sen	Sen	Par	Par	lead	lead	Sec	Sec	File	%
1	da educação básica; ? dar relevo à docência como base da formação,			1,224	3238%	0	6%		0	6%			01. DCN 009 2001 limpo.txt	6%
2	profissional que independe do tipo de docência : multidisciplinar ou			3,528	9544%	0	18%		0	18%			01. DCN 009 2001 limpo.txt	18%
3	aprenda a usar, no exercício da docência , computador, rádio, vídeo-			7,234	20351%	0	37%		0	37%			01. DCN 009 2001 limpo.txt	36%
4	terá que garantir que os aspirantes à docência dominem efetivamente esses			10,993	31679%	0	56%		0	56%			01. DCN 009 2001 limpo.txt	55%
5	o desenvolvimento humano e a própria docência . 2.3.1 Cultura geral e			12,946	38710%	0	55%		0	55%			01. DCN 009 2001 limpo.txt	66%
6	da atuação do professor no exercício da docência . Fazem parte desse âmbito			13,049	39030%	0	56%		0	56%			01. DCN 009 2001 limpo.txt	66%
7	, cujo domínio é importante para a docência e para as demais dimensões			13,097	39279%	0	56%		0	56%			01. DCN 009 2001 limpo.txt	66%
8	concepções sobre temas próprios da docência , tais como, currículo e			14,124	41725%	0	71%		0	71%			01. DCN 009 2001 limpo.txt	72%
9	em Curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação			14,702	43854%	0	74%		0	74%			01. DCN 009 2001 limpo.txt	75%
10	fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da			14,716	43839%	0	74%		0	74%			01. DCN 009 2001 limpo.txt	75%
11	particularidades das etapas em que a docência ocorre. É aí que as			16,087	47538%	0	31%		0	31%			01. DCN 009 2001 limpo.txt	82%
12	se concretizam e, portanto, é ela - a docência - que deverá ser tratada no			16,102	47630%	0	31%		0	31%			01. DCN 009 2001 limpo.txt	82%
13	ano, reservando um período final para a docência compartilhada, sob a			16,879	49347%	0	35%		0	35%			01. DCN 009 2001 limpo.txt	86%
14	o desenvolvimento humano e a própria docência , contemplando: I. cultura geral			18,390	52746%	0	33%		0	33%			01. DCN 009 2001 limpo.txt	93%
15	em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação			18,683	52932%	0	34%		0	34%			01. DCN 009 2001 limpo.txt	95%
16	fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da			18,697	52938%	0	35%		0	35%			01. DCN 009 2001 limpo.txt	95%
17	, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a			145	353%	0	56%		0	56%		07. CNE CP 27.2001 PARECER limpo.txt	54%	
18	exigida para o exercício profissional da docência no ensino regular dos			742	2124%	0	11%		0	11%		08. CNE CP 28.2001 limpo.txt	11%	
19	o desenvolvimento humano e a própria docência , contemplando: I - cultura			1,025	2643%	0	44%		0	44%		15. DCN CNE CP 009. 2001 limpo.txt	43%	
20	em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação			1,331	2832%	0	57%		0	57%		15. DCN CNE CP 009. 2001 limpo.txt	57%	
21	fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da			1,345	2838%	0	58%		0	58%		15. DCN CNE CP 009. 2001 limpo.txt	58%	
22	tem como dimensão principal a docência , mas não se restringe a ela:			2,984	8030%	0	122%		0	24%		18. RFP Introd e 1 limpo.txt	24%	
23	fica circunscrita ao exercício da docência , não tratando das demais			9,846	26714%	0	178%		0	78%		18. RFP Introd e 1 limpo.txt	78%	
24	em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos			8,420	20337%	0	71%		0	71%		22. LDB 9393.96 limpo.txt	72%	
25	, incluídas, além do exercício da docência , as de direção de unidade			9,138	22434%	0	77%		0	77%		22. LDB 9393.96 limpo.txt	78%	
26	relação à prerrogativa do exercício da docência , em vista do disposto na Lei 9.			499	937%	0	31%		0	31%		23. CNE CP 2 de 19.fev.2002 limpo.txt	30%	
27	das escolhas feitas no exercício da docência , à luz do processo			522	957%	0	32%		0	32%		23. CNE CP 2 de 19.fev.2002 limpo.txt	31%	
28	bem como no exercício permanente da docência . Art. 5º A formação básica,			941	1700%	0	58%		0	58%		23. CNE CP 2 de 19.fev.2002 limpo.txt	58%	
29	dos professores no exercício da docência , nos termos do disposto no			1,358	2736%	0	34%		0	34%		23. CNE CP 2 de 19.fev.2002 limpo.txt	84%	
30	e prática. § 2º O efetivo exercício da docência na educação infantil e nos			1,406	2927%	0	37%		0	37%		23. CNE CP 2 de 19.fev.2002 limpo.txt	86%	
31	a carga horária mínima dessa docência . Art. 8º Os cursos normais			1,450	3000%	0	30%		0	30%		23. CNE CP 2 de 19.fev.2002 limpo.txt	89%	
32	e prática, valorizando o exercício da docência ; II - a articulação entre áreas			262	156%	0	13%		0	13%		24. CNE CP_01 de 1999 limpo.txt	13%	

¹⁹ Linha 18, Docência, CNE CP 009. 2001. Essa foi a opção para “entrada” e leitura nos documentos. Clicando no significante docência, acessa-se o documento na íntegra. Além disso, pela posição da linha – por exemplo, linha 18 -, identifica-se qual documento a que se refere. Isso permite tanto a localização rápida do texto como destacar trechos interessantes para a análise. Esse texto pode ser copiado para o Word e, por isso, facilitar análise, leituras e escrita de outros textos a partir do documento selecionado.

Quadro 6 – WordList

wordlist doc FHC 2 txt_files.lst

File Edit View Compute Settings Windows Help

N	Word	Freq.	%	Texts	%	Lemmas	Set
1	DE	8,806	6.44	17	100.00		
2	E	5,413	3.96	17	100.00		
3	A	4,990	3.65	17	100.00		
4	#	3,856	2.82	17	100.00		
5	QUE	2,727	1.99	17	100.00		
6	O	2,711	1.98	17	100.00		
7	DA	2,613	1.91	17	100.00		
8	DO	2,094	1.53	17	100.00		
9	EM	1,890	1.38	17	100.00		
10	PARA	1,752	1.28	17	100.00		
11	EDUCAÇÃO	1,524	1.11	17	100.00		
12	DOS	1,379	1.01	17	100.00		
13	FORMAÇÃO	1,366	1.00	17	100.00		
14	AS	1,354	0.99	17	100.00		
15	OS	1,324	0.97	17	100.00		
16	SE	1,311	0.96	17	100.00		
17	ENSINO	1,126	0.82	16	94.12		
18	COM	1,082	0.79	17	100.00		
19	NO	977	0.71	17	100.00		
20	NA	951	0.70	17	100.00		
21	É	910	0.67	16	94.12		
22	DAS	903	0.66	15	88.24		
23	COMO	836	0.61	16	94.12		
24	UM	834	0.61	16	94.12		
25	PROFESSORES	803	0.59	17	100.00		
26	UMA	795	0.58	15	88.24		
27	NÃO	660	0.48	16	94.12		
28	À	624	0.46	15	88.24		
29	POR	605	0.44	16	94.12		
30	PROFISSIONAL	584	0.43	15	88.24		
31	AO	578	0.42	17	100.00		
32	OU	492	0.36	15	88.24		

frequency alphabetical statistics filenames notes

8,090 Type-in

PT 14:06 18/11/2012

Os *colocados* no programa WordSmith Tools têm a função de condução de sentidos por contribuir com o pesquisador na “orientação” do olhar na leitura dos textos por meio das *keywords*. Dessa maneira, a compreensão dos contextos pelas *keywords* no texto pode ser feita com maior rapidez, bem como a seleção dos textos relacionados com a temática pesquisada e que interessam ao estudo proposto. Ou seja, os *colocados*, ao indicarem as palavras mais próximas à *keyword* (palavra-chave) – que será a palavra de ‘entrada’ nos textos - facilitam a primeira seleção dos textos que estão de acordo com a pesquisa e o descarte dos textos que se distanciam da pesquisa por apresentarem sentidos diferentes ao que essa pesquisa se propõe. Esse aspecto é importante, pois facilita a seleção do material que interessa ser analisado para a pesquisa.

Assim, o WordSmith Tools possibilita uma gama enorme de “entradas” nos textos pesquisados, de acordo com as diferentes opções de leitura. Uma das possibilidades de acessar os textos é através das palavras situadas ao lado da *keyword*, localizadas à esquerda ou à direita da *keyword*, denominadas de *collocates*. Inicialmente foram feitas várias leituras por meio do *collocates*. Entretanto, nessa pesquisa, a “entrada” ou análise inicial dos textos pesquisados não pode ser realizada por meio dos *collocates*, pois a *keyword identidade docente* não foi identificada inicialmente nos documentos pesquisados. Por isso, foi preciso identificar alguns significantes/*keywords* que pudessem remeter aos discursos de identidade docente, já que esses sentidos não foram identificados *a priori* no material selecionado para o *corpus* de pesquisa ou foram identificados em número bastante reduzido nesses documentos, o que não contribuiria com a pesquisa. Em outras palavras, buscaram-se outras *keywords* que apareceram e que pudessem trazer significados que interessassem para o tema da pesquisa, já que *identidade docente* não apareceu como bigrama.

Aqui se destaca que é na seleção de qual ferramenta do programa será utilizada para a análise que o caminho de cada pesquisador manifesta as suas escolhas subjetivas tanto para a seleção dos textos quanto na utilização do programa. Esse movimento advém de suas experiências e conhecimento do campo. Por isso, pode-se dizer que para essa pesquisa, o programa tem a função organizadora e facilitadora do material, as escolhas das *keywords*, seleção de textos e organização do material é de responsabilidade e opção do pesquisador. Nesse

sentido, a utilização do programa WordSmith pode ser realizada por qualquer abordagem teórica metodológica.

Considerando que o foco desta pesquisa é analisar os projetos das políticas curriculares para a formação de professores, compreende-se que essa busca é ampla e envolve várias dimensões da função docente como: atuação, projeção de formação, atividades docentes, avaliação da formação docente e outros. Sendo assim, foram selecionadas, para nova busca, as seguintes *keywords*: *docente, docentes, docência, professores, professor, formação, formadores, currículo, currículos, curriculares e perfil*.

Essas *keywords* selecionadas e associadas aos *colocados* permitem perceber outros sentidos para a *keyword*. Segundo o programa, quando a *keyword* é associada a um *colocado* (*keyword* associada a uma ou mais palavras), é denominada “bigrama” e, quando associada a dois *colocados*, é denominada “trigrama”. Essas *keywords*, bigramas ou trigramas, permitem outras entradas para as leituras dos textos. A seleção de *colocados* com as *keywords* funciona como “um jogo” de tentativa e erro nos textos, em que o pesquisador vai definindo quais são os bigramas e/ou trigramas e, em alguns casos, quadrigramas, que, no contexto dos documentos, permitem acesso a discursos que são significativos para a pesquisa e que, no caso desta pesquisa, agregavam significados e sentidos à constituição da identidade docente.

Os *colocados* foram importantes para construir alguns bigramas ou trigramas. Por exemplo: com a *keyword* **docência**. Alguns *colocados* como **da, a, à, para e de**, quando associados à *keyword* **docência** (**a docência, à docência, para docência, de docência**) traziam outros sentidos ao entendimento da formação de professores: *quem são, que tipo de conhecimentos precisam ter, que funções exercem*. O *colocado* **própria** só se apresentou como significativo para a compreensão dos discursos dos documentos no trigrama **a própria docência**.

Alguns bigramas e trigramas não foram “montados” a partir de *keywords* e *colocados*, mas foram selecionados por meio de outra ferramenta do WordSmith Tools denominada Clusters (são as expressões mais repetidas no discurso) que também apresentaram possibilidades interessantes de análise nos documentos por apresentarem as expressões do discurso curricular mais repetidas.

Sendo assim, o acesso aos textos curriculares foi por meio das *keywords*, bigramas ou trigramas e também pelos *clusters* que, conforme Quadro 1, são

expressões compostas por duas ou mais palavras que manifestam expressões repetidas no texto. Essas expressões mobilizam sentidos que se repetem com frequência nos discursos dos textos. Para essa pesquisa, os *clusters* representaram alguns sentidos que poderiam ser hegemônicos por apresentarem-se repetidas vezes, significando um dado para análise para identificar uma ideia hegemônica que, por meio da repetição, buscava fixar sentidos no determinado contexto.

A busca por *keyword* também permitiu identificar que alguns bigramas ou trigramas eram mais significativos para analisar a constituição da identidade docente que outros. A leitura dos documentos por esse caminho possibilitou selecionar por qual *keyword* seria definida a busca do significante no contexto do documento já que alguns bigramas apareceram repetidos. Por exemplo, as *keywords*: *professores*, *profissionais*, *docentes*. Alguns bigramas da *keyword professor* traziam mais sentidos para a constituição da identidade docente quando lidos no contexto de *profissional*, o que permitiu escolher a entrada de leitura nos documentos por meio do significante *profissional* e não pelo significante *professor*.

Além disso, as *keywords formação/formadores*, selecionadas inicialmente como palavras de busca, foram eliminadas a partir da leitura dos documentos. Essas palavras sempre estavam associadas a outras como: *professores*, *profissionais* ou *docentes* e, sozinhas, não apresentaram sentidos nos discursos dos documentos que fossem relevantes para esta pesquisa. Esse entendimento da leitura dos documentos por meio das ferramentas do WordSmith Tools pode ser melhor compreendido através dos quadros de bigramas e trigramas que são apresentados a seguir.

A partir das *keywords* selecionadas do *corpus* MEC, apresenta-se o número de ocorrências de cada *keyword*, os *colocados* selecionados como significativos nesse contexto e os bigramas, trigramas e quadrigramas encontrados pela ferramenta *Concord* (que localiza a *keyword* no meio do texto completo). Essas mesmas *keywords* do *corpus* MEC foram selecionadas para a análise do *corpus* FHC e *corpus* Lula com o objetivo de comparar a modulação de sentidos desses significantes nos dois *corpora*. A proposta de analisar o *subcorpus* Lula e o *subcorpus* FHC busca identificar as fixações, as flutuações e/ou os distanciamentos nos sentidos endereçados nas políticas curriculares para a formação de professores da Educação Básica, da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como marco histórico-político o período de vigência desses dois governos.

Com a utilização desse programa, busca-se assim uma outra modalidade de leitura de documentos para analisar os sentidos dos discursos hegemônicos para a formação de professores nesses dois grandes períodos de propostas governamentais conhecidos por seus distanciamentos político-partidários.

A análise proposta na tese é realizada a partir da seleção de algumas *keywords* dos *subcorpora* apresentados a seguir, por entender que possibilitam suscitar questões a respeito dos deslizamentos de sentidos para a identificação docente e as propostas de formação para os professores.

Para isso, foram identificadas as *keywords* comuns aos dois *subcorpora*, quais sejam: *educação, formação, professores, profissional, trabalho, professor, competências, profissionais, conhecimentos, curriculares, curricular, magistério, docente, competência, experiências, currículo, docência, docentes, qualificação, profissão, currículos, trabalhar, educadores, habilidades, prática, conteúdos, perfil, aprendizagem.*

As *keywords* que diferem nos dois *subcorpora* e que podem ampliar as significações para a formação de professores a partir desses textos selecionados no período de vigência desses governos são:

- aparecem apenas no *corpus* FHC: *práticas, formadores, formador, profissionalização, capacidades, aprendizagens.*
- aparecem apenas no *corpus* Lula: *pedagogia, sujeitos, identidades, licenciado, licenciados, licenciatura, experiência.*

Esses acessos ao texto podem trazer diferentes modulações de significados para o *ser professor* a partir da leitura desses discursos curriculares. Após várias tentativas de leitura dos textos entre as *keywords, collocates e clusters*, notou-se que, por não ter um acesso definido *a priori* para buscar os sentidos e os deslizamentos para a formação da identidade docente nesses textos de política curricular, a possibilidade de entrada que mais oportunizou discursos relacionados ao tema da pesquisa foi por meio das *keywords* comuns aos dois *corpora*, já destacados acima.

As *keywords* que se repetem e aparecem nos dois *subcorpora* apresentando sentidos próximos ao da temática dessa pesquisa são: *docente, docentes, docência; professores, professor; formação, formadores; perfil; currículo, currículos e curricular.* Essas *keywords* foram delimitadas a partir da leitura dos documentos por meio das

keywords comuns aos dois *corpora* e constituem a organização dos textos lidos e analisados.

2.4 A utilização do WordSmith: contribuições e limites para o campo do Currículo na perspectiva da Teoria do Discurso

A utilização do programa WordSmith Tools, versão 5, pode contribuir para as análises no campo do currículo no Brasil e também para pesquisas em outros países, pela facilidade de comparação e organização do material. Esclareço que isso é possível, na medida em que há grupos de pesquisa da área da linguística trabalhando em distintos países na elaboração de banco de dados dos seus respectivos idiomas. Por exemplo, o banco de dados utilizado nessa pesquisa foi o da PUC/SP, do grupo de pesquisa Estudos da Linguagem (LAEL). Em Portugal, a Universidade de Lisboa trabalha com um banco de dados com o Português Contemporâneo (CRPC, v 2.3) e outro Falado em Moçambique de 1986 a 1987. Isso é necessário para o trabalho comparativo com documentos, textos ou entrevistas, conforme já mencionado no início desse capítulo, pois a base de comparação do banco de dados deve ser inserida na língua em que o material a ser analisado esteja redigido.

A possibilidade de trabalhar com grande número de textos, as organizações do material em diferentes *corpus* de análise – por períodos históricos, por temáticas ou significantes - amplia possibilidades para a pesquisa. Por exemplo, armazenamento de material na temática de política de formação de professores com vários países; organização de documentos curriculares temáticos; formação de professores, documentos por disciplinas, produção acadêmica por universidades, políticas curriculares de diferentes níveis de ensin. Enfim, várias maneiras de organização de materiais extensos que permitam o armazenamento de dados que possam subsidiar futuras pesquisas.

Todavia, conforme mencionado anteriormente, a organização desses dados é utilizada apenas para fins de localização e acesso rápido ao material. Reafirmo que o programa facilita diferentes leituras do material e da organização.

Tendo em vista que o acesso ao material organizado nos *corpora* se dá por meio das palavras, a concepção teórica que o pesquisador opta é fundamental para delimitar a forma com que vai utilizar e trabalhar com esses dados.

Para a Teoria do Discurso, aqui utilizada como abordagem teórico-metodológica, compreende-se que as “palavras” dos materiais inseridos no *corpus* são significantes que endereçam sentidos por estarem sendo lidos em uma dada formação discursiva. Entrevistas, documentos curriculares ou qualquer outro tipo de texto que componha um *corpus* de análise permite acessar esses significantes e a análise de uma dada formação discursiva possibilita a leitura desses sentidos. Nessa perspectiva, a organização de um *corpus* significa a possibilidade de compreender uma aproximação discursiva, partindo do pressuposto que as suas significações não dependem de como está estruturado esse campo discursivo (por exemplo, no caso das políticas curriculares de formação de professores – o MEC que prescreve o texto curricular, não prescreve um texto único, há lutas de poder no discurso prescrito; esse órgão institucional também modifica sentidos nos seus discursos de acordo com as articulações de poder) e que a significação é uma possibilidade de entendimento, de analisar as relações de poder. Segundo Laclau (1993, p. 5),

es la noción de ‘discurso’ como una totalidad significativa que trasciende la distinción entre lo lingüístico y lo extralingüístico. Como hemos visto, la imposibilidad de una totalidad cerrada desliga la conexión entre significante y significado.

Isso quer dizer que o discurso compreende relações de poder e que a significação das ‘palavras’ acessadas nos discursos do *corpus* não é dada de acordo com as regras e sintaxe gramaticais. O discurso, do qual fazem parte esses significantes, endereçam sentidos das relações de poder e por isso, ainda que não seja possível abarcar a totalidade dos sentidos dos significantes, através da flutuação de seus sentidos é possível compreender algumas articulações defendidas nos contextos, o fortalecimento de algum significante na cadeia discursiva e a diferença/aproximação de sentidos entre os contextos.

En ese sentido, hay una proliferación de ‘significantes flotantes’ en la sociedad, y la competencia política puede ser vista como intentos de las fuerzas políticas rivales de fijar parcialmente esos significantes a configuraciones significantes particulares. Las luchas discursivas sobre las formas de fijar el significado de un significante como ‘democracia’, por

ejemplo, son centrales para explicar la semántica política de nuestro mundo político contemporáneo. Esta fijación parcial de la relación entre significante y significado es lo que se denomina en estos trabajos 'hegemonía' (LACLAU, 1993, p. 5).

Por isso, organizar os bigramas ou trigramas que são construídos a partir das *keywords* foi uma opção de utilização de uma ferramenta do programa para analisar as flutuações de sentidos que esses significantes sofreram e/ou produziram determinados sentidos. Mas os sentidos não estão lá no texto e não serão “desvelados”, não se traz à tona o que está oculto ou que não está “claro”. A proposta é entender e analisar as articulações políticas que “permitiram” a fixação de algum sentido particular no texto. Outra possibilidade é analisar o porquê algumas construções discursivas permanecerem hegemônicas por determinados períodos.

Dessa maneira, a análise dos contextos dos discursos de FHC e Lula parte do princípio que há distintas forças de poder capazes de possibilitar certos discursos compreendidos por meio da análise desses *corpora*. As unidades que são fixadas nos significantes são parciais, pois a “unidade é um significante flutuante, porque seus significados só são fixados pelos conteúdos concretos dados pelas forças antagônicas” (LACLAU, 2011, p. 143).

Com esse entendimento da utilização do programa WordSmith Tools, defendo que este programa é uma ferramenta que pode contribuir para futuras pesquisas no campo da política curricular. A utilização desse programa pode potencializar a organização dos dados e, a partir dessa etapa, contribuir para

indicar os valores comunitários positivos que derivam da limitação dos agentes históricos, da contingência das relações sociais e dos arranjos políticos pelos quais a sociedade organiza a gestão de sua própria impossibilidade (LACLAU, 2011, p. 155).

2.5 Sentidos de constituição docente no corpus FHC (1995-2003)

Os documentos utilizados para a análise desse período a partir do *subcorpora* MEC foi intitulado *corpus* FHC, que compreendem:

Quadro 7 - *Subcorpus* FHC (textos curriculares)

Títulos do textos	Referências
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Brasil, CNE/CP 9/2001
<u>Aprecia a Indicação CNE/CP nº 3/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores fixadas pela Resolução.</u>	<u>Brasil, CNE/CP 1/2002</u>
<u>Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 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.</u>	<u>Brasil, CNE/CP 27/2001</u>
Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 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.	Brasil, CNE/CP 28/2001
<u>Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.</u>	<u>Brasil, CNE/CP 2/2002</u>
Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.	Brasil, Portaria 1403 D.O. 9/6/2003
Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores Matrizes de Referência (documento para discussão) TODA CRIANÇA APRENDENDO.	MEC 10/06/2003
<u>Referenciais para a Formação de Professores.</u>	<u>Brasil, 1997</u>
Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	LEI Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996
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.	Brasil, CEB/CP 2/1999
Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95.	Brasil, CNE/CP 1/1999
Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.	Brasil, LEI Nº 10.172/2001
Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Brasil, CNE/CP 21/2001

A análise dos textos a partir do *subcorpus* FHC (1995-2003) foi iniciada pela *keyword docência*. O motivo dessa opção foi a ausência do bigrama *identidade docente*, na busca realizada no *corpus* de análise. Essa *keyword* e as da mesma raiz, como *docente* e *docentes*, foram escolhidas como *start* inicial de análise nos textos buscando uma aproximação ao endereçamento de sentidos para identidade

docente, ou melhor, processos de identificação. Esse movimento de análise foi realizado por meio desse *corpus* bem como o material organizado no *corpus* MEC Lula.

A partir dessa etapa, tendo em vista que o acesso de uma *keyword* (docência) possibilita a leitura de todos os textos organizados no *corpus*, as demais análises de *docentes* e *docente*, que também apresentam os mesmos textos por entradas diferentes no material selecionado, permitiram perceber que as leituras dos documentos pelas outras *keywords* poderiam ser realizadas diretamente pela ferramenta do *concord*. Esse movimento na pesquisa se deu com a experiência da utilização do WordSmith. Percebi que cada leitura dos textos por meio das *keywords* significava reler todos os documentos novamente. Já tendo analisado e lido o material três vezes via *docente*, *docentes* e *docente*, os textos curriculares já estavam “conhecidos” e os sentidos dos discursos mais rapidamente encontrados nos documentos. Sendo assim, foi possível analisar diretamente os demais significantes ou *keywords* por meio da ferramenta *concord* que acessa o contexto do documento em que os significantes estão localizados de forma imediata.

Nessa etapa, não foi percebida a necessidade de apoiar nos *colocados* para acessar os sentidos de *professores*, *professor*; *formação*, *formadores*; *perfil*; *currículo*, *currículos* e *curricular*. Por isso, são apresentados apenas os quadros com os *colocados* de *docência*, *docente* e *docentes*, como exemplo do caminho realizado na análise.

São apresentados então os quadros dos bigramas e trigramas de ***docência***, ***docente*** e ***docentes*** que deram início à pesquisa nesse *corpus* de documentos a partir do *colocados*:

Quadro 8 – Docência FHC

Docência – FHC	T=49 ocorrências no Concord
Colocados (19)	<i>de, a, da, à</i> (esquerda)
	<i>nos, o</i> (direita)
Bigramas	<i>da docência, a docência, para docência, à docência</i>
Trigramas	<i>exercício da docência, para a docência</i>

No *subcorpus* FHC, a *keyword* *docência* aparece com 49 ocorrências. Essas ocorrências são as possibilidades diferentes em que foram realizadas as entradas e leituras nesses textos.

A *keyword* **docente** oportunizou a análise por meio de bigramas e trigramas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 9 - Docente FHC

Docente – FHC	T=83 ocorrências
Colocados (30)	<i>formação, atividade, corpo, trabalho, como, pessoal, função</i> (esquerda)
	<i>em</i> (direita)
Bigramas	<i>formação docente, atividade docente, corpo docente, pessoal docente, função docente, trabalho docente, como docente</i>
Trigramas	<i>da formação docente, do corpo docente</i>
Quadrigrama	<i> cursos de formação docente</i>

A análise da *keyword* *docente* no *corpus* FHC foi realizada a partir dos bigramas mencionados acima: *atividade docente, prática docente, como docente, trabalho docente, formação docente, função docente, o docente, pessoal docente e corpo docente*.

A *keyword* **docentes** apresenta, para esta pesquisa no *corpus* FHC, os seguintes bigramas encontrados a partir dos *colocados* que apresento a seguir:

Quadro 10 - Docentes FHC

Docentes – FHC	T=51 ocorrências
Colocados (19)	<i>de, dos, os, funções</i> (esquerda)
Bigramas	<i>de docentes, os docentes, dos docentes, funções docentes</i>

A análise dos textos por meio da *keyword* *docentes* no *corpus* FHC deu-se pelos bigramas: *de docentes, os docentes, dos docentes e funções docentes*. Os *collocates* da *keyword* *docentes* possibilitaram identificar textos significativos para a análise desta pesquisa.

Os demais *collocates* foram descartados, pois os textos acessados e lidos

não estavam relacionados com a temática desta pesquisa²⁰. No processo de leitura desses textos, é o pesquisador que orienta, delimita e organiza as diversas leituras nos textos, a partir das *keywords* ou dos bigramas, o que permite uma “organicidade plástica” desse mesmo *corpus*. Isso quer dizer que há uma organização dos documentos curriculares que compõem o *corpus* FHC. Entretanto, de acordo com as diferentes possibilidades de leitura oportunizadas pelo *Concord*, essa ordem é modificada, “moldada” pelo pesquisador, que desconfigura a ordem de leituras e cria as suas novas possibilidades de leitura e de análise. Esse movimento de busca de leituras nos textos não possui um começo ou fim, as leituras dos textos podem ser iniciadas por qualquer ordem ou qualquer parte do documento de acordo com o interesse de busca do pesquisador. O pré-requisito de busca apenas parte da *keyword* selecionada. A análise e o caminho de pesquisa são construídos pelo pesquisador.

Essa análise inicial e o acesso dos documentos produzidos nesse período possibilitaram evidenciar algumas significações de quem é o profissional indicado para exercer a função docente e, dessa forma, quais os sentidos endereçados, como necessários, para essa função. Remete à formação do professor, pois a docência é princípio comum aos professores de todos os níveis da Educação Básica, expresso nas diretrizes de 2001: a “docência como base da formação, relacionando teoria e prática” (doc. 1, C1); e nos RFP (1997) “essas funções delineiam o campo de atuação profissional dos professores, servindo como um ponto de partida para a definição das competências necessárias ao exercício da profissão” (doc. 8, C41), entendidas como ação de “dar aulas”, mas necessitando de mudanças para ampliar a ação para a participação no projeto educativo da escola, no conselho escolar, no convívio social com os alunos e principalmente nas aprendizagens, situações didáticas e trabalhos de classe. Esse projeto para “ser professor” procura rebater a proposta da antiga formação conhecida como “modelo 3+1” que acrescentava um ano à formação do bacharel às disciplinas na educação para obter a licenciatura e propõe uma formação menos dicotômica. A proposta das habilidades e competências busca constantemente trazer a prática para a atuação docente e, nesse sentido, é compreendida como uma possibilidade de um maior diálogo da teoria com a prática.

²⁰ No Anexo 3, apresento a lista dos *collocates*. Muitos são artigos, substantivos distanciados da significação identidade docente.

A discussão das competências (...) é suficientemente flexível para abrigar diferentes desenhos institucionais, ou seja, as Diretrizes constantes deste documento aplicar-se-ão a todos os cursos de formação de professores em nível superior, qualquer que seja o *locus* institucional - Universidade ou ISE - áreas de conhecimento e/ou etapas da escolaridade básica (doc. 1, C1).

O discurso da formação docente e dos processos de identificação fixados em uma identidade relacionada aos saberes e âmbitos da sala de aula são identificados nesse *corpus* pelos sentidos de *a docência* que destaca na formação inicial do professor a necessidade de proporcionar “o desenvolvimento da autonomia para a atuação profissional e por isso estará privilegiando a reflexão sobre a prática profissional” (doc.3, C48) para que esse professor domine as práticas do trabalho docente bem como as competências necessárias para essa atuação; deve ir “mantendo o princípio de que a formação deve ter como referência a atuação profissional, onde a diferença se dá, principalmente, no que se refere às particularidades das etapas em que a docência ocorre” (doc.1, C11).

Nos trechos relacionados ao bigrama *da docência*, esse discurso de formação envolve uma proposta pedagógica para a formação de professores, os quais, “independente da área ou núcleo onde atuam, pautarão a abordagem dos conteúdos e as relações com os alunos em formação, nos mesmos princípios que são propostos como orientadores da participação dos futuros docentes nas atividades da escola campo de estudo” (doc.5, C28).

Entende-se que essa preocupação de significação de *docência* pode ser marcada pela necessidade de fixar sentidos para definir quem é o ator das ações pedagógicas que, sendo o professor, acaba por delinear características que lhe atribuem e o constituem enquanto profissional. Dessa maneira, a defesa por uma concepção que signifique o que é “ser professor” confere-lhe um determinado âmbito de ação, por exemplo a sala de aula, responsável pelos processos de constituição de identidade a partir de suas ações e relações.

Lopes e Macedo (2011) aproximam-se da análise de Ball (2002) no que diz respeito ao currículo e às tecnologias de reforma que entendem as políticas curriculares como tecnologia de governo que 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.

Esses desempenhos que são endereçados nos discursos das políticas curriculares não são possíveis de serem controlados na totalidade. A agência depende de processos fluidos e que se articulam entre os contextos constantemente.

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. A dimensão da docência além da sala de aula é apresentada conforme o doc. 08 (RFP, 1997) ainda que de maneira um pouco genérica, pois enfatiza mais a formação dos professores para os conhecimentos da sala de aula e a necessidade de elencar as competências necessárias para tal.

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, mas não se restringe a ela. 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 (RFP, 1997, C37).

Esse discurso em defesa de um aumento de qualificação docente no *corpus* FHC é associado à ação do professor conteudista preparado didaticamente para a atuação em sala de aula. Freitas (2002) também percebe esse movimento no campo da formação de professores. Segundo a autora, contraditoriamente à crítica ao pensamento tecnicista dos anos 1960 e 1970, centrado nos conteúdos da escola, os anos 1990 também são marcados por essa característica por meio das habilidades e competências. Essas reformulações curriculares acabam por silenciar debates importantes dos anos 1980 como a discussão a respeito da categoria trabalho.

Além desse aspecto, o discurso acessado via *corpus* FHC busca consolidar a identidade projetada para o professor através de uma “cultura da avaliação” que “formule indicadores relacionados à docência” (doc 27, C49). Dessa maneira, as práticas relacionadas ao discurso da avaliação permitem com que as políticas públicas foquem no preenchimento de lacunas em disciplinas onde a carência por professores é de maior impacto como matemática, física e química, no incentivo por ações de valorização do magistério. Atrelados a esse sentido, há a defesa da

implementação das estratégias constantes do Plano Nacional de Educação que garantam uma modificação qualitativa na atuação profissional, principalmente de quem já está em exercício nas redes públicas de ensin.

A atividade do professor na escola é quase sempre relacionada ao ambiente da sala de aula; as outras funções que o professor pode exercer na escola podem contribuir para o ambiente escolar, desde que não afastem o professor da sua atividade principal, que é ser um educador pois,

há outras atividades que um professor experiente pode ter na escola e que revertem tanto em benefício para a escola e para os alunos quanto para seu desenvolvimento profissional. São, por exemplo, os trabalhos de apoio à aprendizagem de alunos com menor aproveitamento escolar e a atuação junto aos alunos nos laboratórios de informática, entre outros. O fundamental é que possam continuar se desenvolvendo, fazer uso de sua experiência para expandir seu campo de atuação profissional - sem deixar de ser professores (cfr. doc. 8, C48).

A discussão pela qualificação docente do professor da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental está presente na LDBEN/96 e no PNE Lei 10.172/2001 (estabelece as políticas para o período em análise) que, dentre os seus objetivos e metas, destaca:

b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior.

6. A partir da vigência deste plano, somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior.

Dessa maneira, conforme apresenta Freitas (2002), o entendimento dos documentos curriculares pelas secretarias de Estado, Município e estabelecimentos de ensino, propôs aos professores uma corrida à qualificação e, em alguns casos, até ofereceram a qualificação dos professores em seus espaços para adquirirem o diploma de nível superior pois, segundo artigo 62 da LDBEN/96, “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. A preocupação de ambas as partes – professores e instituições empregadoras - por manter o profissional em serviço acabou proporcionando em muitos casos uma proliferação aligeirada pela qualificação docente dos profissionais.

É nesse período que ocorre a instituição e a expansão desordenada do Curso Normal Superior e dos Institutos Superiores de Educação (ISE), tendo como meta a elevação e o cumprimento legal da formação de nível superior para os professores, delimitando o âmbito de ação ao sentido restrito do magistério de atividade em sala de aula. Freitas (2002, p. 151-152), a esse respeito, destaca que a

retirada da formação de professores da ambivalência universitária, a não-obrigatoriedade da pesquisa, o rebaixamento das exigências em relação à autorização de centros universitários e universidades, aliados à separação dessas instituições dos cursos de bacharelado e, portanto, da produção de conhecimentos nas áreas específicas, são fatores que vêm reforçando e confirmando a formação aligeirada em seu conteúdo e no tempo destinado à formação.

Nesse contexto os profissionais da educação e os dirigentes governamentais divergiam quanto à identidade do Curso de Pedagogia, esvaziando o campo de trabalho do pedagogo, buscando com isto confrontar esse tipo de formação e negar a grande contribuição dos formados em pedagogia para o enriquecimento da ação docente na educação infantil e no ensino fundamental ao longo de décadas de atuação na alfabetização de crianças, na gestão das escolas, na atuação na supervisão educacional ou orientação.

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, pautados pela aquisição e domínio de competências, bem como a matriz de referência em que se baseará essa formação. Entende-se a partir desse discurso que ser professor,

hoje, significa mais que ensinar determinados conteúdos. Os desafios do mundo contemporâneo exigem que ele seja, antes de tudo, um educador ético e comprometido com a transformação da sociedade, na busca de justiça, democracia e participação, favorecendo o exercício dos direitos básicos de cidadania (...)

Assim, a primeira matriz, referente ao Teste Geral do Professor, contém um conjunto de referências indispensáveis à formação e atuação de qualquer professor. A segunda matriz apresenta conhecimentos, competências e habilidades relativas ao exercício da docência nos quatro anos iniciais do ensino fundamental. As duas matrizes servirão de base para a elaboração dos dois testes que integram o exame, tendo em vista os objetivos do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores: a valorização e a profissionalização do educador (doc. 16, SINACE, 2003).

A formação de professores pautada por competências também pode ser reconhecida nas diretrizes para o curso de Pedagogia, a partir do perfil dos egressos que devem estar aptos a

atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, (...); fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental,(...); relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; (...) identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; (...) demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (...) (doc. 06, diretrizes, 2005).

Há o predomínio do discurso voltado para o conhecimento e as atividades de dar aulas com a preocupação no domínio das práticas docentes no contexto FHC, *cfr.* doc. 1 pois:

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 (C11).

Ainda que as significações do conceito de competências estejam delimitadas por um discurso genérico a respeito de competências, nos discursos acessados pelo *corpus* FHC há endereçamentos de sentidos que associam competências a conteúdos, pois “a definição dos conhecimentos exigidos para o desenvolvimento profissional origina-se na identificação dos requisitos impostos para a constituição das competências” (doc. 1, C5).

Os sentidos que emergem desses discursos estão mais próximos da formação docente na aquisição de conteúdos, predominantemente marcada pela formação de competências para capacitar e para qualificar o preparo inadequado dos profissionais da educação às necessidades do mundo atual. Por exemplo, apresenta o documento conclusivo da Comissão Internacional sobre a Educação da UNESCO de 1993, conhecido como "Relatório Jacques Delors" em 1996, elaborado por vários especialistas da educação de vários países que indicam 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 qual “redimensiona o papel dos professores e exige uma formação profissional muito superior à atual” (cfr. doc. 18, RFP).

2.6 Sentidos de constituição docente no corpus Lula (2003-2011)

O *subcorpus* Lula apresenta um total de 114.517 (cento e quatorze mil, quinhentos e dezessete) *tokens* e é composto pelos seguintes documentos, escritos no período de 2003 a 2011:

Quadro 11 - *Subcorpus* Lula (textos curriculares)

Títulos do textos	Referências
Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores Matrizes de Referência (documento para discussão) TODA CRIANÇA APRENDENDO.	Brasil, 2003 e D.O. do respectivo documento para discussão.
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 <u>séries iniciais do Ensino Fundamental</u> .	Brasil, CNE/CEB 45/2006
Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares <u>Nacionais para o Curso de Pedagogia</u> .	Brasil, CNE/CP 3/2006
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.	Brasil, 2005
Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares <u>Nacionais para o Curso de Pedagogia</u> .	Brasil, CNE/CP n. 3/2006
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.	Brasil, CNE/CP 5/2005
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, <u>em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena</u> .	Brasil, CNE/CP 4/2004
Consulta, tendo em vista o art. 11 da Resolução CNE/CP 1/2002, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Brasil, CNE/CES 197/2004
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	Brasil, 2004

superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução n. 2 de 27 de Agosto de 2004.	
Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - Aprecia a Indicação CNE/CP n° 3/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores fixadas pela Resolução CNE/CP 1/2002.	Brasil, CNE/CO 4/2005
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	Brasil, CNE/CP 9/2007
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, CNE/CP 8/2008
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 (Resolução n. 1, de 11 de Fevereiro de 2009).	Brasil, 2009
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.	Brasil, CNE/CEB 7/2010
Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução n. 4, de 13 de Julho de 2010).	Brasil, 2010
Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4° da Lei n° 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica Pública.	Brasil, CNE/CEB 8/2010
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 (Lei n. 11.273, de 6 de Fevereiro de 2006).	Brasil, 2006
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 (Portaria n.883, de 16 de Setembro de 2009).	Brasil, 2009
Portaria Normativa n.09, de 30 de Julho de 2009	Brasil, 2009
Dispõe sobre o censo anual da educação (Decreto n.6425, de 4 Abril de 2008).	Brasil, 2008
Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências (Lei 10.861, de 14 Abril de 2004).	Brasil, 2004
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 (Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009).	Brasil, 2009

A análise parcial desse *subcorpus* foi realizada com as *keywords* *docência*, *docentes* e *docente* a partir dos documentos selecionados. Essa organização dos documentos curriculares se mantém semelhante à organizada no *corpus* do período FHC, tendo em vista a proposta de análise comparativa entre os dois contextos.

É apresentado, a seguir, o quadro para ***docência***:

Quadro 12 – Docência Lula

<i>Docência</i> Lula	T=60 ocorrências
Colocados (22)	<i>de, a, da, à</i> (esquerda)
Bigramas	<i>de docência, a docência, à docência, da docência</i>
Trigramas	<i>exercício da docência, docência na educação</i>

Os textos acessados por meio da *keyword* ***docentes*** apresentam os seguintes bigramas:

Quadro 13 - Docentes Lula

<i>Docentes</i> Lula	T=79 ocorrências
Colocados	<i>de, administração, dos, os, competências, atividades</i>
Bigramas	<i>de docentes, atividades docentes, os docentes</i>

A *keyword* ***docente*** do *corpus* Lula oportunizou a entrada nos textos através dos seguintes bigramas:

Quadro 14 - Docente Lula

<i>Docente</i> Lula	T=118 ocorrências
Colocados	<i>formação, o, pessoal, corpo, trabalho, carreira, quadro, valorização, ação, experiência, profissão</i> (esquerda)
	<i>e, para, professor, em, é na, no</i> (direita)
Bigramas	<i>formação docente, trabalho docente, carreira docente, ação docente, experiência docente, docente é, profissão docente</i>

Nesse contexto, amplia-se a significação de *docência*, buscando marcar um discurso em que tanto as funções relacionadas à sala de aula como as demais funções do exercício docente possuem o mesmo “grau” de importância. Ao longo do

processo de leituras e análises dos textos dos discursos curriculares Lula, é possível significar a docência como

ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia. Desta forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não-escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais (cfr. doc 06, C13 docência).

O significante *docência* no *corpus* Lula aparece com 60 ocorrências e, dentre os 23 documentos do *corpus*, aparece em 11 documentos. Os sentidos de *docência* nesse *corpus* endereçam sentidos para os processos de identificação que enfatizam um projeto de professor para além dos espaços da sala de aula. Por exemplo, 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” (doc. 6, C16), 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 (cfr. n.11, C40) e, dessa maneira, conforme defende, “resgatar a identidade profissional do Magistério” (doc.16, C42).

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. Dessa maneira, esse discurso atribui uma agência aos sujeitos em um leque maior de espaços sociais, que devem contribuir para o projeto de Nação. Esse entendimento de projeto de Nação está relacionado a um projeto político-social, de uma sociedade que busca se pautar por processos democráticos, de participação e de autonomia, defendendo acessos mais igualitários para essa Nação, para uma participação efetiva de todos nos projetos e nas políticas implementadas através do órgão central. Por isso, o social, transparente e compartilhado, é um valor defendido e pretende demarcar uma fronteira com o contexto político do governo anterior. Este governo (anterior) é significado por apresentar um ‘projeto neoliberal’ onde o Estado se desresponsabilizou de

atividades básicas como a educação pelo incentivo da participação da iniciativa privada nos diferentes níveis de ensin.

São defendidas diversas demandas da 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. O PAR propõe o “Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores da Educação Básica Pública que busca enfrentar, portanto, uma demanda já existente de professores licenciados, mas que atuam por necessidade existente no sistema de ensino ou por motivação própria em componentes curriculares distintos de sua formação inicial” (doc. 11, C35).

A formação continuada, significada como um aspecto da profissionalização também é uma demanda que integra o discurso da formação de professores. Por meio desse significante também é marcada a diferença da concepção de *docência* do discurso do período FHC e do período Lula. De forma associada à ideia de profissionalização é que se afirma que o exercício da *docência* envolve “que ampliem a visão política para a politicidade das técnicas e tecnologias, no âmbito de sua atuação cotidiana” (Lula, doc. 29, C55). Nesse tocante vale a pena lembrar que por baixo desse pressuposto se encontra todo um projeto político de natureza popular que deseja realçar o trabalhador, a sua contribuição quase sempre anônima para o desenvolvimento do país.

Na disputa pela identificação da Pedagogia, compreendida aqui como *lócus* de formação de professores, várias demandas são mobilizadas, de diferentes maneiras, pelos organismos sociais e de classe como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades (FORUMDIR) ou mesmo pelo Conselho Nacional de Educação como ser evidenciado no Parecer CNE/ CP nº.5, 2005 (doc 6) e na Resolução CNE/ CP n.º 1/ 2006 (doc. 19)

Apresenta, hoje, notória diversificação curricular, com uma gama ampla de habilitações para além da docência no Magistério das Matérias Pedagógicas do então 2º Grau, e para as funções designadas como especialistas (doc 6, C3).

Por conseguinte, ampliam-se disciplinas e atividades curriculares dirigidas à docência para crianças de 0 a 5 e de 6 a 10 anos e oferecem-se diversas ênfases nos percursos de formação dos graduandos em Pedagogia, para contemplar, entre muitos outros temas: educação de jovens e adultos; a educação infantil; a educação na cidade e no campo; a educação dos povos indígenas; a educação nos remanescentes de quilombos; a educação das relações étnico-raciais; a inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua; a educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação; atividades educativas em instituições não-escolares, comunitárias e populares (doc 6, C4).

O movimento de educadores, em busca de um estatuto epistemológico para a Pedagogia, contou com adeptos de abordagens até contraditórias. Disso resultou uma ampla concepção acerca do curso de Pedagogia incluída a de que a docência, nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau e também na Pré-Escola, passasse a ser a área de atuação do egresso do curso de Pedagogia, por excelência (doc 6, C5).

Os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena, dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos, políticos (doc 6, C8).

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 (doc 6, C10).

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (doc 19, C47).

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (doc 19, C48).

Isto é, a ampliação dos sentidos de *docência* por meio do contexto Lula abre espaço para novas temáticas curriculares defendidas por demandas que enunciam possibilidades de outros espaços de ação e de intervenção na escola, como é o caso da educação do campo, da quilombola, dos meninos de rua e demais mencionadas em Doc 6, C4. Nesse sentido, outras demandas percebem o espaço de discussão da educação pública como espaço de disputa ao social e buscam assegurar os seus espaços por meio das diretrizes da Pedagogia, como é o caso dos movimentos sociais e da educação infantil. A *docência* nesse discurso abarca

uma série de demandas sem um fechamento para essa cadeia articulatória por não haver limites para o que se possa entender a respeito de “outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (cfr. 19, c47) e que possam fazer parte dessa cadeia discursiva. Tendo em vista muitos sentidos diferentes que, provisoriamente, essa formação consegue abarcar, podemos nomear esse significante *docência* de significante vazio pois, conforme Laclau (2009, p. 93), de certo modo, “esas identidades, como diferentes, se constituyen”.

A partir dos enunciados nos dois *corpora* (FHC e Lula), o discurso de Lula em defesa da formação do futuro professor que atuará na Educação Básica se antagoniza com a formação de professores dos discursos de FHC para essa modalidade de ensin. Pois, em Lula é principalmente por meio da licenciatura da Pedagogia que esses sujeitos atuarão como professores na Educação Básica a partir da aprovação desse Parecer.

A formação tecnicista para o professor busca permanecer fora da cadeia articulatória do *corpus* Lula, que defende uma maior amplitude na formação e identidade institucional do licenciado. No período Lula, constitui-se um discurso fortemente marcado pela defesa da necessidade de vivência democrática dos sujeitos que trabalham com a Educação e que, por sua vez, devem concebê-la como um espaço de ação social. Assim, é sinalizada nesse discurso a fronteira com o professor tecnicista do discurso de FHC, que predominantemente deve dominar aspectos didáticos e dos conteúdos, em outras palavras, o discurso do contexto FHC defende este espaço para docência e, o discurso de Lula busca significar a diferença com relação a esse discurso, enfatizando sob vários aspectos um alargamento do entendimento de docência. Isto não quer dizer que se diminui a cobrança de conteúdos e de uma formação de professores que dê conta da aprendizagem dos alunos.

É construído um discurso que constitui uma identidade docente voltada à participação na gestão educacional democrática e no trabalho pela construção de um país mais igual e solidário. Essa identidade docente é construída por antagonismo a uma identidade suposta como tecnicista. Segundo Moreira (1995), citado por Lopes e Macedo (2011, p. 243), documentos curriculares produzidos no período FHC, como os Parâmetros Curriculares Nacionais ou os Referenciais para Formação de Professores (1997) seguiram o pensamento hegemônico da época, além de não terem contado com a participação da comunidade educacional e são

consideradas propostas neoliberais por estarem voltadas aos interesses do mercado de trabalho e do consumo, são interpretadas como tecnocráticas e com princípios curriculares da matriz tyleriana. A produção do contexto FHC é considerada neoliberal por parte do discurso Lula e os projetos desse governo como antagônicos.

Por isso, o *lócus* de formação do futuro docente (a Pedagogia), entendido como capaz de lhe conferir o exercício profissional no espaço social, também acaba por ser um âmbito de discussão, tendo em vista os embates no entendimento do que deve ser esse campo de formação. Conforme Parecer CNE/CP nº.5/2005 (doc. 6 do *corpus* Lula), o curso de Pedagogia é constituído em torno de vários confrontos e, apesar do avanço e da amplitude das funções delimitadas para o pedagogo nas Diretrizes aprovadas para a Pedagogia, esse modelo de formação ainda apresenta controvérsias na sua definição. A Pedagogia compreende um curso superior de licenciatura, o que lhe possibilita a atuação em várias modalidades educacionais. Entretanto, é a partir dos documentos que fazem referência ao curso de Pedagogia que se defende uma preocupação em delinear uma identidade docente para além das ações dos professores já apontadas anteriormente, pois

oferecerá um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamentos e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado (cfr. doc. 6, C21).

Esse projeto de professor, busca endereçar sentidos para a constituição da identidade docente, ao mesmo tempo em que amplia a profissão do docente do Ensino Básico. Isso é possível pelo delineamento das funções do pedagogo no amplo espaço de ação na escola e, também, no 'não fixamento' de suas atuações pedagógicas que se abrem para além do âmbito escolar em direção às organizações não escolares desde que possuam objetivos educativos.

A formação de professores pautada por competências também é referida nas diretrizes para o curso de Pedagogia, a partir do perfil dos egressos que devem estar aptos a

atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, (...); fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, (...); relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; (...) identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades

complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; (...) demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (...) (Parecer CNE/ CP nº.5, 2005, doc. 6).

Apesar dos sentidos do discurso Lula resguardarem a atuação social do professor nas suas funções relacionadas à gestão, à avaliação e outras modalidades de ensino, a presença das habilidades e competências na formação do professor não deixa de ser mencionada, o que denota uma aproximação com a formação defendida no período FHC, tão criticada pelo discurso do contexto Lula.

Além desse aspecto, a certificação das competências e da qualidade da educação por meio das agências avaliadoras é defendida no discurso Lula como importantes instrumentos para a formação docente. Para essa aferição de dados deve haver

acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (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 (cfr. CNE CEB7, 2010, avaliação, linha 120).

Segundo Freitas (2002), há relação dos processos de formação de professores com os processos de avaliação coexiste nas políticas públicas desde algum tempo. Para a autora, o espaço de centralização da avaliação no âmbito do Ministério de Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (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. Freitas (2002) quanto à necessidade de questionamento do aspecto da centralização das avaliações em todos os níveis de ensino, da educação básica à superior, destaca uma dimensão importante a se pensar: “avaliação das competências é a dimensão da ‘certificação’” (2002, p. 157) ou seja, essas propostas buscam avaliar conteúdos e também professores. Os frequentes processos avaliativos podem acabar responsabilizando o professor pelos baixos índices de aprendizagens dos alunos a partir dos resultados dessas avaliações ao mesmo tempo em que conferem uma certificação do conhecimento apreendido aos alunos. Porém nem a legislação nem o MEC

impedem os sistemas públicos de estabelecerem seus próprios sistemas de avaliação o que significa espaços de reinterpretação e de ação para os atores do cotidiano escolar.

Todavia, considerando os discursos acessados por meio dos dois *corpora* como enunciados diferenciados para a formação de professores, a aferição de conteúdos de finalidade técnica para assegurar um padrão de qualidade da educação social/nacional defende indiretamente um caráter punitivo e compensatório, manifestando o que Ball (2002, p. 4) destaca como performatividade, isto é,

a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de 'qualidade' ou ainda 'momentos' de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. O problema de quem controla esse âmbito é crucial. O aspecto chave do movimento de reforma educacional em curso são as discussões em torno do controlo do âmbito de julgamento e dos seus valores.

O discurso social construído por meio do *corpus* Lula busca endereçar outros sentidos para os sistemas de avaliações nacionais, inclusive defendendo-os como sistemas diferenciados do país, ou seja,

o Brasil tem hoje um dos mais completos sistemas de avaliação educacional do mundo, não apenas em dimensão, mas também em qualidade. O processo gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" (INEP), do Ministério da Educação, engloba, no que se refere à Educação Básica, instrumentos de avaliação, com destaques para o SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, e a Prova Brasil, além do Enem - Exame Nacional do Ensino Médio (doc. 31, C75).

Tal como o Sinaes, o sistema nacional de avaliação da educação superior que tem por objetivo

identificar o seu perfil (das instituições de ensino superior) e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais (*corpus* Lula, doc. 34, C111).

Por meio desse discurso, as ações avaliativas do INEP e do Sinaes apresentam-se como “um fluxo de performatividades contínuas e importantes” que, de acordo com Ball (2001), mais que uma estrutura de vigilância, organiza o jogo político sob a forma de um “fluxo de exigências” que muda expectativas e indicadores por meio de “base de dados, as reuniões de avaliação, o balanço anual, relatórios escritos e solicitações de promoção, inspeções, avaliação por colegas” (p. 110). Nesse sentido, a avaliação busca significar um parâmetro de qualidade ou de produtividade, afastando-se dos sentidos de punição. Todavia, ao aproximar-se dos sentidos de qualificação caracteriza-se mais como uma ação do MEC destinada a permitir a oferta do curso ou de fechar essa ou aquela instituição, a fazer uma listagem do desempenho das universidades nos exames nacionais, no sentido de valorizar as notas obtidas pelos alunos.

Os sentidos mais importantes desse discurso marcam a luta pela não dicotomização da relação teoria e prática, maior amplitude do entendimento do trabalho docente e seu campo de ação como práxis social e não na aplicação das teorias em práticas pontuais. Justifica-se o investimento na educação 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 Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), bem como a formação de professores com Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), Universidade Aberta do Brasil e Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

No que diz respeito à função da pesquisa, é ampliado o entendimento dos processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares para o estudo da e na prática da ação docente nas diversas realidades em que se encontra inserida, por meio do discurso da docência ampla. Por exemplo, a formação do professor para a pesquisa está relacionada às práticas investigativas, pois ministrar

disciplinas como Introdução à Pesquisa ou Metodologia do Trabalho Científico não configura por si só atividade de pesquisa. Pesquisas poderão se desenvolver no interior de componentes curriculares, de seminários e de outras práticas educativas.

(...) um professor que maneja com familiaridade procedimentos de pesquisa, que interpreta e faz uso de resultados de investigações (doc. 6, C7).

Assim, há um enfrentamento com relação à concepção do período anterior com relação à pesquisa, considerada como reducionista por se limitar apenas ao contexto da sala de aula, às questões relacionadas a conteúdos, aspectos didáticos, formação continuada do professor e relação com o ensino-aprendizagem do alun. Diferentemente desses aspectos, os sentidos de pesquisa defendidos por meio do discurso de Lula encaminham-se para a pesquisa quanto às metodologias diferenciadas, abordagens teóricas que não estão relacionadas diretamente com o ambiente da sala de aula mas que são ferramentas para o pensar pedagógico e políticas educacionais. Por isso, é possível afirmar que, além de sentidos mais amplos para a pesquisa, esse aspecto do discurso defendido no contexto Lula significa um avanço em relação ao contexto anterior ao possibilitar espaços através de investimentos no campo da pesquisa que ampliam o debate educacional. André (2009) comenta a respeito do aumento do número de pesquisas de teses e dissertações defendidas e da mudança de temática:

No período de 1990 a 1998, foram defendidas 6.244 dissertações e teses das quais 410 (6%) trataram do tema formação de professores. Nos cinco anos seguintes, a produção total da área passou para 8.280, das quais 1.184 (14%) abordaram o tema formação de professores.

A comparação dos temas e subtemas tratados nas dissertações e teses dos dois períodos mostra uma grande mudança. Se, nos anos 1990, a grande maioria das pesquisas se debruçava sobre os cursos de formação inicial (72%), nos anos 2000, a maior parte dos trabalhos investiga questões relacionadas a identidade e profissionalização docente (41%) (p. 48).

Além do aspecto mencionado por André (2009), acrescento que esse aumento na investigação também foi possível devido aos investimentos em pesquisa que esse período oportunizou, conforme Lei 11273/2006. Nesse sentido, os investimentos acompanharam o discurso de valorização da formação o que também viabiliza as possibilidades dos profissionais investirem nesse âmbito de ação. Por exemplo, a Lei 11273 de 6 de fev. de 2006, formação, linha 532 prevê:

Art. 1o Ficam o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes autorizados a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito

dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação, inclusive na modalidade a distância, que visem: (Redação dada pela Lei nº 11.947, de 2009)

I - à formação inicial em serviço para professores da educação básica ainda não titulados, tanto em nível médio quanto em nível superior;

II - à formação continuada de professores da educação básica; e

III - à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

III - à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica e para o sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB (Redação dada pela Lei nº 11.947, de 2009).

Entretanto, se a proposta de função social do *professor* é antagônica ao discurso do governo anterior que é sinalizado como um discurso pragmático, de prescrição do “saber – fazer” por meio das habilidades e competências delimitadas para o professor qualificado para o mundo globalizado, o discurso acessado por meio do *corpus* Lula acaba por fixar uma demanda particular – a avaliação - distinta do discurso de viés democrático defendido ao longo dos vários textos. Esse discurso é acessado nas temáticas da avaliação e de justificativa da necessidade de utilização dos índices nacionais e internacionais de padrão de qualidade da OCDE.

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 enfraquecer-se já que há discursos em Lula também marcados por avaliações de índices nacionais e padrões internacionais de qualidade para a educação, além da formação por meio de competências. Essa mobilidade de sentidos ao longo do discurso faz parte do processo de articulação discursiva. Pode ser explicada pela articulação das diferenças na cadeia discursiva, bem como pelas relações de poder entre essas demandas, fazendo com que as demandas por qualquer que seja a centralidade adquirida no discurso, sejam percebidas em um processo contingente e precário e, como diz Laclau (2009, p. 93), assim é “el juego de las diferencias como tal”. Mantém-se a defesa do discurso social, entretanto, aceita-se um discurso que preconiza uma formação voltada e criticada anteriormente como ‘tecnicista’. O exterior constitutivo dessa cadeia discursiva como outrora foi mencionado por meio das diferentes significações relacionadas à defesa do social, permanece pois é a

totalidade das diferenças que o constitui. Todavia, esse jogo discursivo compreende diferenças e equivalências em constante tensão. Assim, pode-se entender esse enfraquecimento na fronteira como fruto de tensões.

3 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE OS DISCURSOS FHC E LULA

Ao longo desta tese tenho procurado trazer algumas relações do discurso curricular com o do campo pedagógico de forma mais ampla. Esse movimento de análise traz algumas considerações para se pensar a mobilidade de sentidos para a constituição da identidade docente nos contextos político-discursivos de FHC e Lula no que diz respeito à produção, à reinterpretação e à difusão desse discurso no campo. Por exemplo: a docência como base da identidade docente é defendida nos discursos dos documentos curriculares e nas pesquisas educacionais como também os aspectos relacionados à sala de aula e ao professor pesquisador.

Apresento a comparação e a flutuação de sentidos de alguns discursos, subdivididos em função dos significantes analisados. Por meio da análise desses significantes é que procurei construir uma representação da formação de professores nesse período, bem como as aproximações e os distanciamentos entre os discursos do que venho denominando contexto FHC e contexto Lula.

Através da leitura e organização pelo Wordsmith dos documentos organizados nos *corpora* de análise FHC e Lula, alguns significantes da temática dessa pesquisa se apresentaram com maior ocorrência, eles aparecem quantitativamente com maior frequência nos *corpora*. Esses significantes são: **formação** (1.366 ocorrências em FHC e 566 ocorrências em Lula), **professores** (803 ocorrências em FHC e 367 ocorrências em Lula) e **professor** (437 ocorrências em FHC e 165 ocorrências em Lula). Esses significantes destacam-se e mobilizam sentidos discursivamente e dessa maneira constituem identidades docentes. Dentre eles, alguns apresentam-se sob a forma de demandas em relação à formação de professores, atributos que se espera que venham a ser adquiridos pelo professor e que se procura hegemonizar na qualificação docente. Essas demandas estão relacionadas ao entendimento do que os alunos, a sociedade ou a Nação esperam do “ser-professor”. Esses significantes também se articulam com outros de menor ocorrência, mas não de menor força discursiva, pois também estão presentes nos espaços de luta e defesa de determinados sentidos para o “ser-professor” na fase inicial da sua formação e no período de seu aprimoramento profissional ou mesmo na formação continuada que deve acompanhar a carreira docente ao longo de todo

o seu trajeto profissional. Esses significantes são: **perfil** (15 ocorrências em FHC e 20 ocorrências em Lula), **currículo** (57 ocorrências em FHC e 74 ocorrências em Lula), **currículos** (34 ocorrências em FHC e 22 ocorrências em Lula), **curricular** (164 ocorrências em FHC e 115 ocorrências em Lula), **docente** (92 ocorrências em FHC e 118 ocorrências em Lula), **docentes** (61 ocorrências em FHC e 79 ocorrências em Lula) e **docência** (53 ocorrências em FHC e 60 ocorrências em Lula).

Para melhor compreensão, organizo a análise em subseções relacionadas a cada um dos significantes. Destaco, contudo, que os significantes não atuam isolados uns dos outros. Constituem cadeias de significantes articulados, são lidos em uma dada formação discursiva. Opto por essa organização de maneira a que seja possível ao leitor deste texto acompanhar o processo de análise que realizei, apresentando as diferentes entradas de acesso aos discursos, como também ratificar e reiterar as conclusões apresentadas.

3.1 Significantes formação, formadores

O discurso sobre a **formação** docente do contexto FHC é justificado por referência a certo diagnóstico de uma inadequação da docência no Brasil frente aos desafios a serem enfrentados pela sociedade. É destacado que

esse cenário apresenta enormes desafios educacionais que, nas últimas décadas, têm motivado a mobilização da sociedade civil, a realização de estudos e pesquisas e a implementação, por estados e municípios, de políticas educacionais orientadas por esse debate social e acadêmico visando a melhoria da educação básica. Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação destaca-se **o preparo inadequado dos professores**²¹ cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais se destacam:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;

²¹ Grifos meus para destacar o discurso com relação à formação dos professores que justificará determinadas propostas para a sua melhor profissionalização, conforme desenvolverei nesse capítulo.

- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio (cfr. C1).

O discurso de que há uma necessidade urgente de suprir o preparo inadequado da formação de professores enfatiza a importância *do saber e do fazer*, defende a formação em um movimento contínuo, composto por várias demandas relacionadas a esse quadro de precariedade profissional que, ao longo dos processos articulatórios desse contexto discursivo, procuram constituir uma dada identidade docente. Ora é focalizado com maior ênfase o saber, através da importância da aquisição dos conteúdos necessários para a prática docente (cfr. C1 a C8), pois

as deficiências da estrutura curricular e, inclusive, a abreviação indevida dos cursos, na forma de licenciaturas curtas e de complementação pedagógica, frequentemente simplificaram tanto o domínio do conteúdo quanto a qualificação profissional do futuro professor.

Ora é destacada a insuficiente formação dos professores e o seu parco preparo profissional (cfr. C9 a C12),

tendo em vista as necessidades educacionais do país, a revisão da formação de professores para a educação básica é um desafio a ser enfrentado de imediato, de forma inovadora, flexível e plural, para assegurar efetivamente a concretização do direito do aluno de aprender na escola.

Com esse panorama da precária formação docente, o discurso da necessidade de mudanças na formação de professores é legitimado. O preparo inadequado dos professores é uma das ideias hegemônicas centrais desse discurso que sustenta os demais aspectos da formação que se pretende alcançar por meio da aquisição de conteúdos.

A defesa desse ‘novo’ paradigma para a formação procurou incorporar “elementos presentes na discussão mais ampla a respeito do papel dos professores no processo educativo” (cfr. C13, C14, C15, C16). Por exemplo, destaca-se:

fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;
 fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
 atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica;
 dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática;
 promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação.

Importa destacar que, além das mudanças necessárias nos cursos de formação docente, a melhoria da qualificação profissional dos professores vai depender também de políticas que objetivem:

- fortalecer as características acadêmicas e profissionais do corpo docente formador;
- estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional;
- fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores;
- melhorar a infraestrutura institucional especialmente no que concerne a recursos bibliográficos e tecnológicos;
- formular, discutir e implementar um sistema de avaliação periódica e certificação de cursos, diplomas e competências de professores.

estabelecer níveis de remuneração condigna com a importância social do trabalho docente;

definir jornada de trabalho e planos de carreiras compatíveis com o exercício profissional (cfr. DCN 009, 2001, C13, C14, C15, C16).

Os aspectos relacionados à discussão “mais ampla do papel dos professores no processo educativo” (DCN 009, 2001, C1) remetem a temas relacionados à aquisição de conteúdos e ao ‘aprimoramento’ profissional dos docentes, o que não amplia a agência desses atores no campo elucidado pois, nesse contexto, foi privilegiado o discurso do papel do professor relacionado às funções da sala de aula. Será nos discursos de Lula que a atuação do professor privilegiará outras funções, de maneira ‘mais ampla’ como as relacionadas com a gestão escolar. Esse entendimento da qualificação docente é bastante recorrente e constituiu o discurso da formação docente qualificada. Dessa forma, se constrói não apenas uma possibilidade de mudança que projeta uma renovação no campo educacional, como a necessidade da mudança em resposta às necessidades de desenvolvimento cultural do país. Por vezes isso é justificado por intermédio de uma aproximação com o discurso pedagógico internacional da aquisição de competências conforme orientações do Banco Mundial (cfr. FREITAS, 2002).

Destaca-se, dessa forma, a aquisição de competências como aspecto nuclear dessa formação docente, tendo em vista que “a proposta inclui a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional que se espera promover

nessa formação, além de sugestões para avaliação das mudanças” (cfr. C17). Ou seja, esta será a organização curricular escolhida para lidar com os conteúdos e o conhecimento e

busca também construir sintonia entre a formação de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, e suas modalidades, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação (cfr. C18,C19,C21).

As questões curriculares, segundo essa ‘nova’ proposta, impulsionaram “uma discussão nacional sobre formação de professores e publicou os Referenciais para a Formação de Professores” (cfr. C20), um “debate social e acadêmico visando a melhoria da educação básica” (cfr. C22, C39) centrado na aprendizagem dos alunos por meio da constituição de uma nova cultura. Há a defesa da mudança da “antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo ‘3+1’” (cfr. C22, C23) para uma formação mais articulada entre teoria e prática, reproduzindo um discurso que já é senso comum no campo pedagógico. Essa característica e representação do modelo anterior de formação é enunciada como um dos aspectos da “preparação inadequada” dos professores. O confronto com os projetos anteriores de formação de professores é desenvolvido especialmente por meio da crítica ao modelo 3+1. É esse discurso antagônico, justificado pela adequação ao mundo globalizado, que ganhará legitimidade nesse contexto sob o respaldo dos interesses do mercado de trabalho.

A crítica ao modelo 3+1 é organizada de forma articulada com a defesa da organização por competências, caracterizando a *antiga* formação docente como tecnicista²² pois, ao

descrever o contexto global e o nacional da reforma educacional no Brasil, o quadro legal que lhe dá suporte, e as linhas orientadoras das mudanças dos cursos de formação de professores ... com base no diagnóstico dos problemas detectados na formação dos professores, ela apresenta princípios orientadores amplos e diretrizes para uma política de formação de professores, para sua organização no tempo e no espaço e para a estruturação dos cursos (cfr. C24, C25,C26).

Ou seja, além do preparo inadequado com relação à teoria e à prática, a formação anterior também é questionada por não corresponder às necessidades do

²² Conforme já mencionado no capítulo anterior.

contexto global. Alguns autores como Machado (1998), Manfredi (1998), Dias (2001) e Macedo (2000) questionam esse posicionamento e apontam o currículo por competências como uma retomada, em novas bases, da lógica taylorista do “saber fazer” em respostas às necessidades do mercado de trabalho, como uma técnica ou aptidões e capacidades a serem adquiridas para que os profissionais desempenhem tarefas. Questiona-se o ‘novo perfil’ docente, ‘nova proposta’ ou ‘novo paradigma’ que defende uma proposta inovadora e modifica o discurso pedagógico e curricular, ao mesmo tempo em que mantém a racionalidade tecnicista dos conteúdos. Tal teorização, contudo, não bloqueia que o discurso curricular das competências venha a ser introduzido na política como modelo de inovação capaz de rechaçar perspectivas instrumentais.

Há uma flutuação de sentidos em torno do significante **formação** no que diz respeito ao discurso da avaliação. A avaliação é significada como garantidora de um diagnóstico importante para a enunciação das mudanças necessárias à formação e profissionalização docente, pois a partir

dos problemas detectados na formação dos professores, ela apresenta princípios orientadores amplos e diretrizes para uma política de formação de professores, para sua organização no tempo e no espaço e para a estruturação dos cursos.

A proposta inclui a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional que se espera promover nessa formação, além de sugestões para avaliação das mudanças (cfr. C27, C28, C29, C30).

A avaliação é também considerada como um momento privilegiado para rever a teoria e a estrutura curricular e tem como finalidade última a redução da repetência e evasão dos alunos da educação básica. Desse modo, “reforça-se, também, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural” (cfr. C32).

A avaliação defendida como um aspecto importante da **formação** é portanto associada a um componente que auxiliará o desenvolvimento cultural das pessoas, uma adequação às novas necessidades do mundo globalizado, o canal que faz um diagnóstico da formação dos professores, significando uma possibilidade de formação ‘mais qualificada’ dos professores que poderá potencializar um maior aprendizado dos alunos.

A avaliação periódica ganha força e compreende uma das frentes capaz de garantir a defesa da possibilidade de melhorar as informações acerca do conhecimento apreendido pelos futuros professores e pelos alunos da educação básica, o meio de garantir a aquisição de conteúdos, sob o discurso de ‘investimento’ (cfr. DCN 009, 2001) pois,

o conhecimento dos critérios utilizados e a análise dos resultados e dos instrumentos de avaliação e auto-avaliação são imprescindíveis, pois favorecem a consciência do professor em formação sobre o seu processo de aprendizagem, condição para esse investimento (cfr. C33).

É considerado que deve haver um ‘investimento’ proporcionado pelas instâncias responsáveis pela formação nacional dos professores, um investimento para a sociedade que busca a melhoria de conhecimento dos alunos que estão a aprender nas escolas, um investimento por parte dos professores que proporcionará uma melhor aferição do seu conhecimento profissional e possibilidades de suprir as deficiências nesse campo, quando necessárias, por meio de programas de formação continuada. Esses sentidos da formação como investimento flutuam ao longo do discurso em defesa da avaliação.

O movimento de pensar a avaliação como possibilidade de aferição de conhecimentos adquiridos por parte dos professores e ou por parte dos alunos repercute na forma com que os professores lidam com os conteúdos, bem como na sua aquisição e desenho da matriz curricular. É recorrente a defesa do princípio metodológico de ação-reflexão-ação e resolução de situações-problema, pois o “desenvolvimento de competências pede uma outra organização do percurso de aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central” (cfr. C34, C35, C36, C37, C38).

Essa possibilidade de lidar com o conhecimento apresenta-se como um discurso inovador e refuta o modelo anterior de aprendizagem por exigir

o prosseguimento dos esforços para superar rupturas seculares, não só dentro de cada etapa, como entre elas. Para isso, será indispensável superar, na perspectiva da Lei, as rupturas que também existem na formação dos professores de crianças, adolescentes e jovens (cfr. C40).

As rupturas propostas endereçam sentidos para o conhecimento. Defende-se que essa ‘ruptura’ faz parte da modalidade de ensino que dissocia a teoria da prática e, por isso, pretende-se marcar um discurso contrário: “para construir junto com os

seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem” (cfr. C42, C43, C44). Essa construção discursiva também marca uma relação antagônica à formação de professores anterior ao contexto FHC ao enfatizar a diferença e a crítica no que considera conteudismo dissociado da prática pedagógica, porque

nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas (cfr. C41).

É com esse discurso contrário à ‘concepção dominante’ que a formação com as habilidades e as competências também endereça sentidos como possibilidade de superação da dicotomia teoria-prática e defende a sua permanência na formação de professores nos discursos de FHC. Habilidades e competências, assim, são significantes cujos sentidos flutuam entre o embate de superação dos conteúdos e da dicotomia teoria-prática.

Todavia, apesar de o discurso das habilidades e competências defender uma abordagem menos tecnicista ou conteudista na formação, acaba por se contradizer ao propor para a avaliação e também trazer sentidos para a aquisição de conteúdos fortemente marcados pela organização curricular das disciplinas que o professor trabalhará em sala de aula. Portanto, os sentidos de formação para a constituição da identidade docente mantêm-se em aparente continuidade com relação ao modelo anterior, apesar de uma modificação nos discursos da **formação** para ‘novo’ projeto curricular.

Com o novo projeto político de poder instituído a partir do governo Lula, seria de se esperar uma ruptura em relação ao projeto do governo FHC, uma vez que se trata de dois projetos nitidamente antagônicos. Ainda assim, dentre os diferentes endereçamentos de sentidos para a constituição da identidade docente, os discursos acessados por meio dos dois *corpora* de análise FHC e Lula aproximam sentidos no significativo formação no que diz respeito à avaliação:

- quanto à necessidade de avaliações institucionais

Art. 53 A avaliação de redes de Educação Básica ocorre periodicamente, é realizada por órgãos externos à escola e engloba os resultados da avaliação institucional, sendo que os resultados dessa avaliação sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando como está (cfr. CNE CEB 7/2010, formação **Lula**, C71).

Quando a perspectiva é de que o processo de formação garanta o desenvolvimento de competências profissionais, a avaliação destina-se à análise da aprendizagem dos futuros professores, de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de sua formação e tem, também, a finalidade de certificar sua formação profissional (DCN 009, 2001, professores **FHC**, C1).

- quanto ao entendimento do processo avaliativo como experiência vivenciada e da autoavaliação profissional como parte do processo de aprendizagem

Pareceres CNE/CES nos 776/1997, 583/2001 e 67/2003, que tratam da elaboração de diretrizes curriculares, isto é, de orientações normativas destinadas a apresentar princípios e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular. Visam a estabelecer bases comuns para que os sistemas e as instituições de ensino possam planejar e avaliar a formação acadêmica e profissional oferecida, assim como acompanhar a trajetória de seus egressos, em padrão de qualidade reconhecido no País (cfr. currículo **Lula**, C1).

Não se presta a punir os que não alcançam o que se pretende, mas a ajudar cada aluno a identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional (DCN 009, 2001, professores **FHC**, C1).

- quanto aos padrões e índices internacionais para as avaliações nacionais. Por exemplo, o *corpus* FHC inclui o documento conclusivo da Comissão Internacional sobre a Educação da UNESCO de 1993, conhecido como "Relatório Jacques Delors" em 1996, elaborado por vários especialistas da educação de vários países que indicam os pilares da educação para as próximas décadas conhecidos como: "aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser (...)" que "redimensiona o papel dos professores e exige uma formação profissional muito superior à atual" (cfr. docentes, C40).

O *corpus* Lula apresenta textos em que se justifica o investimento na educação 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 (Sistema de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), bem como a formação de professores por meio dos IFET (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia), Universidade Aberta do Brasil (ou UAB – é um articulador entre governo federal e entes federativos que apoia universidades públicas a oferecerem cursos de nível superior e pós-graduação por meio da modalidade da Educação à Distância) e Programa REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) (cfr. professor, C120).

Ainda que possam ser identificadas essas aproximações, a proposta de formação do contexto FHC será o alvo central da crítica e temática de discussão do significante **formação** da cadeia discursiva acessada via documentos curriculares do *corpus* Lula.

A formação de professores, em nível superior, para a Educação Básica constitui problemática central da política nacional de educação e, por conseguinte, da agenda de trabalho do Conselho Nacional de Educação. Os estudos sobre esta matéria têm sido realizados de forma permanente, com a produção de pareceres, informes, orientações pontuais e manifestações em muitos eventos (cfr. C1).

A bandeira dos conhecimentos necessários para a aquisição de habilidades e competências profissionais docentes representando um ‘novo’ modelo curricular e de formação no contexto FHC será fortemente questionada pelo discurso de política curricular nacional em Lula. Esse aspecto da formação docente representa para o discurso do contexto Lula um exterior constitutivo (cfr. LACLAU, 2009, p. 94), isto é, não representa simplesmente um elemento a mais na cadeia discursiva, mas, sim, “o resultado de uma exclusão, de algo que a totalidade expelle de si mesma a fim de constituir-se” (p. 94). Ou seja, um discurso antagônico, constituído da articulação de várias demandas diferenciais que se uniram em uma luta contrária a esse discurso de FHC.

Por isso, destaco aqui as exclusões que são defendidas como contrárias a esse projeto docente de “novo paradigma” do discurso FHC, representado por meio de uma “revisão criativa dos modelos hoje em vigor” (cfr. FHC, C13). O “novo paradigma” tenta representar a fronteira do corte antagônico da cadeia discursiva do *corpus* Lula com relação à FHC.

A partir do acesso ao significativo **formação** no corpus Lula, é possível identificar a defesa de uma formação mais ampla para a constituição da identidade docente, buscando marcar a diferença em relação ao contexto de FHC. Isso se dá a partir de um redimensionamento da identidade docente para além dos espaços da sala de aula, transcendendo para funções de ordem política e social. Segundo o discurso de Lula, “a intervenção deste profissional no ambiente escolar recairá sobre questões que envolvam a docência, a gestão, a produção e a difusão do conhecimento” (cfr. C184). O diferencial dessa cadeia articulatória será marcado através do discurso relacionado com as funções da gestão e produção de conhecimento pelos professores. Essa é a fronteira que manterá as duas cadeias discursivas FHC e Lula distanciadas. Esse sentido de formação representa uma ampliação nos espaços de identificação docente e, por sua vez, é possível dizer que apresenta possibilidades de ampliar os processos de constituição da identidade docente, diferentemente da formação representada pelos discursos de FHC que são significados como capazes de restringir o âmbito de ação à sala de aula e aos processos de aquisição de conteúdos.

No acesso ao discurso FHC via significativo **formadores** é bastante recorrente a questão do conhecimento dos conteúdos por parte dos formadores dos futuros professores e conseqüentemente para a identidade docente, pois eles devem “fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores” (cfr. C1); esses

estudos mostram que os ingressantes nos cursos superiores, em geral, e nos cursos de formação de professores, em particular, têm, muitas vezes, formação insuficiente, em decorrência da baixa qualidade dos cursos da educação básica que lhes foram oferecidos. Essas condições reais, nem sempre são levadas em conta pelos formadores, ou seja, raramente são considerados os pontos de partida e as necessidades de aprendizagem desses alunos (cfr. C5).

Além desse aspecto, a aquisição de competências no discurso de FHC (cfr.DCN 009, 2001) é entendida como

princípio o desenvolvimento de competências para a atividade profissional, é importante colocar o foco da avaliação na capacidade de acionar conhecimentos e de buscar outros, necessários à atuação profissional (cfr. C7).

o conjunto de competências ora apresentado pontua demandas importantes, oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e diretrizes curriculares nacionais, mas não pretende

esgotar tudo o que uma escola de formação pode oferecer aos seus alunos. Elas devem ser complementadas e contextualizadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação (cfr. C8).

Em relação à resolução de problemas como uma perspectiva metodológica para essa formação, defende-se

a necessidade de repensar a perspectiva metodológica, propiciando situações de aprendizagem focadas em situações-problema ou no desenvolvimento de projetos que possibilitem a interação dos diferentes conhecimentos, que podem estar organizados em áreas ou disciplinas, conforme o desenho curricular da escola (cfr. C6).

Assim é preciso que eles próprios - os professores - sejam desafiados por situações-problema que os confrontem com diferentes obstáculos, exigindo superação e que experienciem situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e ousar agir, a partir dos conhecimentos que possuem (cfr. C6).

A ênfase na formação dos formadores como também na aquisição dos conteúdos e mudança de metodologias é tão destacada que chega quase a responsabilizar os professores pelo seu pouco capital cultural e pela ineficácia da educação (os professores estudariam pouco), porque “a formação do professor demanda estudos disciplinares que possibilitem a sistematização e o aprofundamento de conceitos e relações sem cujo domínio torna-se impossível constituir competências profissionais” (cfr. FHC, formadores, C16).

A esse respeito, Ball (2007) faz algumas considerações acerca do contexto inglês e das reformas e reestruturações educacionais que, se adaptadas e com as devidas distâncias de contexto, podem ser incorporadas à realidade brasileira, baseando-se e tendo em vista os discursos apresentados nesse *corpus* de análise. Segundo o autor, os professores têm sido culpados pelo fracasso das escolas e pelos baixos índices nos testes e avaliações nacionais. Nesse sentido, “eles não são confiáveis” (2007, p. 102) e “o magistério parece estar sendo reconstruído como um trabalho que praticamente qualquer um pode fazer, uma combinação de habilidades e competências com pouca reflexão ou base teórica” (2007, p. 103). Concordo com Ball com relação ao pragmatismo em que a formação docente, sob esse discurso de habilidades e competências, vai absorvendo, conforme tenho analisado. A formação desses formadores acaba por ser muito direcionada, com indicativos das habilidades a serem adquiridas e principalmente com um processo avaliativo que acaba por

‘indicar’ o que é necessário aprender para corresponder aos índices nacionais e internacionais com sucesso.

Em discurso marcadamente contrário às demandas incorporadas no discurso do *corpus* FHC, o significante **formação** do *corpus* Lula mobiliza outros sentidos com relação à formação da identidade docente, que tentam posicionar o projeto do MEC e das instâncias governamentais ‘ao lado’ do professor, fazendo com que esse ator, em alguns contextos, seja o ‘parceiro’ na instituição de mudanças.

O professor precisa, particularmente, saber orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento. Deve transpor os saberes específicos de suas áreas de conhecimento e das relações entre essas áreas, na perspectiva da complexidade; conhecer e compreender as etapas de desenvolvimento dos estudantes com os quais está lidando (cfr. C352).

O protagonismo docente, responsável na construção do espaço escolar, interfere e faz parte da gestão compartilhada na escola

para que a gestão escolar cumpra o papel que cabe à escola, os gestores devem proceder a uma revisão de sua organização administrativo-pedagógica, a partir do tipo de cidadão que se propõe formar, o que exige compromisso social com a redução das desigualdades entre o ponto de partida do estudante e o ponto de chegada a uma sociedade de classes (cfr. C351).

Dessa maneira, a formação e a constituição docente tentam promover a aprendizagem pessoal e do alunado, ao mesmo tempo em que buscam desenvolver a consciência da participação de todos em um projeto maior, um projeto de Nação com um acesso educacional mais democrático pois,

sejam gestores, professores ou especialistas, têm um papel importantíssimo no sentido de incluir, em seus currículos e programas, a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis (cfr. C16).

Esses aspectos da formação marcam a fronteira com os processos de constituição da identidade docente defendida pelo discurso do contexto de FHC. Os princípios da gestão democrática defendidos nesse contexto acabam por contribuir com outros processos de constituição identitária, quiçá identificá-los como de identidades protagonistas de mudanças no espaço escolar.

Outra diferença a se destacar no que diz respeito à formação no discurso acessado por meio dos dois *corpora* é a que no discurso de FHC a formação docente baseia-se principalmente na referência à LDBEN/96.

A proposta de diretrizes nacionais para a formação de professores para a educação básica brasileira busca também construir sintonia entre a formação de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, e suas modalidades, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação (cfr. curricular, C1). Quando define as incumbências dos professores, a LDBEN não se refere a nenhuma etapa específica da escolaridade básica (cfr. docentes, C1).

e na intencionalidade de que essa formação seja realizada em nível superior.

A formação em nível superior de todos os professores que atuam na educação básica é uma meta a ser atingida em prazo determinado, conforme Artigo 87 das Disposições Transitórias da LDBEN:

Art. 87. É instituída a *Década da Educação*, a iniciar-se um ano após a publicação desta Lei (cfr. docentes, C1).

Já, pelo discurso do contexto Lula, é marcadamente direcionado aos formadores e aos futuros professores do curso de Pedagogia, haja vista a luta no campo pedagógico que envolveu a formulação das DCN da Pedagogia em 2006 no governo Lula.

Deste modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, a seguir explicitadas, levam em conta proposições formalizadas, nos últimos 25 anos, em análises da realidade educacional brasileira (cfr. professores, C40).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia resultam, pois, do determinado na legislação em vigor, assim como de um longo processo de consultas e de discussões, em que experiências e propostas inovadoras foram tencionadas, avaliações institucionais e de resultados acadêmicos da formação inicial e continuada de professores foram confrontados com práticas docentes, possibilidades e carências verificadas nas instituições escolares (cfr. professores, C40).

Entretanto, ao referirem-se ao perfil necessário para as formações de identidade docente defendidas, os discursos acessados pelos dois *corpora* de análise, apesar das diferenças nas propostas de governo, convergem ao defenderem o discurso de índices para a avaliação.

Destaco que tanto para esses significantes, quanto para os demais dessa seção, apesar de haver aproximações entre os discursos, tornando-os

aparentemente ‘semelhantes’, como é o caso da avaliação e aferição da qualidade por meio de padrões internacionais, os contextos social, político e as articulações que os constituem são diferentes.

3.2 Significante perfil

A análise dos sentidos mobilizados por meio do significativo *perfil* nos discursos acessados nos contextos FHC e Lula encaminham-se em confluência: identificam *perfil* como a caracterização cultural e social dos egressos na carreira docente e também dos que já estão atuando no espaço escolar. *Perfil* representa determinadas condições e conhecimentos que esses profissionais trazem das suas realidades, um saber prévio que servirá de base para o aprendizado da formação profissional. Por isso, busca-se conhecer qual é esse perfil do egresso ou do profissional que atuará na escola. Nos contextos discursivos FHC e Lula defende-se a caracterização dos futuros docentes, identificando por meio de avaliações o perfil dos professores com o intuito de suprir as carências da formação profissional, pois,

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu **perfil** e o significado de sua atuação (cfr. Lula, C1).

A importância de identificar o **perfil** geral dos cursos de formação de professores - que no Brasil ocorre basicamente no nível médio - indicou a necessidade de uma análise das propostas e quadros curriculares dos cursos oferecidos pela rede estadual - que atende a maior parte da demanda - em diferentes estados brasileiros (cfr. FHC, C2).

A ‘identificação’ de quem é o profissional da educação justificará a construção do *perfil* que se deseja alcançar nos projetos de Nação em cada contexto discursivo. Apesar de defenderem um discurso de falta de qualificação profissional necessária para atender às demandas da Educação Básica, os sentidos endereçados para *perfil* diferem, conforme será destacado a seguir.

O significativo *perfil* acessado no *corpus* FHC retoma demandas já mencionadas no significativo *formação* como, por exemplo, a identidade docente deve ser constituída a partir de um fortalecimento da aquisição de conteúdos, buscando assim uma transformação da realidade. Tal demanda para a constituição da identidade docente desse projeto de professor é afirmada como devendo ser

construída de acordo com as necessidades social, cultural e econômica da sociedade e da escola, representando um corte antagônico com o modelo anterior de professor, pois,

é certo que há uma enorme distância entre o perfil de professor que a realidade atual exige e o perfil de professor que a realidade até agora criou. Essa circunstância provoca a necessidade de muito investimento na formação profissional, mas a educação de qualidade não se conquista apenas com uma adequada formação de professores (cfr. FHC, C13).

Há alguns sinais em relação à mudança da concepção de professores no sentido de uma maior aproximação com a realidade do cotidiano escolar tendo em vista que

as propostas dão sinais, portanto, de que a concepção de formação de professores começa a mudar, no sentido de adequá-la às necessidades de melhoria da qualidade de ensino das escolas públicas, sendo evidente o esforço de algumas de buscar embasamento em estudos recentes sobre formação de professores (cfr. perfil, C3).

Faz-se presente um forte discurso em relação às deficiências culturais desse profissional que, através da identificação do perfil dos egressos nos cursos de formação, justificará a mudança para o “novo” perfil profissional.

A maioria dos alunos matriculados nos cursos de Habilitação ao Magistério são trabalhadores, com pouca disponibilidade de tempo para os estudos e dificuldades para cumprir as cargas horárias previstas para os estágios e outras atividades escolares. Entre esses alunos, há egressos de cursos supletivos, com notórias deficiências na formação geral de base (cfr. perfil C1 e C2).

A legitimação desse discurso de mudança é garantida também por dados da formação docente da rede estadual e de Secretarias (cfr. FHC, C2 e C4) marcando uma fronteira antagônica com a qualificação profissional da proposta do governo anterior.

Nesse contexto, destaca-se que a formação de professores de nível médio é presente na docência e, por isso, enfatiza-se o apoio pedagógico a esse profissional pois,

a formação de professores de nível médio encontra certas limitações - umas determinadas pelas características da etapa de vida dos alunos dessa fase da escolaridade e outras pelas características do próprio curso (cfr. perfil, C6).

No que se refere às características do curso em nível médio, o fator tempo tem grande relevância. Um curso de nível médio não pode deixar de garantir os conhecimentos essenciais à educação básica a que tem direito

todo cidadão brasileiro. A obrigatoriedade da Base Nacional Comum para o ensino médio, que integra a educação básica, é uma medida inquestionável, que representa um grande avanço e precisa ser mantida nos cursos de formação profissional de professores (cfr. perfil, C6).

Afirma-se a exigência de um “novo perfil profissional muito diferente do convencional” (cfr. perfil, C8), ao referirem-se à condição docente como desatualizada no que diz respeito a tecnologias, aperfeiçoamento profissional e cultural e que não contribui para o desenvolvimento pessoal de seus alunos. Isso também constitui a fronteira em relação ao projeto de formação anterior para o professor, sempre afirmado como não correspondendo às necessidades da atualidade. São questionadas

abordagens que vão na contramão do desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea, os cursos raramente preparam os professores para atuarem como fonte e referência dos significados que seus alunos precisam imprimir ao conteúdo da mídia. Presos às formas tradicionais de interação face a face, na sala de aula real, os cursos de formação ainda não sabem como preparar professores que vão exercer o magistério nas próximas duas décadas, quando a mediação da tecnologia vai ampliar e diversificar as formas de interagir e compartilhar, em tempos e espaços nunca antes imaginados.

Urge, pois, inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores, preparando-os para a finalidade mais nobre da educação escolar: a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca e negociação de sentido, que acontece especialmente na interação e no trabalho escolar coletivo. Gerir e referir o sentido será o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais (cfr. perfil, C15).

A proposta para reverter essa ‘formação deficitária’ que não responde às necessidades do novo contexto social de FHC defende que as bases para a constituição desse novo *perfil* devem pautar-se no fortalecimento de conhecimentos, habilidades e atitudes e na relação entre teoria e prática sendo “três elementos constituintes do perfil do professor que se deseja formar; base sólida de conhecimentos; habilidades e atitudes; consciência da realidade social e econômica entendida em termos amplos (sociedade) e específicos (escola)” (cfr. C4). Esses elementos redesenharão um currículo com foco na aquisição de competências profissionais que buscam constituir um novo *perfil* profissional docente, retomando assim, algumas demandas já mencionadas por meio do significativo **formação** que

capacitará o professor para esse perfil ao mesmo tempo em que proporcionará processos de identificação docente.

Já os sentidos do significante **perfil** mobilizados via discurso do contexto Lula reafirmam que a constituição do perfil docente depende dos métodos de aprendizagem delineados a partir dos programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, acrescentando um sentido diferente com relação ao discurso FHC: perfil e papel da gestão escolar são entendidos como constituintes da natureza docente, atuando na

organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios (cfr. C2).

Dessa maneira fica sinalizada a fronteira em relação à formação defendida nos discursos FHC que caracterizam o professor em um âmbito de ação restrito às questões relacionadas à sala de aula e à aquisição de conteúdos por parte dos alunos. A ênfase na constituição do perfil docente no período Lula é a de que o professor possui não apenas a modalidade de formação para a docência, mas aquelas que lhe permitem atuar em outros espaços escolares.

Acrescente-se que a obrigatoriedade da gestão democrática determinada, em particular, no ensino público (inciso VIII do artigo 3º da LDB), e prevista, em geral, para todas as instituições de ensino nos artigos 12 e 13, que preveem decisões coletivas, é medida desafiadora, porque pressupõe a aproximação entre o que o texto da lei estabelece e o que se sabe fazer, no exercício do poder, em todos os aspectos. Essa mudança concebida e definida por poucos atinge a todos: desde a família do estudante até os gestores da escola, chegando aos gestores da educação em nível macro. Assim, este é um aspecto instituidor do desafiante jogo entre teoria e prática, ideal e realidade, concepção de currículo e ação didático-pedagógica, avaliação institucional e avaliação da aprendizagem e todas as exigências que caracterizam esses componentes da vida educacional escolar (Lula, cfr. C7).

Além desse aspecto, destaca-se que a formação profissional no contexto discursivo de Lula é basicamente delineada pela formação dos cursos de Pedagogia e a formação dos professores remete-se à discussão dessa licenciatura, diferentemente do discurso de FHC que apresenta a formação de professores de nível médio. A licenciatura, a partir desses discursos do período Lula, representa uma continuidade da Educação Básica e busca efetivar a formação delineada a partir da LDBEN/96 conforme disposto no art. 87, & 4º, destacando que “somente

serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” até o final da Década da Educação,

em resumo, o conjunto da Educação Básica deve se constituir em um processo orgânico, sequencial e articulado, que assegure à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto de qualquer condição e região do País a formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral. Estas são finalidades de todas as etapas constitutivas da Educação Básica, acrescentando-se os meios para que possa progredir no mundo do trabalho e acessar a Educação Superior (cfr. perfil, C7).

Para tal, importa considerar a evolução das trajetórias de profissionalização no magistério das séries iniciais do Ensino de 1º Grau. Durante muitos anos, a maior parte dos que pretendiam graduar-se em Pedagogia eram professores primários, com alguma ou muita experiência em sala de aula. Assim, os professores das escolas normais, bem como boa parte dos primeiros supervisores, orientadores e administradores escolares haviam aprendido, na vivência do dia-a-dia como docentes, sobre os processos nos quais pretendiam vir a influir, orientar, acompanhar, transformar. À medida que o curso de Pedagogia foi se tornando lugar preferencial para a formação de docentes das séries iniciais do Ensino de 1º Grau, bem como da Pré-Escola, crescia o número de estudantes sem experiência docente e formação prévia para o exercício do magistério (cfr. perfil, C15).

Outro sentido a se destacar no que diz respeito ao perfil docente nos discursos acessados no período Lula é a projeção dessas mudanças que, além de agregarem novos sentidos aos processos de constituição da identidade docente, fazem parte de um projeto maior, um projeto de Nação e devem contribuir para a qualidade social da educação (cfr. perfil, C6).

Conhecimento, habilidades e competências apresentam sentidos imbricados nos significantes: currículo, professor e docente. Sendo assim, destaco a seguir alguns dos discursos defendidos em ambos os *corpora* que buscam significar quem é ou como deve ser/atuar o professor e, dessa maneira, contribuir para o processo de constituição da identidade docente.

3.3 Significantes currículos, currículo e curricular

Por via da análise dos significantes *currículo*, *currículos* e *curricular*, evidenciados no contexto FHC, acabam por retomar algumas demandas dos significantes já mencionados anteriormente, pois essa forma de acessar os textos por meio do programa WordSmith representa ‘entradas’ diferentes para ler o mesmo

corpus organizado para essa análise. Sendo assim, apresento algumas demandas em jogo e buscarei me deter nos sentidos ainda não mencionados para esses significantes.

Destaco que o discurso curricular enfatiza a necessidade de romper com o tecnicismo. Entendo e concordo com Leite (2002, 2006) e também Lopes (2011) no que diz respeito à racionalidade tyleriana, quando esta autora afirma que “há fragmentos de sentidos construídos pela elaboração tyleriana que se hibridizam com outros sentidos na construção das políticas atuais voltadas para a competência e fortemente marcadas pela avaliação” (2011, p. 55). O discurso FHC questiona as formas convencionais de organização curricular que repercutem na ação docente, por fragmentar os conteúdos e desequilibrar a relação teoria-prática na ação dos professores. Defende que os formadores de professores

constituam, também, fundamentos que presidirão os currículos de formação e continuada de professores. Para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem (cfr. curricular, C1).

Esse desejo e defesa da aprendizagem na formação docente acompanha um desafio, dada a pouca formação teórica dos professores e a

importância na formação profissional de docentes, consideradas as mudanças face ao paradigma vigente até a entrada em vigor da nova LDB, percebe-se que este mínimo estabelecido em lei não será suficiente para dar conta de todas estas exigências em especial a associação entre teoria e prática tal como posto no Art. 61 da LDB (cfr. currículos, C2,C3,C4).

Há a defesa de um processo de constituição docente fortemente marcado pela aquisição dos conteúdos básicos que os professores devem saber e transmitir aos seus alunos, fixando um paradigma conservador ou marcado pela racionalidade tyleriana (cfr. LEITE, 2006; LOPES, 2011, p. 43), contradizendo-se, dessa maneira, com relação ao discurso de maior integração da teoria e da prática. Alguns conhecimentos são associados ao sentido de conteúdo:

o conhecimento profissional que deve ser garantido na formação dos professores e que está organizado em cinco âmbitos de igual importância. São eles:

- 1 - Conhecimento sobre crianças, e adultos jovens;
- 2 - Conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação;
- 3 - Cultura geral e profissional
- 4 - Conhecimento pedagógico;
- 5 - Conhecimento experimental, contextualizado em situações educacionais.

Esses âmbitos estão intimamente relacionados e não têm existência própria dentro da atuação dos professores, da mesma forma que não estão exclusivamente vinculados a uma ou outra área/disciplina. O texto explicativo de cada um deles indica os conhecimentos relevantes e a perspectiva adotada para garantir a construção das competências profissionais de professores (cfr. currículos, C5).

Por meio do discurso de FHC é feita a defesa de uma formação pautada na aprendizagem significativa e na relação da teoria e da prática (cfr. curricular, C1) afastando-se da formação conteudista. Destaca que ao optar pela formação de habilidades e competências manifesta que a estrutura curricular deve ser organizada por meio de áreas com a intencionalidade de promover um conhecimento articulado e integrado. Entretanto, conforme é sinalizado nessa seção, os sentidos endereçados para *conhecimento* estão relacionados a *conteúdos*, ao mesmo tempo em que apresentam críticas ao modelo de aprendizagem de “justaposição de etapas fragmentadas” (cfr. Curricular, C4, C5) do período anterior a FHC, defendendo sentidos contraditórios. Em outras palavras, defende um discurso que critica a formação conteudista ao mesmo tempo em que enfatiza a necessidade de aquisição de conteúdos como basilar para todos os aspectos da formação e da ação docente. Por isso, os conteúdos são enfatizados e defendidos como base para a aquisição e o desenvolvimento de algumas competências que são necessárias à mudança da sociedade e aos requisitos do mundo globalizado. Defende-se que “o professor precisa conhecer as principais questões da história do mundo e do país” (cfr. currículos, C6) ou seja, o professor precisa ter ‘domínio’ de determinados conteúdos, considerados como importantes para a sociedade, defendendo uma abordagem de conhecimento contextualizada enquanto que a aferição do conhecimento apreendido mantém-se pautada em conteúdos. Trata-se, pois, de um conceito de competência voltado para o desempenho (LOPES, 2011, p. 57), que aponta para uma orientação da formação tradicional, relacionando o currículo às metas a serem testadas, princípios caros à racionalidade instrumental, “integrando fragmentos de sentidos cognitivo-comportamentais com os princípios caros à racionalidade tyleriana”.

Essa relação intrínseca à constituição da identidade docente – aquisição de conteúdos – acaba por restringir o âmbito de ação e de entendimento do que vem a ser a identidade do professor. A significação endereçada a competências está diretamente relacionada à aquisição e ao domínio de conteúdos, significando uma relação de complementaridade entre os dois significantes: competência e conteúdo.

Isto é, o discurso das competências significa também o discurso de aquisição do conteúdo. Dessa forma, ao buscar outra significação para conteúdo, esse discurso curricular foi mais aceito no campo educacional ou, como destaca Freitas (2002, p. 153), “incorporado acriticamente pela área educacional ou recontextualizado” restringindo o espaço da docência ao âmbito da sala de aula.

Esse endereçamento de sentidos, a meu ver, reduz o entendimento do espaço de ação do professor no contexto escolar, apesar de defender a importância de que todos na escola “tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos de pleno direito num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos” (currículo, C22). A defesa de uma cidadania e formação que transformem a sociedade anteriormente preconizada acaba por permanecer à margem desse discurso. Não há projeção de espaços para o exercício da cidadania, além da sala de aula, percebe-se a atuação e constituição de uma identidade docente que deve se desenvolver e dominar esse âmbito de ação, entendido como *lócus* do professor. Os demais espaços que lhe competem e contribuem para o exercício da cidadania na escola não são sequer mencionados. Sendo assim, identifica-se o discurso do tecnicismo dos anos 1970 como o exterior constitutivo dessa cadeia articulatória e o discurso da aquisição de competências como discurso hegemônico.

Em torno do significante competências flutuam sentidos de valores, cotidiano, aproximação com a prática, paradigma curricular inovador, flexibilidade pedagógica e, principalmente, conteúdos. A “principal dimensão da docência” (cfr. competências, C22) ou “a própria natureza da função de professor” (cfr. competências, C22) é defendida como a que domina os aspectos pedagógicos, entendidos como os que se relacionam de alguma forma com os conteúdos e omitem a dimensão política da identidade docente e sua interferência na organização e estruturação da escola. Nesse sentido, faço minhas as palavras de Lopes (1998) ao enfatizar que esse tipo de formação para a aquisição de competências permanece no âmbito de uma formação instrumental e pouco modifica a formação identitária que se quer propor como “novo paradigma para a formação”.

O significante *competências* é um significante polissêmico, de acordo com o contexto em que se insere, e flutua entre distintas significações, podendo ser defendido a partir de uma lógica contrária à formação instrumental (cfr. LEITE, 2006). Sob um ponto de vista mais genérico, segundo Joan Ruén, da Universidade

Autônoma de Barcelona, as tradições culturais a respeito do conceito de *competências* são distintas. Por exemplo, na tradição estadunidense significa “ser competente” como “ser especializado”. Já para os britânicos, ser competente está relacionado com ter certo nível básico de competência. Na França, esse enfoque predomina no sentido multidimensional, aproximando-se do modelo norte-americano. Na Alemanha esse termo está relacionado à dimensão globalizadora e inclui conhecimentos transversais além das disciplinas (cfr. RUÉN, 2009). É mister esclarecer que competências de acordo com o período, contexto cultural ou local, pode significar outras atribuições que não foram mencionadas nos discursos do contexto FHC.

Diferentemente do mencionado anteriormente, o discurso acessado por meio do *corpus* Lula defende o conhecimento da escola como responsável por promover a educação *para* e *na* cidadania, bem como a gestão democrática e construção do projeto político pedagógico entre os profissionais da educação. Dessa maneira, além de buscar ampliar a atuação do professor para além da sala de aula, busca envolver todos os atores da comunidade escolar nas mudanças cotidianas, compreendendo que a relação de participação na escola pode preparar os alunos para os exercícios de cidadania no espaço social. É

central a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática, em que a co-responsabilidade e a colaboração são os constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional, com vistas a garantir iguais direitos, reconhecimento e valorização das diferentes dimensões que compõem a diversidade da sociedade, assegurando comunicação, discussão, crítica, propostas dos diferentes segmentos das instituições educacionais escolares e não-escolares (currículo, C1).

A ênfase na aquisição de conhecimento também é defendida, mas sempre articulada ao social. Se no *corpus* FHC o discurso predominante é o das competências, no *corpus* Lula é o da gestão, da cidadania e do social, defendendo que “a intervenção deste profissional (professor) no ambiente escolar recairá sobre questões que envolvam a docência, a gestão, a produção e a difusão do conhecimento” (currículo, C4).

A preocupação com a relação entre teoria e prática também é visível nos discursos acessados no contexto Lula. Distancia-se do discurso acessado em FHC, que enfatiza essa relação trazendo a necessidade da prática docente desde o início

da formação de professores. A defesa da articulação teoria e prática nos discursos de Lula relaciona-se com os aspectos da organização e da gestão do currículo. Segundo os discursos desse contexto, a relação desses aspectos com o conteúdo busca reduzir o nível de dicotomia entre conteúdo e prática, através de abordagens pluridisciplinar, interdisciplinar (currículo integrado) e transdisciplinar (currículo rizomático ou em rede). Pretende-se uma relação dinâmica entre currículo e vida na escola, partindo do entendimento de que o conhecimento abrange uma multidimensionalidade, além do espaço da sala de aula, pois se orienta para a participação cidadã na sociedade.

a complexidade organizacional e pedagógica, proporcionada pela democratização da vida civil e da gestão pública, também trouxe novas necessidades para a gestão escolar, com funções especializadas e descentralizadas, maior autonomia e responsabilidade institucional. Logo, a formação para a docência, para cargos de direção, assessoramento às escolas e aos órgãos de administração dos sistemas de ensino foi valorizada, inclusive nos planos de carreira (Lula, curricular, C4).

Daí entenderem que toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação. Para Lopes (2004, p. 112), mesmo sendo produções para além das instâncias governamentais, não significa desconsiderar o poder privilegiado que a esfera governamental possui na produção de sentidos nas políticas, pois as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares (Lula, currículo, C7).

Por isso, esses sentidos marcam uma distância entre os sentidos defendidos nos discursos de FHC a respeito da prática do currículo interdisciplinar e transdisciplinar,

que sinaliza o caminho para um regime de colaboração e um modelo de gestão mais contemporâneo para reger as relações entre o centro dos sistemas e as unidades escolares.

Na formação de professores para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio, por força da organização disciplinar presente nos currículos escolares, predomina uma visão excessivamente fragmentada do conhecimento (cfr. FHC currículo, C1).

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade previstas na organização curricular daquelas etapas da educação básica requerem um redimensionamento do enfoque disciplinar desenvolvido na formação de professores. Não se trata, obviamente, de negar a formação disciplinar, mas de situar os saberes disciplinares no conjunto do conhecimento escolar (cfr. FHC currículo, C1).

Apesar de apresentar uma tentativa de ampliação da cadeia articulatória em FHC, por meio da incorporação de textos críticos às propostas centralizadas de currículo, sinalizando um redimensionamento nas propostas fragmentadas de currículo, as demandas que prevalecem hegemonizando seus sentidos são as de “domínio dos conhecimentos e competências específicos de cada saber disciplinar” (cfr. currículo, C1).

Além desse aspecto, diferentemente dos sentidos defendidos no discurso de Lula, o discurso de FHC relaciona-se à resolução de situações-problema, à compreensão de como o futuro professor deve ‘treinar’ e atuar em situações semelhantes às que ocorrem na sala de aula. São situações direcionadas a ações didáticas. O mesmo sentido é defendido com relação ao incentivo da prática do estágio supervisionado desde o início do curso: vivenciar um maior número de práticas e situações didáticas possíveis que oportunizem um maior ‘treinamento’ desse professor.

Os aspectos relacionados ao currículo que interferem na constituição da identidade docente através dos entendimentos de produção de conhecimento e da sua prática em FHC são diferentes dos sentidos defendidos em Lula e, por isso, podem significar como um exterior constitutivo com relação aos discursos acessados via *corpus* Lula. Conforme os trechos citados acima em Lula, o que se procura marcar com o movimento, a dinamicidade, a vida curricular e educacional como antagônico ao discurso FHC é o espaço para além das relações de transmissão de conhecimento na sala de aula. Dessa maneira, o discurso de FHC tenta ampliar a cadeia discursiva mas não proporciona um alargamento de sentidos diferentes permanecendo no âmbito dos conteúdos; contrariamente a esse discurso, em Lula há a ampliação da cadeia discursiva por meio das demandas relacionadas ao conhecimento e à gestão educacional.

A relação entre conhecimento e educação como construção de cidadania na escola, cfr. CNE CEB7 de 2010, é defendida por esse discurso como fazendo parte da formação de professores,

§ 1º Para a formação inicial e continuada, as escolas de formação dos profissionais da educação, sejam gestores, professores ou especialistas, deverão incluir em seus currículos e programas:

- a) o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; (currículos, C6).

Na proposta de vivenciar espaços de colegiados, destaca-se que a gestão democrática procura proporcionar uma horizontalização das relações na escola visando superar o autoritarismo, seja por meio do planejamento, seja na organização curricular. Dessa maneira, busca-se *minimizar* as relações de poder no cotidiano escolar e, também, através de outras relações sociais criadas nesse contexto, conquistar a “cidadania plena” (cfr. curricular, C74).

Já o entendimento da cidadania de acordo com o discurso de FHC acaba por ser limitado ao negligenciar um fator que é inerente às relações sociais das quais a escola também faz parte: os atos de poder. Percebe-se que o discurso defendido a partir do *corpus* FHC traz uma concepção de constituição de identidade docente que não menciona as relações de poder no contexto social a que se refere, reduzindo a docência a um campo ‘alheio’ ao social, o que o torna frágil para compreender ou pensar as relações da escola. Esse campo fica ‘reduzido’ ao âmbito do discurso das competências, conhecimento, saber-fazer. Nesse sentido, a cidadania, quando defendida, está relacionada ao domínio do conhecimento que lhe conferirá ‘legitimidade’ perante a sociedade e quase que um aspecto apolítico nos processos de constituição identitária. Defendo que problematizar as relações de poder enquanto constituintes das identidades “num terreno precário e sempre vulnerável” (MOUFFE, 2004, p. 14) pode favorecer novas formas de promover a cidadania nos projetos das sociedades democráticas e possibilitar os acordos possíveis na escola, ainda que temporários.

Mouffe (2003) traz algumas questões que estão imbricadas no discurso político como o poder, a política, o conflito. Ainda que esses conceitos não digam respeito às questões educacionais podem contribuir para pensar esse campo social. A autora distingue a diferença entre o entendimento de “político” e de “política” como possibilidade de lidar com o “outro” na legitimidade das suas diferenças. Segundo Mouffe (2003, p. 15), “político” é a

dimensão do antagonismo que é inerente a todas as sociedades humanas, antagonismo que pode assumir formas muito diferentes e emergir em relações sociais diversas. “Política”, por outro lado, refere-se ao conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são potencialmente conflituosas, porque afetadas pela dimensão do “político”.

Retomando as questões curriculares de cidadania na constituição da identidade docente, pensar na ‘política’ curricular sem considerar a dimensão do

'político', no sentido de Mouffe (2003), omitindo a dimensão do antagonismo e as relações de poder, também para as práticas sociais da escola, conforme o discurso de FHC, acaba por defender projetos que não correspondem ao contexto social do qual buscam endereçar sentidos. Isto é, o social não é neutro e não se constrói a partir de técnicas de 'saber fazer' como defende em vários textos o discurso de FHC. O social é permeado de relações provisórias e contingentes e, nesse sentido, o discurso defendido em Lula problematiza esse aspecto ao enfatizar a necessidade de uma maior participação dos atores da comunidade escolar em uma maior possibilidade de espaços possíveis no contexto escolar, tendo em vista as relações de poder intrínsecas à qualquer cadeia articulatória.

No discurso acessado em FHC, a compreensão dos conteúdos é fundamental e necessária para a eficácia das situações didáticas (cfr. currículo, C3); a transposição didática é um aspecto que contribui para a formação docente e para a transformação dos conteúdos (cfr. currículos, C1; professor, C11); a simetria invertida reforça a ideia de matriz curricular (cfr. curricular, C9) e esta, por sua vez, permite o aprofundamento de conhecimentos disciplinares (cfr. curricular, C7); esses aspectos são destacados, pois a principal atuação do professor nesse discurso é a docência (cfr. curricular, C12).

Os conteúdos também são enfatizados no *corpus* Lula, inclusive a importância da matriz curricular como forma de delimitar e possibilitar alternativas para que os professores lidem com mais autonomia no currículo escolar, pois defende-se que

a qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser construída de forma negociada, pois significa algo que se concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente. Significa compreender que a educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores (cfr. currículo, C8).

Entretanto, atreladas a esse aspecto, a importância da gestão escolar e a constituição de seus espaços na escola são incluídas como constituintes do currículo. Tanto a relação da aquisição do conhecimento como a aquisição de competências sociais podem ser percebidas como um corte antagônico da cadeia discursiva entre Lula e FHC. Isto é, por meio de um discurso que procura delimitar diferenças inegociáveis com o discurso de FHC, as demandas da negociação, da participação no social marcam a fronteira entre as cadeias discursivas dos dois

projetos de govern. É o social que possibilita a construção da identidade do estudante, tornando “imprescindível que, no decorrer de todo o curso, os estudantes e seus professores pesquisem, analisem e interpretem fundamentos históricos, políticos e sociais de processos educativos” (cfr. currículo, C2); é no social que o conhecimento é construído, sendo que um

grande desafio é investir na qualidade da Educação Básica de forma a garantir que a escola seja um espaço em que, efetivamente, os alunos construam conhecimentos, habilidades e atitudes condizentes com sua faixa etária e as exigências contemporâneas da cidadania e do trabalho (cfr. currículo, C5).

A ênfase no conteúdo não é abandonada, ainda que apresente uma proposta para a superação das estruturas hierárquicas escolares através de uma organização escolar colegiada.

A profissionalização requer, por sua vez, formação sólida e uma cultura de planejamento com apoio de instrumentos adequados de gestão, enquanto a gestão democrática introduz legitimidade por um lado, e fortalecimento da autonomia escolar por outro; maior autonomia associa-se com maior responsabilização e transparência social das decisões tomadas. Isto requer uma maior integração com a comunidade escolar e local. Dessa forma, a gestão pode se aproximar dos anseios e expectativas sociais dessa comunidade, como revelou uma pesquisa recente realizada por meio da internet, com milhares de respondentes e coordenada pelo Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (NAE/PR), no contexto do Projeto Brasil 3 tempos. Esta pesquisa, além de destacar a importância de 50 temas estratégicos passíveis de desenvolvimento, relacionados a aspectos econômicos, políticos e culturais do Brasil, revelou que, dentre todos esses, o tema "Qualidade do Ensino" foi o mais destacado pela nação brasileira. Para alcançar essa qualidade tão almejada, o MEC estabeleceu um índice para medir essa qualidade, o chamado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), cujo valor 6,0 é aquele comparável aos países da OCDE (cfr. currículos, C3).

Podemos inferir que os sentidos defendidos para o conhecimento e o conteúdo são diferentes nos discursos defendidos nos contextos FHC e Lula e, porque são antagônicos, permanecem em cadeias discursivas diferentes e opostas. Aparentemente, ambos os discursos defendem uma luta com significantes em comum para a melhoria da qualidade da Educação Básica, em que o professor é a peça-chave para que o projeto de melhoria da aprendizagem dos alunos se realize e que corresponda ao projeto de Nação idealizado pelo contexto social.

A necessidade da formação continuada também é um aspecto destacado como relevante para a formação de professores nas duas cadeias articulatórias e é defendida por meio de uma formação processual para ações isoladas, conforme

será desenvolvido no significante *professores*. Entretanto, o endereçamento de sentidos, dos contextos dos discursos FHC e Lula por meio dos significantes **currículo**, **currículos** e **curricular**, distanciam mais demandas para a constituição de diferentes identidades docentes do que aproximam sentidos.

3.4 Significantes professores, professor

Tendo em vista que os significantes *professores* e *professor* são muito recorrentes nos discursos dessa pesquisa, alguns sentidos desses significantes já foram mencionados no decorrer da análise dos discursos acessados por meio dos *corpora* organizados para a pesquisa.

Isso ocorre, por exemplo, com o discurso em defesa dos conteúdos como base para a aquisição e o desenvolvimento de algumas competências que serão necessárias à mudança da sociedade e aos requisitos do mundo globalizado, conforme defendido em FHC para a formação de professores (professor C2, C6).

Sendo assim, por essa característica profissional permear vários aspectos do discurso defendido em FHC, destaca-se que os processos de constituição da identidade docente, independente da demanda, de modo geral, sempre estarão relacionados com esse aspecto, endereçando diferentes sentidos para o profissional qualificado.

O discurso que corresponde às demandas do professor no contexto Lula é um discurso voltado para a formação do coletivo e do social. Como exemplo desse aspecto, defende-se que é na articulação entre as disciplinas e nos trabalhos coletivos que a prática de ensino, metodologia de pesquisa e seminários devem ocorrer, contribuindo para o processo identitário do professor, conforme CNE CP n. 9, 2007:

Art. 1º Os cursos de Licenciatura destinados à Formação de Professores, em nível superior, para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível médio, organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, conforme indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais pertinentes, devem ter, no mínimo, 2.800 horas de efetivo trabalho acadêmico, compreendendo, pelo menos, 300 horas de estágio supervisionado e pelo menos 2.500 horas dedicadas às demais atividades formativas. (cfr. professores C8, C9).

Nessa cadeia discursiva também se defendem os espaços de participação dos que fazem parte da escola e que preparam os alunos e professores para os exercícios de cidadania no espaço social. É dada grande ênfase neste projeto social, pois

a complexidade organizacional e pedagógica, proporcionada pela democratização da vida civil e da gestão pública, também trouxe novas necessidades para a gestão escolar, com funções especializadas e descentralizadas, maior autonomia e responsabilidade institucional. Logo, a formação para a docência, para cargos de direção, assessoramento às escolas e aos órgãos de administração dos sistemas de ensino foi valorizada, inclusive nos planos de carreira (professor C2, C3, C4).

São hegemônicos no contexto de Lula a gestão, a cidadania e o social, entendendo que

as escolas de formação dos profissionais da educação, sejam gestores, professores ou especialistas, têm um papel importantíssimo no sentido de incluir, em seus currículos e programas, a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis (cfr. professores C254).

O projeto político pedagógico também é valorizado na sua dimensão pedagógica e principalmente no diferencial de um espaço de compartilhamento de ideias e de vivência democrática na escola.

O projeto político-pedagógico, construído coletivamente, está assegurado por lei, resultante da mobilização de muitos educadores, torna-se necessário dar continuidade a essa mobilização no intuito de promover a sua viabilização prática pelos docentes (cfr. professores C254).

No que diz respeito à formação de professores, no contexto FHC é destacado um projeto educacional que busca erradicar a evasão e a repetência do ensino fundamental. O projeto de construção de uma Nação democrática, com a participação dos professores, é defendido em Lula. Todavia, apesar das diferenças, o papel e a atuação do professor são considerados fundamentais em ambos os contextos para que essas mudanças se concretizem na escola.

Importa que constituam, também, fundamentos que presidirão os currículos de formação e continuada de professores. Para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem (cfr. professores FHC, C3).

Os três núcleos de estudos, da forma como se apresentam, devem propiciar a formação daquele profissional que: cuida, educa, administra a aprendizagem, alfabetiza em múltiplas linguagens, estimula e prepara para a continuidade do estudo, participar da gestão escolar, imprime sentido pedagógico a práticas escolares e não-escolares, compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática (cfr. professor Lula, C6).

Os sentidos e as demandas mobilizados pelos significantes *professores*, *professor* fazem parte de projetos de duas cadeias discursivas que não se encontram. É apenas na fronteira da exclusão dos significantes, ou seja, no antagônico, no que corresponde ao exterior constitutivo da disputa entre a significação do professor conteudista para esses projetos curriculares (FHC) e dos projetos que investem na participação democrática a partir da escola (Lula) que esses discursos demarcam seus espaços e suas diferenças.

O investimento na formação continuada é comum ao discurso dos contextos de FHC e Lula. Entretanto, os sentidos de formação continuada divergem entre esses contextos. Para o primeiro, a formação continuada apresenta a relação de adequação aos avanços e às mudanças relacionadas à globalização e à atualização do 'novo' perfil profissional, destacando que,

com relação ao mundo do trabalho, sabe-se que um dos fatores de produção decisivo passa a ser o conhecimento e o controle do meio técnico-científico-informacional, reorganizando o poder advindo da posse do capital, da terra ou da mão-de-obra. O fato de o conhecimento ter passado a ser um dos recursos fundamentais tende a criar novas dinâmicas sociais e econômicas, e também novas políticas, o que pressupõe que a formação deva ser complementada ao longo da vida, o que exige formação continuada (cfr. C2).

Além desse aspecto, esse entendimento de formação continuada tem como foco principal investir no professor para que este tenha condições de

oferecer aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política. Reforça-se, também, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural (cfr. professor, C2).

Dessa forma, a formação continuada é a que ao longo da trajetória profissional confere uma possibilidade de transformação nos processos de identificação docente sem deixar de considerar a relação desta transformação cultural e identitária com a aprendizagem dos alunos.

Já a tônica dos discursos acessados por meio do *corpus* Lula é a defesa, juntamente com a formação continuada, da abertura para a gestão democrática na escola e através do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores que, em 2003, abria a possibilidade de inscrição para

os professores dos quatro anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se de uma proposta aberta, flexível, que busca integrar um conjunto de conhecimentos considerados básicos para a formação e a ação profissional dos docentes. Ser professor, hoje, significa mais que ensinar determinados conteúdos. Os desafios do mundo contemporâneo exigem que ele seja, antes de tudo, um educador ético e comprometido com a transformação da sociedade, na busca de justiça, democracia e participação, favorecendo o exercício dos direitos básicos de cidadania (cfr. C44).

Também por meio do CNE CEB 7 de 2010, compreende-se a formação inicial e continuada do professor “como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais” (cfr. C90). Essas enunciações não deixam de considerar a importância dos conteúdos no processo de construção profissional mediado pela formação continuada enquanto procuram acentuar a responsabilidade social e a inserção do professor no projeto de Nação.

A pesquisa também é um campo explorado no discurso da formação docente e apresenta diferentes sentidos nos discursos dos dois contextos. Por exemplo,

VI - considere como núcleo central das aprendizagens pelos sujeitos do processo educativo (gestores, professores, técnicos e funcionários, estudantes e famílias) a curiosidade e a pesquisa, incluindo, de modo cuidadoso e sistemático, as chamadas referências virtuais de aprendizagem que se dão em contextos digitais (cfr. Lula professor, C81).

No contexto Lula, há a defesa do espaço da pesquisa para os profissionais que atuam na escola, não restringem a possibilidade de aprimoramento apenas para os professores e sinalizam a interação com as tecnologias.

O entendimento destacado para a pesquisa nos discursos de FHC parte de um investimento na formação profissional docente, defendendo que a finalidade de intervenção e aplicação desses conhecimentos deve estar relacionada ao aprendizado do aluno, pois

o professor, como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Portanto precisa, permanentemente, fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos (cfr. professor, C40).

A formação continuada e o desenvolvimento da pesquisa nos discursos do período FHC estão relacionados à chamada transposição didática, tendo em vista a dificuldade mencionada a respeito da adequação dos conteúdos aprendidos na licenciatura e os conteúdos a serem transmitidos no contexto escolar e a atuação didática. Destaca-se que

sem a mediação da transposição didática, a aprendizagem e a aplicação de estratégias e procedimentos de ensino tornam-se abstratas, dissociando teoria e prática. Essa aprendizagem é imprescindível para que, no futuro, o professor seja capaz tanto de selecionar conteúdos como de eleger as estratégias mais adequadas para a aprendizagem dos alunos, considerando sua diversidade e as diferentes faixas etárias.

E também que

nos cursos atuais de formação de professor, salvo raras exceções, ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação - pedagogismo, ou se dá atenção quase que exclusiva a conhecimentos que o estudante deve aprender - conteudismo, sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica (cfr. professor, C16).

A sinalização dessa demanda na formação continuada nos discursos de FHC pode ser significada como mais uma possibilidade de direcionar os conteúdos e as práticas pedagógicas necessárias ao contexto escolar, já que esse campo da formação destaca as dificuldades em se pensar a relação dos conteúdos da graduação e da Educação Básica.

A demanda relacionada ao uso das tecnologias no exercício da docência também é comum aos dois discursos:

de um modo geral, os cursos de formação eximem-se de discutir padrões éticos decorrentes da disseminação da tecnologia e reforçam atitudes de resistência, que muitas vezes, disfarçam a insegurança que sentem os formadores e seus alunos-professores em formação, para imprimir sentido educativo ao conteúdo das mídias, por meio da análise, da crítica e da contextualização, que transformam a informação veiculada, massivamente, em conhecimento.

Com abordagens que vão na contramão do desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea, os cursos raramente preparam os professores para atuarem como fonte e referência dos significados que seus alunos precisam imprimir ao conteúdo da mídia. Presos às formas tradicionais de interação face a face, na sala de aula real, os cursos de formação ainda não sabem como preparar professores que vão exercer o magistério nas próximas duas décadas, quando a mediação da tecnologia vai ampliar e diversificar as formas de interagir e

compartilhar, em tempos e espaços nunca antes imaginados (cfr. FHC, professor, 21)²³

A formação continuada nos discursos do contexto Lula também prevê a dimensão tecnológica para os professores, compreendendo que essa demanda já faz parte do contexto social e educacional, tendo em vista o rápido desenvolvimento e a acessibilidade desse campo na sociedade brasileira. A questão a se destacar nesse discurso, em comparação ao discurso acessado no contexto FHC, é a ampliação do acesso aos demais profissionais da escola, ou seja, gestores, além dos professores. Por isso, enuncia-se em CNE CEB 7 de 2010, que se

VII - preveja a formação continuada dos gestores e professores para que estes tenham a oportunidade de se manter atualizados quanto ao campo do conhecimento que lhes cabe manejar, trabalhar e quanto à adoção, à opção da metodologia didático-pedagógica mais própria às aprendizagens que devem vivenciar e estimular, incluindo aquelas pertinentes às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (cfr. C81).

3.5 Significantes docente, docentes, docência

A identidade docente nos discursos de FHC é significada como constituída pela prática, um saber voltado para a sala de aula, para a inovação metodológica e para facilitar o conhecimento que o aluno da Educação Básica deve adquirir. Por isso, o conhecimento do professor, o desenvolvimento da pesquisa, a avaliação e os processos de autoavaliação têm como foco principal a aprendizagem do alun. Entende-se que

a prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (cfr. docentes, C16).

Nesse sentido, a ideia de um professor crítico, que reconheça a necessidade de rever a sua atuação e formação e, conforme CNE CP 28/2001, tenha como

²³ Esse documento refere-se à DCN 009 de 2001. Esse discurso deve ser contextualizado para o seu tempo e, assim, busca-se fugir da análise anacrônica.

princípios um trabalho pautado no movimento de ação-reflexão-ação deve auxiliar na constituição dos processos de identidade docente pois,

ao interpretar a formação de docentes tal como posta na LDB, representa uma profunda mudança na concepção desta formação, sempre respeitado o princípio de uma formação de qualidade.

Esta concepção pode ser exemplificada em alguns pontos que, a serem consequentes, não podem ficar sem parâmetros criteriosos de duração e de carga horária. O ser professor não se realiza espontaneamente. Na formação do ser professor, é imprescindível um saber profissional, crítico e competente e que se vale de conhecimentos e de experiências (cfr. docentes, C16).

No campo pedagógico, a formação de professores desse período foi acompanhada, por exemplo, pelos aportes de Isabel Alarcão (2003); Donald Schön (2000); Kenneth Zeichner (1993); Antonio Nóvoa (2007); Philippe Perrenoud (1999); também pelo conceito de professor-pesquisador com Lawrence Stenhouse (1993), Antonio Nóvoa (2001), por parte de autores brasileiros como Selma G. Pimenta (2002), Marli André (2001), José Carlos Libâneo (2002), Menga Lüdke (2001), Maria Teresa Esteban e Edwiges Zaccur (2002).

No campo das políticas públicas, a Declaração de Jomtien (1990) teve no Brasil grande repercussão. Apesar do compromisso assumido perante o documento internacional, essa declaração foi sendo incorporada aos poucos nas políticas curriculares como, por exemplo, nos Referenciais para a Formação de Professores (1997) analisados nessa pesquisa²⁴. Esse documento possui grande consonância com a Declaração de Jomtien, e percebe-se através do discurso de FHC que

com o passar dos anos algumas medidas importantes foram sendo tomadas no sentido de melhorar a qualidade de ensino e as condições de trabalho dos professores e de intensificar o diálogo da sociedade civil sobre as questões educacionais. Foram iniciativas fundamentais, mas que, diante da realidade da educação brasileira, representam apenas passos iniciais (cfr. docente, C41).

Entretanto, nesse período, outras discussões fizeram parte desse cenário político educacional e curricular contribuindo com o pensar no exercício docente, como, por exemplo,

em 1993, iniciou-se uma ampla mobilização nacional em torno da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. A metodologia de elaboração do Plano previa uma discussão progressiva do documento preliminar com os estados, depois com os municípios e posteriormente com as escolas. Essa discussão foi envolvendo diferentes setores da sociedade

²⁴ Conforme já mencionado no início desse capítulo.

civil e culminou com o Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, firmado pelo Ministério da Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação, União Nacional dos Dirigentes de Ensino Municipal, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, com o "objetivo de estabelecer e implementar uma política de longo alcance para a profissionalização do magistério com vistas à elevação dos padrões de qualidade da educação básica". Posteriormente, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, implantado a partir de janeiro de 1998, que incorporou parte considerável das recomendações do Pacto (cfr. docente, C41).

Esses discursos do campo curricular e pedagógico, ainda que mencionados brevemente por não serem foco de análise dessa pesquisa, em muito influenciaram os projetos defendidos nos discursos de FHC, no sentido de princípios defendidos para profissionalizar a categoria docente nos conteúdos a serem ensinados em sala de aula e através da reflexão da própria prática docente. Um discurso que também circula nessa cadeia articulatória é o de que "nunca é demasiado insistir na importância da qualidade do ensino e, portanto, dos professores" (cfr. MEC, UNESCO, 2004, p. 158).

Por isso, defende-se que é importante desenvolver um saber profissional baseado nos conhecimentos e na experiência, enfatizar a docência, produção de conhecimentos, desenvolvimento pessoal e participação no projeto educativo da escola e comunidade como os aspectos que compreendem todas as dimensões da atuação profissional do professor.

Sendo assim, é considerado que a formação de professores terá que garantir que os aspirantes à docência dominem efetivamente esses campos de conhecimentos. Sempre que necessário, devem ser oferecidas unidades curriculares de complementação e consolidação dos conhecimentos linguísticos, matemáticos, das ciências naturais e das humanidades.

Essa intervenção deverá ser concretizada por programas ou ações especiais, em módulos ou etapas a serem oferecidos a todos os estudantes, não podendo ser feita por meio de simples "aulas de revisão", de modo simplificado e sem o devido aprofundamento. Tais assuntos preferencialmente devem ser abordados numa perspectiva que inclua as questões de ordem didática (cfr. docência, C4).

Esses aspectos fazem pensar a respeito dos processos de constituição da identidade docente pois, apesar desse discurso procurar problematizar diversos âmbitos que envolvem esse processo identitário, e em alguns momentos tentar ampliar as demandas dessa cadeia discursiva, os sentidos relacionados à aquisição

de conteúdos são fortemente defendidos fazendo com que as demais demandas desse discurso permaneçam sempre à margem ou enfraquecidas nessa articulação. É uma formação e construção de identidade pedagógica, deixando a desejar nos aspectos políticos e de construção de cidadania. Ainda que destacada como importante nesse discurso, a cidadania é proveniente do desenvolvimento dos conteúdos.

Nesse contexto, reforça-se a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política. Reforça-se, também, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural (cfr. professor, C2).

Os discursos acessados em Lula, no que diz respeito ao professor crítico, professor – pesquisador, não especificam qualificações para esse profissional mas trazem sentidos para a formação docente que se distancia do discurso de FHC. Ou seja, associa o exercício da docência à gestão pedagógica, à participação nas pesquisas educacionais e a outros trabalhos que possam permitir ao graduado

articular, em diferentes oportunidades, ideias e experiências, explicitando reflexões, analisando e interpretando dados, fatos, situações, dialogando com os diferentes autores e teorias estudados.

Torna-se imprescindível que, no decorrer de todo o curso, os estudantes e seus professores pesquisem, analisem e interpretem fundamentos históricos, políticos e sociais de processos educativos; aprofundem e organizem didaticamente os conteúdos a ensinar; compreendam, valorizem e levem em conta ao planejar situações de ensino, processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, em suas múltiplas dimensões (cfr. Lula, docência C22).

O discurso de FHC, no que diz respeito ao envolvimento dos docentes na sociedade, defende que as ações pessoais são políticas, mas não desenvolve possibilidades de intervenção no social,

quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais.

Esse cenário apresenta enormes desafios educacionais que, nas últimas décadas, têm motivado a mobilização da sociedade civil, a realização de estudos e pesquisas e a implementação, por estados e municípios, de políticas educacionais orientadas por esse debate social e acadêmico visando a melhoria da educação básica (cfr. professores, C4).

Outro aspecto do discurso em FHC remete à prática no sentido que Ball (1992) confere ao contexto da prática, defendendo a importância das habilidades e competências nos sentidos acessados no significante docência. Conforme já mencionado, concordo com Lopes (1998, 2011) e Dias (2002) que essa é uma formação que instrumentaliza o professor para a prática, conforme já desenvolvido em outra seção.

Para Dias e Lopes (2009, p. 80), de acordo com a pesquisa a respeito dos “espaços de discussão, produção e difusão de discursos sobre a formação de professores (...) a ‘prática’ emerge como significante central para a formação de professores”. Relacionando os autores do campo pedagógico que difundiram seus conhecimentos no campo educacional e acadêmico e os discursos acessados por meio dos documentos do *corpus* FHC, destaca-se que o “professor da prática” é significado como um professor tecnicamente preparado e com didática, para ‘ensinar’ determinados conteúdos. No que diz respeito a ‘ensinar’ por meio de habilidades e competências, concordo com a crítica²⁵ de que, dessa forma, é possível ‘treinar’ qualquer profissional para transmitir conteúdos.

E, contrariamente ao discurso de valorização de um novo perfil profissional, o discurso do contexto FHC, conforme propõe o Referencial para Formação de Professores,

reflete as temáticas que estão permeando o debate nacional e internacional num momento de construção de um novo *perfil* profissional de professor. E, portanto, uma referência em relação à qual os atores podem se posicionar, promover discussões e reformulações, e criar novas experiências nas suas diferentes realidades, de acordo com suas possibilidades e especificidades (cfr. professores, C5).

Reafirma-se o discurso da necessidade de aquisição de conteúdos, o predomínio das práticas e modos de ensinar. Mantém-se, dessa maneira, o enfoque conteudista criticado por FHC ao projeto curricular anterior, defendendo que na formação de professores há “preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional” (cfr. docente, C1). E, sendo assim, a profissionalização docente está diretamente encaminhada ao domínio metodológico e de conteúdos dos alunos da Educação Básica, modificando-se apenas no discurso de “mudança, flexibilização, novo”, e acrescentando um discurso das tecnologias como mudança didática. Por isso, o discurso acessado em

²⁵ Remeto à p.119 que desenvolve competências no sentido de “treinamento”.

FHC pouco se modifica em relação ao discurso do projeto curricular do governo anterior. Apresenta uma culpabilização (cfr. BALL, 2002, 2004, 2005) de que o professor é mal formado e por isso os alunos não aprendem.

Os conteúdos trabalhados não asseguram nem uma formação geral adequada, nem uma formação profissional consistente. Além disso, o distanciamento entre o curso e as demandas reais da prática também responde, em parte, pelas deficiências da formação de professores e, conseqüentemente, pelas dificuldades encontradas no exercício da profissão. Algumas Secretarias de Educação destacam ainda outros ingredientes que agravam as condições de exercício profissional de professores: salários insuficientes, condições de trabalho inadequadas, falta de apoio técnico pedagógico, dupla jornada de trabalho e ausência de um plano de carreira (cfr. docente, C82).

Apesar da ampliação dos espaços de intervenção na escola para além do espaço da sala de aula e da participação da comunidade educacional já aprovado por meio da LDBEN/96 nos artigos 12, 13 e 14 referentes à gestão democrática, essa discussão não é mencionada em FHC. Os principais aspectos desses documentos são:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Contrariamente a essa perspectiva, os discursos acessados via corpora do contexto Lula exploram bastante esses aspectos da LDBEN/96 e aproveitam o vácuo dos discursos de FHC para afirmar a fronteira antagônica e a diferença entre as duas cadeias articulatórias. Talvez, esse aspecto do discurso em Lula seja fortemente marcado, fazendo constar que mesmo que ambas as cadeias discursivas tratem de avaliação, conteúdo, formação continuada ou outro tema, faz questão de atrelar a esses temas algum princípio da gestão democrática, pois,

no processo de desenvolvimento social e econômico do país, com a ampliação do acesso à escola, cresceram as exigências de qualificação docente, para orientação da aprendizagem de crianças e adolescentes das classes populares, que traziam, para dentro das escolas, visões de mundo diversas e perspectivas de cidadania muito mais variadas. De outra parte, a complexidade organizacional e pedagógica, proporcionada pela democratização da vida civil e da gestão pública, também trouxe novas necessidades para a gestão escolar, com funções especializadas e descentralizadas, maior autonomia e responsabilidade institucional (cfr. Lula, docência, C2).

Essa ausência da temática da gestão nos discursos de FHC é considerada uma minimização dos sentidos do significante docência no contexto Lula, pois o discurso da gestão educacional foi muito defendido por pesquisadores educacionais das décadas de 1980 e 1990 como, por exemplo, Vitor Paro (2001, 1997), Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (2003), Marília Spósito (1999), M. M. Campos (2000) e outros que buscavam a construção da horizontalização das relações na escola.

Essa formação docente, bem como a valorização dos professores, é marcada pelo diferencial do projeto de Nação que busca um compromisso com a qualidade social da educação brasileira no período do governo Lula. Por isso, o distanciamento com relação à proposta da investigação científica, presente no discurso do governo FHC, marcado por questões diretamente relacionadas à sala de aula, amplia-se para questões históricas, políticas e sociais que se relacionam e interferem nos processos educativos. A tônica desse discurso é a construção coletiva da gestão democrática, da cidadania, da qualidade social. Esses significantes permanecem presentes em todos os aspectos da constituição docente, conforme já apontado anteriormente, seja na construção dos conteúdos, na matriz curricular, na formação continuada e na finalidade última da educação, que é a elevação do nível de aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos.

Nesse sentido, poder-se-ia afirmar que há modificação no discurso de Lula em relação à prática docente e conseqüentemente em relação à constituição identitária docente com relação ao discurso de FHC, na medida em que esta se constitui no social.

Todavia, ao pautar-se pela aferição da qualidade da aprendizagem dos alunos e da formação dos professores por meio de índices internacionais, buscando equiparar a “qualidade” de aspectos da educação e formação brasileira a padrões da OCDE, por exemplo, esse discurso se aproximará do de FHC. Visto que a aferição

da aprendizagem se dá por meio de avaliações nacionais, a cobrança dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos e professores buscará atender a essa demanda nacional instituída pelas instâncias avaliativas do país.

Por isso, é possível defender que há possibilidades de mudança nos processos de constituição de identidade docente a partir da abertura dos espaços de gestão no discurso político-educacional de Lula, mas esse processo é interceptado por outra cadeia discursiva que defende os índices avaliativos de padrão internacional e nacional.

Por meio do discurso da defesa das avaliações nacionais, busca-se hegemonizar outros sentidos do que se entende por ser um ‘bom professor’ para que se possa dar conta de responder às exigências da política internacional voltada para a proficiência de alguns conteúdos disciplinares por parte de docentes e alunos. A esse respeito, Ball (2002) complementa a discussão ao recordar que a epidemia de ideias reformadoras sustentada por esses “agentes poderosos” (p. 3) através de seus “pacotes” de reformas da educação, ainda que em diferentes graus de interferência, associados aos interesses do mercado, à capacidade de gestão e à performatividade, quando associados, esses três elementos entre si acabam por transformarem-se em “mecanismos para ‘reformar’ professores e para mudar o que significa ser professor (...). A reforma não muda apenas o que nós fazemos. Muda também quem nós somos – a nossa ‘identidade social’” (p. 5). Para o autor, o padrão da ‘qualidade docente ou qualidade educacional’ medido por índices nacionais e associados aos programas de meritocracia docente é entendido como mecanismo de performatividade, isto é,

uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de ‘qualidade’ ou ainda ‘momentos’ de promoção ou inspeção (p. 4).

A base de dados, a reunião de avaliação, a revisão anual, a redacção de relatórios e a candidatura a promoções, inspeções e comparação com pares estão em primeiro plan. Não é tanto, ou não só, uma estrutura da vigilância, mas um fluxo de performatividades tanto contínuas como acidentais (p. 9).

Essas tecnologias têm potencialmente profundas consequências para a natureza do ensinar e do aprender (p. 19).

Apoiando em Ball (1992, 1994) e Ball e Maguire (2007), destaco ser possível pensar que, apesar da influência de organismos internacionais nas políticas curriculares nacionais e na intencionalidade em hegemonizar uma política

globalizadora (cfr. BALL; BOWE, 1992), nem sempre isso ocorre de fato. Nos discursos acessados pelos dois *corpora* de análise, não é possível controlar ou limitar a produção discursiva dessas políticas dado o constante fluxo de sua produção, circulação e recontextualização (cfr. BALL, 2001, p. 102).

Segundo Lopes (2006, p. 39),

é possível identificar traços de homogeneidade nas políticas de currículo nacional e de avaliação em países distintos, indicando a circulação desses discursos. Mas as formas e finalidades de tais políticas produzidas localmente são heterogêneas, transferindo múltiplos sentidos ao global e evidenciando tal articulação entre homogeneidade e heterogeneidade, entre global e local.

A relação das políticas de currículo, locais e globais, também denominadas de “glocal” por Lopes (2006, p. 39), enfatiza a bricolagem desses contextos e também amplia a análise das políticas por meio da resignificação no sentido de que não há uma implementação estadocêntrica entre os contextos. Essa possibilidade hermenêutica para pensar a produção das políticas nos seus contextos de produção, conforme Ball (1992, 1994), busca superar a dissociação entre produção e implementação curricular (LOPES; MACEDO, 2010, p. 7). “A política não é simplesmente recebida e implementada dentro desta arena, até certo ponto é sujeita à interpretação e é então ‘recriada’” (BALL, 1992, p. 8). Não há a preponderância de um contexto (de influência, de produção do texto político, da prática, de resultados e de estratégia política) sobre os demais na produção das políticas. A lógica da produção das políticas é a de um ciclo contínuo, desconstruindo a visão *top-down/down-top* e hierarquizada dessa estrutura.

Além desse aspecto, a política prescritiva pode limitar o espaço de ação, dificultar a constituição dos processos de identificação autônomos e criativos dos sujeitos, na medida em que busca o controle destes com as avaliações, meritocracia associada a índices nacionais e locais conforme já destacado. Todavia não impede a reestruturação constante das identidades, já que o seu espaço de constituição é o social (LACLAU, 2009; MOUFFE, 2003). O social é imprevisível, na medida em que as relações são imprevisíveis, incontrolláveis e, por isso, fluidas.

CONCLUSÕES

Essa pesquisa apresenta um estudo que corrobora o entendimento de que a temática da identidade docente é central na formação de professores e nos documentos curriculares. As análises aqui desenvolvidas partem do entendimento de que essa formação docente recebe orientações e sentidos por meio de indicações nacionais, internacionais ou locais nos contextos sociais em que circula.

Apresento nesta tese algumas relações do discurso curricular com o do campo pedagógico de forma mais ampla, por meio da análise da mobilidade de sentidos para a constituição da identidade docente nos contextos político-discursivos de FHC e de Lula no que diz respeito à produção, à reinterpretação e à difusão desse discurso no campo.

A opção por utilização da ferramenta tecnológica do programa WordSmith contribuiu como um facilitador da organização do material de análise onde foram selecionados os significantes: **formação, professores e professor, perfil, currículo, currículos, curricular, docente, docentes e docência**. Esse programa permitiu construir uma representação da formação de professores nesse período, bem como as aproximações e os distanciamentos entre os discursos do contexto FHC e contexto Lula.

Destaco que há endereçamentos de sentidos diferentes para a formação de professores nos contextos apresentados e, algumas vezes, sentidos antagônicos. A fixação de perfis docentes se dá pela hegemonia de determinados discursos, de demandas particulares que se fazem hegemônicas, que endereçam sentidos para o professor. Defendo que desnaturalizar os discursos predominantes nesses períodos é uma via de análise que possibilita compreender quais os sentidos de identidade docente são defendidos e quais demandas foram hegemônicas e que, ganharam força para naturalizar o discurso em dado contexto. Esse aspecto, de modo geral, não é compreendido de maneira imediata, pois os discursos não são 'transparentes'; são formados por articulações entre demandas diferentes e equivalentes envolvendo tensões nas relações de poder no contexto social. Defendo também que o movimento de desnaturalização desses discursos pode contribuir para problematizar e construir possibilidades de constituição identitárias democráticas, conforme sinaliza Mouffe (2003).

Nos projetos de constituição docente dos contextos FHC e Lula as fronteiras das políticas curriculares são demarcadas por um forte antagonismo. O contexto de FHC constitui um discurso que marca a fronteira com o tecnicismo, defendendo um maior diálogo entre a teoria e a prática, a partir da proposta das habilidades e competências, significando o professor como o principal agente nas ações pedagógicas, ao mesmo tempo em que fortalece a defesa da aquisição de conteúdos para qualificar 'melhor' o professor para as atuações no âmbito da docência.

Todavia, ao mesmo tempo em que esse discurso busca qualificar o professor no espaço da sala de aula, entendido como espaço de ação docente, demarca os espaços que corresponde a esse profissional, no que diz respeito à sua formação como também o seu espaço na estrutura escolar. Por isso, ao defender nesse discurso uma formação significativa para o professor formador ou ao que irá ingressar nessa profissão, através de uma maior relação entre teoria e prática, optando pela formação nas habilidades e competências, sinaliza outro sentido para aquisição de conhecimento por meio da formação continuada e das avaliações. Nesse contexto, conhecimento é significado como conteúdo. Esse processo de endereçamento de 'novos' sentidos para conteúdo busca afastar-se da significação da formação conteudista e, por isso, enfatiza o 'novo' perfil profissional - baseado em habilidades e competências - como investimento na formação docente para atender às necessidades do mundo globalizado. Assim, a constituição da identidade docente é produzida por meio desse discurso de 'novo' saber profissional.

Em contraposição a esse discurso, a fronteira demarcada por parte das significações defendidas no contexto Lula denominam o projeto de formação de FHC de neoliberal e procuram marcar uma fronteira antagônica a esse discurso. Nesse sentido, essas cadeias discursivas não se encontram e defendem sentidos antagônicos. A fronteira que os separa é a da exclusão e da disputa pelas significações da qualidade docente. Nessa disputa, a formação por meio das habilidades e competências é associada, pelo discurso do contexto Lula, à formação conteudista. O contexto Lula busca identificar-se por meio de uma formação pautada em princípios democráticos e em defesa dos espaços de gestão democrática na escola. Ao transcender aos espaços da sala de aula, os espaços de participação oportunizados pela proposta da gestão democrática são significados como espaços de produção de conhecimento e, por isso, os discursos no contexto Lula buscam

demarcar um alargamento da significação de docência, bem como dos espaços de constituição da identidade do professor. É reafirmada uma *formação docente* que transcende o âmbito da *docência* da sala de aula para abarcar também funções de ordem política e social no contexto educacional. Dessa maneira as funções da *docência*, a abordagem da *formação* profissional e a atuação dos *professores* sempre relacionam-se aos exercícios da gestão democrática e à ampliação dos espaços de atuação do *professor* e da comunidade educacional na escola.

Ressalto que os discursos entre os contextos não são estáticos ou limitados aos períodos em que hegemonicamente defenderam seus projetos. Pode-se afirmar que essas cadeias discursivas são tensionadas nos diferentes contextos do ciclo de políticas em que os discursos pedagógicos e curriculares se constituem. Retomo que essa interconexão entre os contextos produz um constante processo de bricolagem, entendido como “processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras” (BALL, 2001, p. 102).

A análise do ciclo político de Ball (2001), entendida como uma possibilidade hermenêutica das políticas curriculares, pode ser associada à compreensão de que os processos de constituição identitária nos contextos local e global são relacionais, dialógicos e negociados criando alternativas híbridas, no sentido de Hall (1997). Destaco que essa opção de análise das políticas curriculares complementadas com a desnaturalização dos perfis fixados, compreendidos como constantes produções de novas identificações, tenta trazer novos sentidos para o campo curricular e pedagógico. Considero essa proposta importante, na medida em que o protagonismo docente tem estado presente, cada vez com mais frequência, nessas discussões, conforme apresentam Lopes, Macedo e Tura (2012).

Dessa argumentação depreendo que as flutuações de sentidos entre os contextos discursivos de FHC e de Lula podem ser evidenciadas, por exemplo, pelo distanciamento localizado na abordagem do significante *formação*. Em FHC é constituído um discurso voltado para um “novo perfil” de professor, a proposta de formação enfatiza a aquisição de conteúdos; *formadores* apresenta sentidos de professores como responsáveis pelo aprimoramento acadêmico dos futuros professores e, nesse mesmo discurso, espera-se que essa formação proporcione determinado *perfil* docente que representará condições e conhecimentos profissionais necessários para essa atuação docente. A formação de *professores* é

remetida às demandas *curriculares*, pois defende-se que, por meio dos conteúdos, formação continuada e avaliações, prepara-se esse “novo” perfil de *professor*. Uma das propostas forte para esse projeto é a utilização de situações-problema, bem como a transposição didática e o uso das tecnologias para a formação *docente*.

O discurso constituído em Lula se distancia de FHC para marcar o antagonismo com a proposta do *perfil* anterior. Defende-se que a constituição docente deve desenvolver a consciência e a participação em um projeto de Nação. O *perfil* delineado no projeto de Lula, a partir dos programas de formação inicial e continuada, acrescenta o papel da gestão como necessário e diferencial com relação ao contexto anterior. Dessa maneira são mobilizados sentidos de qualidade social, o *currículo* como responsável em promover uma educação *para e na* cidadania e o conhecimento com dimensão multidimensional para além dos espaços da sala de aula, construído no social. O projeto político pedagógico é valorizado na dimensão pedagógica. A formação continuada, a pesquisa e a utilização das tecnologias também são valorizadas nesse discurso desde que associadas à gestão democrática.

Os discursos defendidos no contexto de Lula exploram a ausência de problematização das possibilidades de vivência democrática da LDBEN/96 no projeto de FHC, buscando fortalecer-se na diferença e na ausência com relação a este discurso. Por isso, acentua em quase todos os espaços de formação docente a bandeira da ampliação da formação de professores e dos profissionais da educação no âmbito da gestão democrática.

Por outro lado, a fronteira antagônica constituída por meio desses significantes nos contextos FHC e Lula perde força na medida em que os discursos se aproximam a partir das demandas das avaliações, dos padrões internacionais e dos índices de qualidade para a formação docente. Esse discurso que legitima as avaliações institucionais externas para sinalizar para a sociedade como a escola, ou melhor, como a Educação Básica está e também para certificar a formação profissional dos professores apresenta o respaldo de organismos como OCDE, FMI e UNESCO.

Entretanto, por mais que os apoios internacionais e investimentos em avaliações em prol de um discurso da qualidade da formação de professores vinculem essa formação a controles externos e estejam presentes nos contextos discursivos de FHC e de Lula, minimizando o antagonismo defendido entre as duas

propostas, há outras articulações relacionadas às diferentes propostas de governo nesse jogo discursivo envolvendo um antagonismo político de sentido mais amplo nesses contextos. Essas articulações são representadas pelos sentidos para a qualificação docente como projeção de mudança política e educacional e emancipação do sujeito na sociedade brasileira (discurso Lula) ou como estratégia das reformas educativas de cunho neoliberal com vistas à superação da crise do desenvolvimento capitalista dos anos 1970 (discurso FHC).

O antagonismo político entre os dois contextos é significado por meio de projetos de governo com propostas muito distantes, ainda que nas negociações locais e globais haja interferências de interesses e jogos de poder, modificando em dado período as demandas defendidas. Nesse sentido, conforme a constituição dos discursos defendidos nessa análise é possível significar o contexto FHC, em sentido amplo, como voltado para os interesses do “mundo globalizado” e que entende os padrões de qualidade associados ao mundo do trabalho. A atuação profissional docente é compreendida em uma lógica da formação que deve atender “às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política” do país (cfr. DCN, 009, 2001; FHC, professor, C2). Sendo assim, o discurso defendido expressa os interesses em atender à demanda social significada como “nova” cultura necessária aos interesses do mercado, ao desenvolvimento do país. Dessa forma, é justificada uma modificação na identidade docente para atender às finalidades do mundo global.

Em contrapartida, os sentidos defendidos no contexto Lula apontam para uma busca pela construção da Nação, tentando marcar um sentido social nesse discurso. Busca articular demandas relacionadas aos espaços de participação, inclusão e debate, tentando representar um contexto político de abertura dos espaços de democratização. Os projetos coletivos são compreendidos como lócus de ação de mudança.

Dessa maneira, é possível afirmar que, ainda que haja aproximação entre os sentidos de avaliação, padrões de qualidade ditados por organismos internacionais e até a presença dos mesmos organismos internacionais nos dois contextos, os sentidos não são os mesmos. Algumas demandas podem articular-se nos discursos, como a qualificação pautada nos índices nacionais e internacionais, padrão nacional para a aprendizagem dos alunos e avaliações como material de estudo e aferição da aprendizagem nacional, mas não igualam os sentidos endereçados nas duas

cadeias discursivas. Há aproximação de certos sentidos que não os torna 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. Isso desfaz o antagonismo entre os projetos de formação de professores. É possível ter em vista o que Hall (1997) denomina “fenômeno discursivo”, constantes identificações locais e globais em que esses discursos estão imersos, contribuindo com a provisoriedade 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.

Contudo, a força do antagonismo entre os projetos políticos mais amplos FHC/Lula introduz demandas diferenciadas, força a constituição também de diferenças, fazendo com que o antagonismo, mesmo que menos visível, nos projetos de formação de professores se mantenha.

As demandas diferenciadas das cadeias discursivas desses projetos de governo, na luta por defenderem suas posições particulares como possibilidade de constituição de sentidos hegemônicos, contribuem para a manutenção do antagonismo mais amplo entre os dois projetos FHC/Lula. Por isso, a ênfase ao longo do período do contexto Lula em naturalizar determinados discursos no ambiente escolar representa a defesa de um projeto maior, de Nação, que também assume posições na construção do projeto político pedagógico coletivo, participação da comunidade escolar e diversos processos de eleição no cotidiano escolar que não garantem de fato que esses sejam espaços de vivência democrática, todavia facilitam o processo, na medida em que esses espaços estão abertos. Esse endereçamento de sentidos traz modificações na constituição da identidade docente com relação aos sentidos endereçados no contexto FHC voltados para o mercado de trabalho.

Defendo a tese de que é possível haver deslizamentos de sentidos nas fronteiras antagônicas desses discursos, mas esse movimento não iguala os discursos, apenas aproxima-os. Os discursos mais amplos dos diferentes projetos de governo continuam oportunizando processos de identificação docente antagônicos.

Essas conclusões, bem como as análises ao longo da apresentação dessa pesquisa, apresentam apenas alguns sentidos selecionados para apresentar as

flutuações e as aproximações dos contextos discursivos de FHC e de Lula. Não há a pretensão de esgotar ou mapear a totalidade impossível desses discursos e, por isso, pretendo lançar novas possibilidades de análises desses períodos e/ou, a partir dessa análise, dar continuidade ao contexto discursivo posterior ao período Lula.

Sendo assim, em meio a provisoriedade das considerações aqui apresentadas, aproprio-me de Saramago (1995) afirmando que este é apenas o começo de alguns sentidos, pois “é preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem”.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Patrícia Garcia Caselli. **Produção Curricular e Formação Docente no Cotidiano Escolar**: práticas de enunciação e atividade política. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - UERJ, Rio de Janeiro, 2007.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p.41-56, ago/dez, 2009.

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H. S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, Dezembro/99.

APPADURAI, Arjun. Dislocación y diferencia en la economía cultural global. In: _____. **La modernidad desbordada**. Dimensiones culturales de La globalización. Buenos Aires: FCE, 2001.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BALL, Stephen J. **La micropolítica de La escuela**: hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós, 1987.

BALL, Stephen J. The policy process and the process of policy. In: BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD Anne (orgs.). **Reforming education & changing school**: case studies in policy sociology. Londres/Nova Iorque: Routledge, 1992.

BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: _____. **Education Reform**: A critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

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

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v.1, n.2, P.99-116, jul/Dez, 2001.

BALL, Stephen J. Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terrors da Performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, v. 15, n.002, p.3-23, 2002.

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós- Estado do Bem-Estar. **Educ. Soc.** Campinas, v.25, n.89, set/dez., 2004.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. El curriculum nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de matérias o asignaturas. **Revista de Estudios Del Curriculum**. Reino Unido, v. 1, n.2, 1998.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg. 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.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste em France**. Paris: F. Maspero, 1971.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BORBOREMA, C. D. L. de. **Política de ciclos na perspectiva do ciclo de políticas**: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/ RJ. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. **Schooling in capitalist America**. Londres: Routledge, 1976.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Brasília, 1996.

_____. **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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997.

_____. **Lei nº 10.172** de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Jacques Delors. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores (SINACE)**. Brasília, 2003.

BRASIL. MEC. INEP. **Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente**. Documento para Consulta Pública. Brasília, 2010.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008.

BURITY, Joanildo. Tradução de poder e representação de Ernesto Laclau. In: LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Coord. e revisão técnica geral Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. 222p.

CARVALHO, José Sérgio. Diretrizes Curriculares Nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, São Luiz. n. 112, março/2001, p.155-165.

CHERRYOLMES, Cleo H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

COUTINHO, Maria Chalfin; KRAWULSKI, Edite; SOARES, Dulce Helena Penna. Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis. **Psicologia & Sociedade**. Florianópolis, 19, Edição Especial 1: 29-37, 2007.

CRAVEIRO, Clarissa B.; ABREU, Rozana Gomes de. A cidadania nos referenciais para formação de professores no Brasil. In: VIII Seminario Internacional - Red Estrado - UCH - CLACSO II Seminario de Políticas Educativas en Latinoamérica - UCH, 2010, Lima. Educación y Trabajo Docente - En el nuevo escenario latinoamericano. **Anais...** Lima Peru: UCH Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010. p. 3-233.

DIAS, R. E. **Competências: um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil**. 2002. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2002.

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, p.79-99, Jul/Dez 2009. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>

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, Jul/Dez, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

FRANGELLA, Rita de Cassia Prazeres. **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, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre Projetos de Formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set/2002, p.136-167.

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. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 153-171, jan./abr. 2008

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. Campinas, 1997.

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

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

LACLAU, Ernesto. **Nuevas Reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2000.

LACLAU, Ernesto. Política de la retórica. In: _____. **Misticismo, retórica y política**. Buenos Aires/México: Fondo de Cultura Económica, 2006, p. 57-127.

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

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**; coordenação e revisão técnica geral, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011, 222p.

LEITE, Carlinda. Entre velhos desafios e novos compromissos, que currículo para a formação de professores? In: SILVA, Aida Maria Monteiro; MACHADO, Laêda Bezerra; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de; MELO, Márcia Maria de Oliveira.

Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Recife: Editora da UFPE, 2006a. p.277-298.

LEITE, Carlinda. Políticas de Currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v.6, n.2, p.67-81, Jul/Dez, 2006b.

LOPES, Alice Casimiro. 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, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. Maio/Jun/Jul/Ago, n. 26, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, Jul/Dez, 2006, p. 33-52.

LOPES, Alice Casimiro. 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, Alice Casimiro. Currículo, política, cultura. In: SANTOS, L.; DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. v.1, p. 23-37.

LOPES, Alice Casimiro. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n.1, Abr., 2010b.

LOPES, Alice Casimiro. **Stephen Ball e Ernesto Laclau na pesquisa em política de currículo.** Texto discutido na ANPEd, 2010c.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo de Ciências em Debate.** Campinas, SP: Papyrus, 2004.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Políticas de currículo no Brasil e em Portugal.** Porto, Portugal: Profedições Lda, 2008.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: _____. **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-54.

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

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth; TURA, Maria de Lourdes. As representações sociais e os estudos de política de currículo para formação docente.

In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; VILLA BÔAS, Lúcia Pintor Santos; SOUSA, Clarilza Prado de (Orgs.). **Representações sociais**: diálogos com a educação. São Paulo: Champagnat/FC, 2012 v. 109-136.

MACEDO, Elizabeth. Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano I, nº 2, p. 7-29, jul./dez. 2000.

MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo de ciências**: uma abordagem cultural. Projeto de Pesquisa apresentado ao CNPq. 2005. Disponível em <www.currículo-uerj.pro.br>.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: cultura, política e poder. **Currículo sem Fronteiras**. Porto Alegre, v. 6, n. 2, p.98-113, 2006.

MACEDO, Elizabeth. Um discurso sobre gênero nos Currículos de Ciências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 1, p.45 a 58, jan./jun., 2007.

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

MACHADO, L. A. O “Modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 4, p. 79-95, ago./dez. 1998.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. **Educ. Soc.** [online]. 1999, v.19, n.64, p. 13-49. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000300002>.

MARIANO, André Luiz Sena. **A pesquisa sobre formação de professores e multiculturalismo no Brasil**: tendências e desafios. 2009. 169f. Tese (Doutorado em Educação) – UFSCar, São Carlos, 2009.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MELLO, Josefina Carmen Diaz de. **Políticas de Currículo em Escolas de Formação de Professores**. 2008. Tese (Doutorado em educação) – UERJ, Rio de Janeiro, 2008.

MENDONÇA, Daniel de. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 43, n. 3, set/dez, 2007.

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

MOREIRA, A. F. B. A discussão da identidade na formação docente. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v.3, p.7-21, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; MACEDO, E. F.; CANDAU, Vera Maria. Por que ter medo dos conteúdos. Políticas e práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas. **Idéia**. João Pessoa, v. 1, p. 11-42, 2005.

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

RAMOS, A. P. B. **Projeto Político Pedagógico como espaço de disputa e negociação de sentido de saberes escolares**: um olhar a partir do campo do currículo. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

ROCHA, Vagda Gutemberg Gonçalves. **Contextos, sentidos e significações na produção de políticas públicas para formação de professores (as)**. 2012. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

RUÉ, Joan; ALMEIDA, Maria Isabel de; AMORIM, Valéria. **Educação e competências**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. 23. ed. Alfragide, Portugal: Editora Caminho, 1995.

SARDINHA, Tony Berber. Linguística de Corpus Histórico e Problemática. **D.E.L.T.A.** [online]. 2000, v.16, n.2, p. 323-367. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502000000200005>>.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (orgs.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

YOUNG, Michael. **Knowledge and control**. London: Macmillan, 1971.

ANEXO A – Documentos analisados

Subcorpus FHC e Lula (textos curriculares)

Títulos do textos	Referências
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Brasil, CNE/CP 9/2001
Aprecia a Indicação CNE/CP nº 3/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores fixadas pela Resolução.	<u>Brasil, CNE/CP 1/2002</u>
Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 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.	<u>Brasil, CNE/CP 27/2001</u>
Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 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.	Brasil, CNE/CP 28/2001
<u>Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.</u>	<u>Brasil, CNE/CP 2/2002</u>
Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.	Brasil, Portaria 1403 D.O. 9/6/2003
Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores Matrizes de Referência (documento para discussão) TODA CRIANÇA APRENDENDO.	MEC 10/06/2003
<u>Referenciais para a Formação de Professores.</u>	Brasil, 1997
Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	LEI Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996
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.	Brasil, CEB/CP 2/1999
Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95.	Brasil, CNE/CP 1/1999
Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.	Brasil, LEI Nº 10.172/2001
Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Brasil, CNE/CP 21/2001
Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores Matrizes de Referência (documento para discussão) TODA CRIANÇA APRENDENDO.	Brasil, 2003 e D.O. do respectivo documento para discussão.
Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274,	Brasil, CNE/CEB

de 6/2/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas <u>séries iniciais do Ensino Fundamental</u> .	45/2006
Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares <u>Nacionais para o Curso de Pedagogia</u> .	Brasil, CNE/CP 3/2006
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.	Brasil, 2005
Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares <u>Nacionais para o Curso de Pedagogia</u> .	Brasil, CNE/CP n. 3/2006
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.	Brasil, CNE/CP 5/2005
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, <u>em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena</u> .	Brasil, CNE/CP 4/2004
Consulta, tendo em vista o art. 11 da Resolução CNE/CP 1/2002, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Brasil, CNE/CES 197/2004
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. Resolução n. 2 de 27 de Agosto de 2004.	Brasil, 2004
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 <u>1/2002</u> .	Brasil, CNE/CO 4/2005
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	Brasil, CNE/CP 9/2007
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 <u>instituições públicas de Educação Superior</u> .	Brasil, CNE/CP 8/2008
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 (Resolução n. 1, de 11 de Fevereiro de 2009).	Brasil, 2009
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.	Brasil, CNE/CEB 7/2010
Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução n. 4, de 13 de Julho de 2010).	Brasil, 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.	Brasil, CNE/CEB 8/2010
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 (Lei n. 11.273, de 6 de Fevereiro de 2006).	Brasil, 2006
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 (Portaria n.883, de 16 de Setembro de 2009).	Brasil, 2009
Portaria Normativa n.09, de 30 de Julho de 2009	Brasil, 2009
Dispõe sobre o censo anual da educação (Decreto n.6425, de 4 Abril de 2008).	Brasil, 2008
Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências (Lei 10.861, de 14 Abril de 2004).	Brasil, 2004
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 (Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009).	Brasil, 2009

ANEXO B – Ferramentas Tecnológicas

Apresento aqui outras possibilidades de utilização de ferramentas tecnológicas disponíveis na rede e gratuitas. Esses endereços eletrônicos apresentam explicações a respeito da utilização do site de busca como o BootCat e outras possibilidades para organização de dados e de *corpus* de análise, semelhantes ao Programa WordSmith, bem como outro banco de referência de português. Além desse aspecto, é um material de acesso às outras pesquisas que utilizam esse tipo de ferramenta.

DESIGNAÇÃO	LINK	MAIS INFORMAÇÃO
BootCaT Simple Utilities to Bootstrap Corpora And Terms from the Web Usa o motor de busca bing para extrair um corpus construído a partir de um conjunto de “sementes”	http://bootcat.sslmit.unibo.it/ <i>gratuito</i>	Para uma explicação mais detalhada, ver M. Baroni and S. Bernardini. 2004. BootCaT: Bootstrapping corpora and terms from the web. Proceedings of LREC 2004.
CRPC - Corpus de Referência do Português Contemporâneo Permite pesquisar diretamente no corpus usando variados critérios	http://alfclul.clul.ul.pt/CQPweb/ <i>gratuito</i>	Para uma explicação mais detalhada, ver http://www.clul.ul.pt/pt/recursos/183-reference-corpus-of-contemporary-portuguese-crpc
Temática em comum : Formação de Professores		PROPED/ UERJ / RJ - Clarissa Craveiro (coord.) & Veronica Borges .
Linguateca Compilação de recursos relacionados com a língua portuguesa, incluindo um conjunto alargado de corpus	http://www.linguateca.pt/ <i>gratuito</i>	Para uma explicação mais detalhada, ver http://www.linguateca.pt/ACDC/
AntConc Semelhante ao WordSmith, é um concordanciador que além de produzir concordâncias, também lista a frequência de palavras num texto ou corpus, extrai	http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html <i>gratuito</i>	Para assistir a um conjunto de tutoriais em vídeo do autor do AntConc, ver http://www.youtube.com/user/AntlabJPN?feature=watch Para uma explicação sumária como usar o AntConc, ver http://www.fflch.usp.br/dlm/comet/artigos/AntConc.pdf Para uma explicação mais detalhada, ver http://research.ncl.ac.uk/dectee/toon/assets/do

palavras-chave e colocados.		cs/AntConc_Guide.pdf
<p>TROPES ZOOM É um programa que recorre a NPL (natural processing language) para fazer análise semântica de textos.</p>	<p>http://www.semantic-knowledge.com/download2.htm <i>gratuito</i></p>	<p>Para uma explicação mais detalhada, ver http://www.semantic-knowledge.com/doc/V81/text-analysis/index.html Para uma explicação sumária sobre o TROPES ZOOM, ver http://www.slideshare.net/CorinaFlores/actividad3-corina-flores Sobre as vantagens de fazer análise de conteúdo recorrendo a NPL, ver Kutter, Amelie, 2012. Corpus-Based Content Analysis: A Method for Investigating News Coverage on War and Intervention. University of Stuttgart, Dept of International Relations & European Integration <i>International Relations Online Working Paper Series</i>. Para um exemplo de aplicação à análise de conteúdo numa tese, ver https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/2889/1/Um%20estudo%20sobre%20a%20Lideran%C3%A7a%20Feminina_%20Motiva%C3%A7%C3%A3o,%20Bem-estar%20Subjetivo%20e%20Bem-estar%20no%20trabalho_Final.pdf</p>

ANEXO 3

Gráfico 1

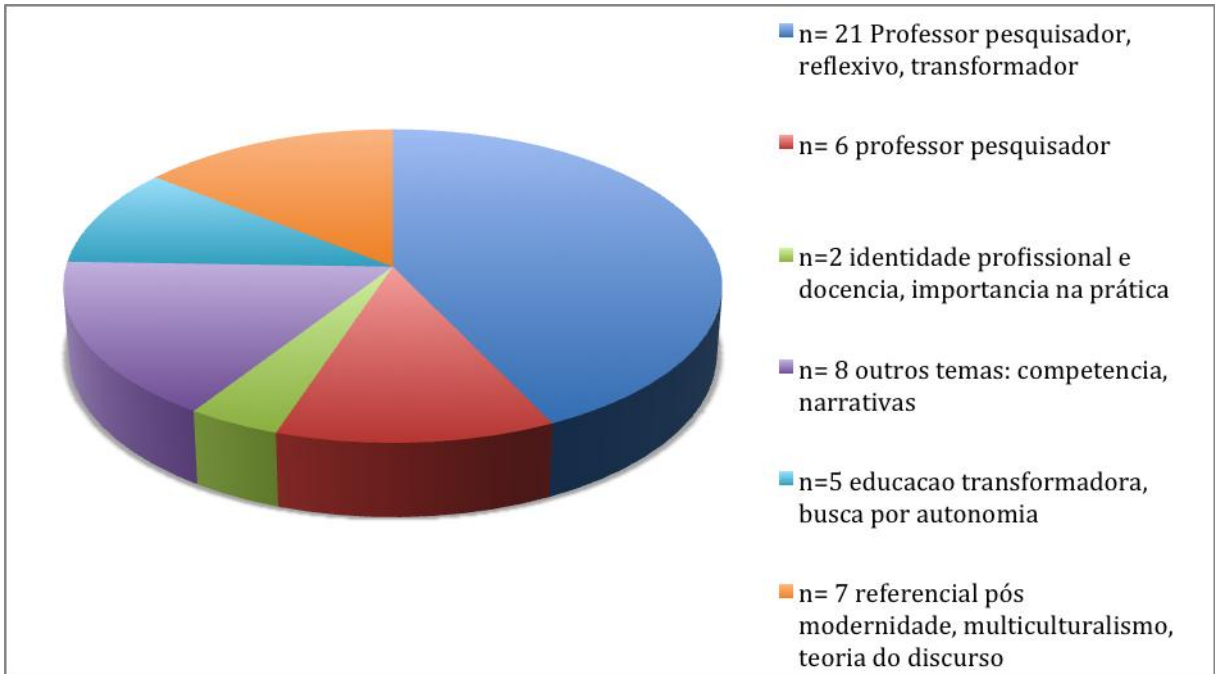


Gráfico 2

