

# SENTIDOS DA PRÁTICA NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES<sup>1</sup>

---

**Rosanne Evangelista Dias**  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

**Alice Casimiro Lopes**  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Rio de Janeiro, Brasil

## Resumo

Neste artigo, focalizamos a produção de políticas curriculares para a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, no período de 1996 a 2006, analisando demandas expressas em textos produzidos na Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, na Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e no Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Confrontamos tais textos com as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares para a Pedagogia que regulam a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Empreendemos tal análise tendo em vista a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e a teoria do discurso de Ernesto Laclau. Por intermédio dessa análise, defendemos que a prática se constitui como um significante vazio capaz de garantir a articulação de diferentes demandas da formação de professores em distintos contextos da política.

**Palavras-chave:** políticas curriculares; formação de professores; teoria do discurso; abordagem do ciclo de políticas; prática.

## Abstract

In this article we focused on producing curriculum policies for training teachers for the initial years of Primary Education in Brazil, in the period 1996 through 2006, analyzing requirements specified in texts produced at Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (National Association of Graduate and Research in Education), at Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (National Association for Training Education Professionals) and at Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (National Meeting of Didactics and Teaching Practice). We compared those texts with the National Curricular Standards and the Curricular Standards for Pedagogy which regulate teacher training for the initial years of Primary Education. Our analysis considered Stephen Ball's approach to the policies cycle and Ernesto Laclau's theory of discourse. Through that analysis, we argue that practice is an empty signifier capable of guaranteeing the articulation of different demands of teacher training in distinct contexts of the policy.

**Keywords:** curriculum policies; training teachers; discourse theory; policies cycle approach; practice.

## Introdução

O processo de produção de políticas de currículo para a formação de professores foi intensificado, sobretudo, a partir do período de redemocratização do país, quando a mobilização de sujeitos e entidades do movimento social resultou em discussão e proposição de políticas públicas para diversos setores. Na década de 1990, essa produção ganhou novo sentido, diante da aprovação da Lei Nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96)<sup>2</sup>, importante texto de definição de políticas para a educação e marco temporal da investigação em pauta. Ao longo desses dez anos (1996-2006), uma série de sujeitos e grupos sociais participou nas arenas de luta em defesa de seus projetos, ou dos projetos que representavam, influenciando em maior ou menor grau a definição dessas políticas. Três mandatos presidenciais se cumpriram, uma intensa regulamentação legal sobre o tema marcou a política para a formação docente e múltiplas articulações foram desenvolvidas visando a projetar determinados sentidos para essas políticas e garantir determinados acordos na construção de representações das políticas. Tais processos de articulação são estabelecidos em diversas arenas de negociação política e, na tentativa de construção de consensos, sujeitos e grupos sociais lutam pela hegemonia de seu projeto. Essa dinâmica de produção de políticas curriculares implica reconhecer as representações dessas políticas, expressas em textos legais e proposições curriculares, como precárias, marcadas por ambivalências e contradições aparentes, decorrentes das negociações entre diferentes discursos que disputam a hegemonia para a formação de professores.

Nessa perspectiva e com foco na produção de políticas curriculares para a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, no período de 1996 a 2006, analisamos textos produzidos por sujeitos e grupos sociais de três importantes espaços de discussão, produção e difusão de discursos sobre a formação de professores: a Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e o Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino<sup>3</sup>. Confrontamos tais textos com as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (Brasil, 2001, 2002) e as Diretrizes Curriculares para a Pedagogia – DCP (Brasil, 2005, 2006) que regulam a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, analisamos, também, as incorporações e interpenetrações dos discursos produzidos pelas comunidades epistêmicas nas Diretrizes Curriculares em seus Pareceres e Resoluções.

Na investigação dos discursos da política em pauta, a “prática” emerge como significante central para a formação de professores. Procuramos, então, compreender os sentidos que preenchem esse significante, operando com as noções de demanda e de articulação desenvolvidas na teorização de Laclau (1993, 2005, 2006). Trabalhamos dessa maneira por entendermos, concordando com Ball (1994), que as políticas são simultaneamente discursos e textos que assumem uma dinâmica circular, não-verticalizada. Nesse ciclo, os variados discursos que defendem a centralidade da prática nas políticas

curriculares para a formação de professores precisam ser analisados em seus processos de tradução e recontextualização (Ball, 1998). Procuramos, assim, reforçar um aspecto apenas enunciado, mas não desenvolvido por Ball: o caráter híbrido dessa recontextualização (Lopes, 2005). São, portanto, considerados os diferentes contextos em que são produzidos e os sujeitos e grupos sociais que neles participam, bem como as articulações que permitem a aglutinação de proposições, a despeito das diferenças em torno desse significante.

Assim, focalizando os contextos de influência e definição dos textos desse ciclo, investigamos os consensos possíveis estabelecidos nas políticas (Mouffe, 2005, 2006), entendendo tais consensos como conflituosos, provisórios e contingentes e como constituídos a partir dos processos de articulação discursiva entre demandas de diferentes sujeitos e grupos sociais. A partir dessa demandas, compreendemos a constituição das comunidades epistêmicas que vêm influenciando a definição dos textos políticos curriculares.

Os textos analisados resultam da produção de pesquisadores em educação, de formadores de professores, diretores de faculdades de educação de expressivas entidades acadêmicas e associativas da educação brasileira e foram selecionados em função de argumentarem sobre a constituição de política curricular da formação de professores. Muitos desses textos estão marcados pela autoria de sujeitos e grupos representativos de movimentos<sup>4</sup>, ativos antes da LDB/96, como influenciadores de concepções que marcaram o campo de disputa em torno da política de formação de professores no Brasil e traduzem os embates entre os projetos nesse campo ao longo do processo de produção das políticas curriculares.

Na primeira seção, discutimos algumas caracterizações que vêm marcando as pesquisas sobre políticas públicas, no Brasil e em outros países, tendo o currículo como foco central. Apresentamos a teoria do ciclo contínuo de políticas desenvolvidas por Ball (1994) e Ball e Bowe (1998) como uma abordagem que encaminha novos aspectos sobre a produção de políticas, apontando para análises do tipo relacional e para a melhor compreensão dos mecanismos de legitimação das políticas. Na segunda seção, analisamos os conceitos de demanda, articulação e hegemonia na produção de políticas contingentes e provisórias, tendo como referência a produção de Laclau (1993, 1996, 2005, 2006), destacando o foco nas concepções defendidas em torno do significante prática. Ao examinar as demandas emergentes em torno desse significante nos discursos da formação de professores, identificamos os antagonismos (Mouffe, 2005, 2006; Laclau, 1996, 2005), nos diferentes sentidos a eles atribuídos pelos sujeitos e grupos nas disputas discursivas nas políticas curriculares para a formação de professores. Justificamos o recurso à teoria do discurso de Laclau e Mouffe, na medida em que a teorização de Ball não é suficiente para o entendimento das questões relativas aos processos de negociação de discursos e de constituição de hegemonias (Lopes, 2008). Na terceira e última seção, focalizamos as incorporações de demandas nos textos curriculares para a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil como resultado do processo de produção de articulações discursivas e embates de projetos de sujeitos e grupos. Por fim, apresentamos

as conclusões sobre a existência de discursos ambivalentes na produção das políticas curriculares para a formação de professores dos anos iniciais, tendo a prática como central para articular demandas tão diversas.

### **Produção de políticas curriculares: articulação em diferentes contextos**

Na análise política por nós desenvolvida, procuramos não secundarizar os grupos e sujeitos que atuam, ativamente, na produção de propostas para a educação brasileira, em todos os níveis, para além do aparato das instituições do Estado. Dessa forma, buscamos não segmentar a produção das políticas, reforçando a importância das análises relacionais. Não advogamos, nas análises de políticas públicas curriculares, o apagamento do papel do Estado ou dos governos, mas defendemos que nelas sejam situadas também outras ações produtoras de políticas envolvendo a atuação de sujeitos e grupos sociais que produzem e fazem circular idéias, influenciando e definindo essas políticas. Ao analisarmos a atuação de sujeitos e grupos sociais, buscamos ampliar a compreensão da política nos seus diferentes contextos de produção (Ball, 1994, 1998, 2001). Nessa perspectiva, interessamos as relações macro e micro, global e local, procurando não hierarquizar tais dimensões, de forma ainda mais contundente do que alguns trabalhos do próprio Ball evidenciam<sup>5</sup>. Optamos assim por repensar as investigações sobre a política curricular brasileira ao contemplar o caráter de complexidade que cerca a área de política pública.

Na investigação dos contextos em que se desenvolvem as políticas curriculares da formação de professores, analisamos a inter-relação entre os discursos de definição política e dos sujeitos e grupos sociais vinculados às entidades acadêmicas e/ou associativas, em textos que defendem demandas dirigidas à política curricular para a formação de professores, no contexto da reforma. Esses diferentes discursos produzidos nos variados contextos de definição curricular são recontextualizados por processos de hibridização (Lopes, 2005), sendo constituído em um texto caracterizado pela bricolagem, com a finalidade de garantir às políticas sua legitimidade, bem como articular demandas desses mesmos grupos. Nesse complexo processo de legitimação das políticas, diferentes discursos sobre a formação de professores concorrem na construção da base curricular reforçando ainda mais seu caráter híbrido. A incorporação dos diferentes discursos nos documentos curriculares é resultado de um complexo processo de negociação, pelos diferentes sujeitos e grupos sociais, de sentidos em torno das políticas. Essa complexa produção acaba por transformar esses textos em ambivalentes, marcados por proposições com variados sentidos, por vezes aparentemente contraditórios, resultando em documentos curriculares híbridos, garantindo desse modo uma possível legitimidade do texto diante de uma comunidade reconhecida. Essa ambivalência expressa também a disputa que ocorre no campo acadêmico ou mesmo nas entidades associativas que se dedicam às discussões em torno da formação de professores. Não é, portanto, uma falha, ou uma limitação do texto, a ser questionada, mas a expressão de uma tentativa sempre precária de representar os

consensos conflituosos da política. A existência de um campo de disputa discursiva em torno das demandas orientadas por diferentes concepções e filiações teóricas que sustentam a formação profissional é, por conseguinte, um aspecto relevante nas análises que visam a entender como os textos das políticas curriculares incorporam as diferentes perspectivas.

Por intermédio da formulação e encaminhamento de demandas, são constituídas as comunidades epistêmicas, uma rede de sujeitos e grupos sociais que participam da produção, circulação e disseminação de textos que constituem as políticas curriculares nos contextos de influência e de definição de textos, como já situado por Ball (1998, 2001). A comunidade epistêmica, vertente analítica das ciências sociais utilizada nas investigações de políticas públicas, destaca a ação de sujeitos e grupos sociais de reconhecida autoridade na produção de políticas. Nas arenas políticas são disputados os variados sentidos para o currículo da formação de professores a partir de ações cujo poder caracteriza-se como oblíquo (Canclini, 1998), para além dos verticalismos “de cima para baixo” ou “de baixo para cima”, usual também em algumas análises da produção de políticas.

A participação de sujeitos e grupos não se realiza exclusivamente pelo interesse que possam possuir, mas, sobretudo, pelo conhecimento que detêm sobre determinada temática relacionada à política pública assim como às relações de poder com a institucionalidade. Articulam influências a partir do argumento em torno das idéias que defendem sobre a política e na política. A circulação intensa dos discursos produzidos pelas comunidades epistêmicas é garantida por meio da publicação de livros, realização de consultorias intergovernamentais e intergrupos acadêmicos de diferentes países, participação em congressos, ações de educação à distância e intercâmbios via internet, constituindo-se também como exemplos de influência que marcam a produção de políticas. Mas não é apenas no contexto de influência que a ação das comunidades epistêmicas se realiza. No contexto de definição de documentos curriculares, os membros de uma comunidade epistêmica participam em comissões, consultorias, conselhos, etc. Não pode também ser esquecida sua atuação no contexto da prática a partir da vinculação de cada sujeito com seu espaço de trabalho, em grande parte nas universidades e instituições diversas.

Há que se considerar, ainda, que do ponto de vista metodológico, o pertencimento de um sujeito ou grupo social a uma comunidade epistêmica não pode ser definido *a priori*, em virtude de algum caráter essencial de sua identidade, vinculada a uma posição de classe, de poder ou de atuação social. É na investigação da política, pela análise das demandas inseridas no processo de negociação, como nos sugere Laclau (2005), que identificamos comunidades epistêmicas atuantes nessa mesma política.

A definição de textos orientadores da formação de professores passa por processos de produção da política curricular baseados em articulações em torno de demandas formuladas e difundidas pelos diferentes sujeitos e grupos sociais que constituem essas comunidades epistêmicas. Esses sujeitos e grupos ocupam diferentes posições nos diferentes contextos de produção de políticas, produzindo discursos curriculares que são disputados nesses contextos com a intenção de virem a constituir propostas hegemônicas em meio ao processo complexo de articulação discursiva que envolve tensões e conflitos (Laclau, 1993, 2005, 2006). Na luta pelo reconhecimento de demandas em torno dos sentidos para o

currículo da formação de professores, há processos de incorporação pelo Estado dos discursos em defesa de demandas. Essa incorporação se desenvolve em fluxos que envolvem a produção, circulação e disseminação de textos e discursos das políticas curriculares (Ball, 1994).

Os próprios documentos curriculares admitem a polifonia do documento, a partir da utilização de diferentes textos produzidos por diferentes sujeitos, grupos e institucionalidades, disseminando a idéia de consenso em torno dos documentos. A complexidade desse processo se faz presente nos esforços, no desenvolvimento de acordos para a produção dos documentos curriculares, como também na interpretação dos significados atribuídos por parte dos diferentes sujeitos, tomando como base para isso “suas histórias, experiências, habilidades, recursos e contextos” (Ball, 1994, p.16).

Ressaltamos a deferência feita às contribuições que emanam do conjunto de professores e pesquisadores nas duas Diretrizes, assumindo desse modo o papel de relevância que as comunidades epistêmicas desempenham na definição das políticas. Contudo, a comunidade acadêmica não se vê representada, na sua totalidade, na expressão das definições curriculares (na sua integralidade ou em parte). Tal aspecto faz parte do processo da política e da assimetria de poder que envolve as negociações em torno dos sentidos das políticas que são forjadas, mas também é inerente ao processo de representação. Como discute Laclau (1993), não existe a possibilidade de completa representação, pois se a representação é necessária à política, é porque as identidades não são definidas apenas no espaço que produz tal representação. Tais identidades também são produzidas em outros lugares, para os quais dada representação se dirige ou pretende se dirigir, com os quais negocia sentidos. Dessa forma, a identidade da política representada é sempre transformada e ampliada pelo próprio processo de representação, pelas negociações necessárias para que esse processo se desenvolva. Inserir nos textos curriculares interesses e demandas de outros lugares e de outros agentes envolvidos na produção curricular, implica a negociação dessas demandas e interesses e, portanto, sua transformação pelos processos de articulação necessários ao próprio ato de representação política. Os antagonismos se fazem presentes, pois existem posições em conflito e em disputa de hegemonia a partir de diferentes propostas no âmbito da produção das políticas. As negociações são frutos de acordos, em várias escalas e espaços, e em múltiplas agendas (Ball, 1994), não incorporam todos os sujeitos e grupos, mas aqueles com quem há convergência entre as proposições, o que supõe a produção de propostas caracterizadas pela heterogeneidade.

### **Demandas sobre a prática nos discursos sobre formação de professores no Brasil**

Ao analisarmos a prática como significante central nas políticas de formação de professores no Brasil, interessa-nos como esse significante é traduzido em demandas que aglutinam sujeitos em comunidades epistêmicas. Muitos dos sentidos foram estabelecidos

no processo de articulação política e, portanto, não está em discussão onde se origina determinada demanda – mesmo porque essa origem não é fixa –, mas como ela pôde ser constituída. Uma demanda social é caracterizada por Laclau (2005) como solicitações e expectativas de sujeitos e grupos sociais que, uma vez não atendidas, podem se transformar em reivindicações em defesa das quais variados grupos, constituídos como vontades coletivas, se unem em uma luta política. Uma vez definidas as demandas em jogo na política, os grupos em torno dessas demandas são definidos. Não há, portanto, identidades políticas estabelecidas previamente ao processo articulatório.

No processo de identificação das demandas, reconhecemos seu caráter contingente e precário para entender as cadeias articulatórias que se estabelecem em torno delas. Analisamos as disputas, pelos diversos protagonistas, em torno de um projeto aglutinador dos discursos formulados na década analisada. Desse modo, os protagonistas atuam, com seus argumentos, na construção de articulações políticas, no contexto de influência e nos demais contextos de produção da política.

Quanto mais heterogêneos os discursos, maiores as possibilidades articulatórias, favorecendo a constituição de alianças e do projeto hegemônico. Mas é importante destacar que, na constituição de um projeto hegemônico, não se apagam as diferenças entre os grupos e suas demandas, daí não se tratar da formação de uma igualdade. São mantidas suas particularidades que se associam a outros grupos em busca de um projeto mais amplo, em outras cadeias de equivalências, capazes de atender a demandas diversas (Laclau, 2006). Tais demandas se aglutinam, constituindo uma prática articulatória e, portanto, um discurso comum, provisório e contingente, no qual há fixação parcial dos sentidos possíveis da significação. Isso faz com que alguns significantes do discurso sejam privilegiados no fechamento da cadeia de significação. A eles, Laclau denomina pontos nodais. São os pontos nodais que permitem que seja estabelecida a equivalência entre elementos diferentes, tornando-os momentos da prática articulatória.

Um ponto nodal discursivo depende da existência de significantes vazios capazes de articular a equivalência dos significados de diferentes elementos de um discurso. Tal equivalência é estabelecida porque os diferentes elementos articulados estabelecem um antagonismo em relação a uma diferença externa a essa articulação. Essa diferença, que só pode ser proveniente da totalidade das diferenças, é um exterior contra o qual todas as outras diferenças incluídas na totalidade se antagonizam (Laclau, 2005). A equivalência é, assim, o que subverte a diferença e, ao mesmo tempo, o que permite a articulação. Por isso, toda identidade é constituída em um processo de articulação no qual a lógica da equivalência e a lógica da diferença estão sempre em tensão. Essa identidade diferencial, excluída da cadeia de significação, é, portanto, um exterior constitutivo dessa mesma cadeia e simultaneamente um antagonista da existência dessa cadeia: condição de possibilidade e de impossibilidade da articulação. Mas para que a equivalência se constitua como tal, há necessidade de significantes vazios organizados em uma totalidade discursiva que possam ser preenchidos, precária e contingencialmente, pelos diferentes elementos do processo articulatório.

A análise das demandas que emergem dos discursos permite a identificação de traços

de aproximação e distanciamento entre as diferentes posições das comunidades epistêmicas da formação de professores. As mobilizações existentes entre proposições e proponentes também acentuam o caráter de não-fixidez das comunidades epistêmicas constituídas por agendas políticas no processo de articulação. Há um discurso aglutinador quando existe uma representação entre diferentes demandas que podem se unir em cadeias de equivalências para se opor a uma determinada proposta (Laclau, 2005, 2006) ou para fortalecer uma proposta que tenha uma dimensão mais ampla na defesa da formação de professores. Os significantes que apóiam a mudança curricular, mesmo que defendam idéias diferentes sobre como fazer a alteração do currículo, unem-se no propósito de buscar um novo modo de formar os professores e assim formam um significante vazio, ou uma identidade hegemônica (Laclau, 2005), na qual a demanda por alteração curricular “encarna uma totalidade inalcançável” (p.95). Embora possa parecer que esse significante vazio seja capaz de superar as tensões do processo político, ao agregar tantas demandas com sentidos diversos em torno de uma proposta de alteração curricular, ele incorpora a diferença e a equivalência em si e, desse modo, essa representação, sempre precária, pode vir a ser substituída.

Nos discursos da formação de professores, a prática é enunciada de um modo bastante significativo, pois é considerada como um elemento de fundamental importância na reorientação dos currículos. Os discursos da prática assumem o caráter de significantes flutuantes pela pluralidade de sentidos que incorporam, advindos de diferentes argumentos e possibilitando a articulação de diferentes grupos em torno dessa demanda. Entre as proposições que se destacam, apontamos a que defende a legitimação do professor como produtor de saber (Duran & Nascimento, 1999), entendendo a docência no âmbito de sua construção cultural e incorporando como elemento da aprendizagem a dimensão do trabalho do professor (Frangella & Pontes, 2002). A base desse saber está pautada na “própria prática e a conseqüente aprendizagem de seus alunos” (Guimarães & Borba, 2006, p.13), foco que deve se constituir no objeto das investigações do professor. Desse modo, os discursos da prática são apresentados, em muitos textos, na defesa da figura do professor pesquisador e reflexivo. Tal vinculação é enunciada em diferentes formulações, pois a pesquisa é considerada nesses textos como importante princípio de formação e porque o processo de reflexão está pautado no trabalho do professor, na sua prática profissional e, desse modo, orienta a produção dos saberes voltados a ela. Essa associação supõe uma articulação discursiva dessas diferentes posições na constituição do discurso de formação de professores, formando cadeia de equivalências. Essas equivalências não estão sustentadas em significados fixados conceitualmente, nem dissolvem as diferenças existentes entre os significantes, mas estão relacionadas com o modo e a finalidade com que os sujeitos e grupos se utilizam de conceitos nos textos e práticas. Laclau (2005) denomina esse processo condição atributivo-performativa. Tais conexões atribuem sentidos às demandas políticas no terreno social.

A prática, defendida centralmente como um discurso hegemônico para a formação de professores, apresenta proposições que indicam ao professor que, por meio dela, ele se capacita a “analisar a própria prática” para “atuar no sentido de transformá-la” (Borges,

Cecília *et al.*, 1996, p.37), criando, portanto, uma expectativa de que, pela prática, os professores têm a real dimensão dos problemas que atingem à educação brasileira. Essa perspectiva tende a certo enfoque empirista por valorizar como base do conhecimento “verdadeiro” o que é apreendido, exclusivamente, pela experiência. Com esse enfoque, se defende que a prática atende mais às questões que envolvem o trabalho docente do que a teoria, estabelecendo assim uma relevância da primeira sobre a última. Tal perspectiva se mostra contraditória com a defesa da relação teoria e prática, proposição também enunciada nos textos analisados, ainda que buscando reafirmar como a prática se mostra ausente e/ou como a teoria predomina sobre a prática. A prática é situada como a base para a construção do conhecimento do professor, pois nessas formulações só a realidade pode informar o conhecimento que importa, que é reconhecido como o verdadeiro para as questões que atingem a educação. Assim, a formação para a pesquisa é privilegiada por vir a “contribuir para orientar a prática de ensino e criar uma dinâmica formativa capaz de revigorar a construção real do aprendizado dessa prática” (Abdalla, Maria, 2004, p.3035) e assim a prática assume no currículo uma importância singular. Ou seja, a formação “real” se baseia na prática, enquanto a que se distancia dela é “irreal”, tornando ainda mais remota a possibilidade de vínculo entre teoria e prática e estabelecendo um estatuto de maior relevância à prática do que a teoria. Macedo e Frangella (2008) alertam que esse discurso, ao destacar a prática da sua relação com a teoria, no âmbito curricular, fortalece uma concepção da prática como ação política desqualificando a teoria como lugar do político.

É possível identificar a defesa da prática em proposições voltadas às atividades do cotidiano do magistério, à experiência no local do trabalho – a escola. Muitas vezes ela está vinculada à formação profissional (Donatoni & Coelho, 2004; Frangella & Pontes, 2002; Passos, Joana, 2000). Apesar da aproximação do discurso que coloca a prática como central na formação docente, há demandas em defesa de orientações curriculares bastante diferentes tendo a prática como eixo curricular. Como exemplo, destacamos a defesa pelas competências e por uma abordagem mais sociológica:

Investigar a formação de professores a partir das necessidades e demandas da prática. (...) Uma educação de qualidade para os alunos depende de uma formação teórica de qualidade dos professores. (...) não basta refletir sobre a prática, é preciso desenvolver competências (Libâneo, José, 2000, p.34, 35, 36).

Refletir sobre a prática docente, a construção do saber docente do outro e do seu próprio saber; conduzindo, também, a um desvelamento da própria escola e das relações que nela se estabelecem enquanto mediadora do saber social (Borges, Cecília *et al.*, 1996, p.36).

Defendemos, então, que a prática é um discurso aglutinador para a formação de professores, pois ele pressupõe um antagonismo a um saber teórico. Embora circulem proposições com ressalvas quanto a uma prevalência da prática em relação ao conhecimento teórico, essa teoria só é valorizada se tem a prática como ponto de referência e de finalidade. Assim, críticas são feitas à ênfase sobre “as práticas sem qualquer conteúdo

de formação qualitativamente superior” (Anfope, 1998, p.41), que acabam, por vezes, acarretando a diminuição de disciplinas teóricas dos currículos de formação docente. Outra proposição crítica diz respeito ao contexto em que surge a valorização da prática no currículo de formação, geralmente vinculada a um processo de aligeiramento da formação e vinculada aos interesses do capitalismo no tocante à forma de produção e no padrão de trabalhadores (Silva, Kátia, 2002). Para Kátia Silva (2002), as diferentes concepções de prática devem ser refletidas, pois importa saber qual transformação ela pode proporcionar. Por outro lado, a autora, citando Marx (1984 *apud* Silva, Kátia, 2002), afirma a importância da prática nos currículos da formação por considerar que “ela é a própria realidade social (...) mas uma prática que é práxis, portanto, revolucionária” (Silva, Kátia, 2002, p.11).

Nesse sentido, mesmo no discurso crítico de um possível aligeiramento teórico, a prática predomina como definidora dessa mesma teoria, mantendo o antagonismo entre teoria e prática. Se a teoria precisa ser defendida para a sua afirmação no currículo, é um indicador de estar havendo um deslocamento de sua importância nas propostas que vêm sendo forçadas para a formação docente.

No relevo à prática na formação, a disciplina de Estágio Curricular ou Prática de Ensino passa a ser explorada em muitos dos textos, no período analisado, como uma disciplina nevrálgica para a formação profissional. Os argumentos que a defendem é que carecem de uma atenta análise, de modo a sinalizar as questões que estão postas nas proposições em disputa. Em alguns enunciados ela representa o espaço por excelência para a relação Universidade e Escola Básica e, por isso, espaço curricular no qual se estabelece a relação teoria e prática (Barreto, Raquel, 1994). Defendido o seu desenvolvimento ao longo do curso de formação, ela permitiria “o contato permanente dos estudantes com a escola e o campo de trabalho” (Anfope, 2002, p.20), possibilitando maior vinculação entre os sistemas de ensino e as instituições formadoras. Algumas proposições apontam a importância da Prática de Ensino “como principal diretriz e referência à formação para a atividade docente tendo na reflexão teórica o elemento básico para a construção do conhecimento” (Serbino, Raquel, 1994, p.63), propiciando oportunidades para que os estágios possam se realizar como projetos de iniciação científica. Nessas demandas, a escola é eleita “o objeto de estudo”, de modo a favorecer o desenvolvimento de problematizações sobre a prática pedagógica (Geraldí, Corinta, 1994), tendo ainda como uma das importantes proposições a de “possibilitar a compreensão da trama local em que a escola se insere” (Varani, Adriana, 1994, p.74). Há também demandas que identificam, no foco da prática no currículo da formação, uma dimensão da prática social que possa resultar em ações comprometidas “com a transformação da sociedade” (Silva, Rozinaldo, 2004, p.8070), em uma perspectiva emancipatória. A resignificação da Prática de Ensino/Estágio Supervisionado nas demandas implica também torná-la vinculada mais profundamente à formação do professor pesquisador (Santos, Sydione, 2000; Ghedin, Evandro, 2004), sendo identificada como “a disciplina” que tem as condições para realizar tal relação, especialmente por ser nela que se apresenta a possibilidade de imersão no cotidiano da profissão docente.

Demandas sobre a pesquisa na formação de professores tratam a apropriação de conhecimentos próprios da profissão e visam a legitimar a especificidade do magistério e a

construção de conhecimentos voltados à educação no local do trabalho (Machado, Vera, 1998). Voltam-se à prática do professor que acaba por receber um *status* de importância para a formação docente e para o processo de profissionalização do magistério. É importante destacar que, nesse discurso, nem sempre se faz presente, a importância da teoria para a produção de conhecimentos que é tão difundida como inerente ao trabalho do professor.

A resignificação epistemológica da pedagogia se dará na medida em que se tomar a prática dos educadores como referência e como critério de verdade (Pimenta, Selma, 1996, p.20).

A prática construirá o ponto de partida para as investigações teóricas, que para ela ser voltariam, através dos conhecimentos obtidos. A investigação se realizará sobre o primado da prática que será a base da teoria, através da qual se torna uma prática consciente (Machado, Vera, 1998, p.220).

A prática na formação começa a ganhar outro significado, à medida que se constitui em momentos articuladores entre os estudos teóricos e a docência, vivenciada no contexto escolar eliminando a dicotomia fragmentada no processo de construção do conhecimento (Goi, Lourdes, 2002, p.8).

Assim a pesquisa é defendida como um importante eixo de formação para a profissionalização docente (Fontana, Maria, 2006) articulada à legitimação de um saber próprio do professor. Ainda sobre a pesquisa, é argumentado que ela seja resignificada nos currículos, porque funda novos parâmetros (não-acadêmicos) e busca uma especificidade e valorização de um determinado campo: as ciências da educação como ciência da prática (Silva, Carmem, 2001). A despeito de a defesa da pesquisa na formação docente estar amparada no conhecimento da prática, mais do que nos conhecimentos acadêmicos, ela é apresentada como devendo ser desenvolvida nas Universidades, embora possa ser realizada em outros espaços não-universitários, especialmente pós-LDB/96. Em algumas proposições é argumentado “como”, “quando” e “porque” deve ser desenvolvida a pesquisa sobre a prática na formação curricular docente, em uma explícita e recorrente necessidade de defesa de um lugar central para a prática no currículo da formação. Isso, mais uma vez, dicotomiza teoria e prática, pois se é preciso definir um lugar para a prática estar presente, é porque se estabelece simultaneamente o lugar onde se supõe que ela não esteja.

Uma alternativa que vem sendo proposta é a de que desde o início do curso os alunos se envolvam em investigações do espaço escolar, como um todo, e da sala de aula, em particular. Estas investigações podem ser realizadas em disciplinas que tenham como foco a pesquisa e a prática pedagógica e nas quais aspectos educacionais teóricos e práticos sejam levantados e questionados, ou nas diversas disciplinas de cursos de formação de professores, envolvendo graduandos em processos de pesquisa, articulando teorias de disciplinas específicas com suas respectivas práticas. Dessa forma, a pesquisa pode tornar-

se um eixo de formação (Guimarães & Borba, 2006, p.1).

O movimento de partir da prática, teorizar sobre ela e retornar à prática, confirmando-a ou não, tem sido a nossa opção epistemológica, tanto nos espaços/tempos da prática de ensino e estágio, na formação inicial, como no cotidiano da escola básica com o grupo de professoras (Val Prado & Sampaio, 2000, p.2).

Ao estabelecer a prática como foco de articulação entre teoria e prática (Santos, Sydione, 1998), os discursos apresentam a importância da teoria na formação para “ajudar a olhar, a ver, a interpretar e a organizar a realidade” (Val Prado & Sampaio, 2000, p.11), atribuindo à prática o papel de “eixo do currículo de formação do professor no âmbito acadêmico”. Nessa proposição, é defendido o valor instrumental das ciências básicas, desde que ele se integre ao pensamento prático do professor (Lima, Emília, 1998).

Tal flutuação de sentidos para o significante prática – ação política, reflexão, pesquisa, verdade, conhecimento, transformação social, realidade, práxis, contextualização – contribui para a possibilidade de articulação de tantos projetos curriculares diferentes. Ainda que permaneçam as disputas entre as diferenças de enfoque, tal aglutinação de demandas pela centralidade da prática acabam por também se expressar em documentos curriculares que buscam representar a política para a formação de professores.

### **Sentidos da prática nos documentos curriculares da formação de professores**

Assim como nos discursos das comunidades epistêmicas, a prática assume o papel central do currículo da formação de professores, por intermédio das Diretrizes<sup>6</sup>, embora de forma diferenciada. Nas DCN, a prática está voltada para a superação das dificuldades apontadas na relação teoria e prática, defendendo-a como componente curricular cuja concepção

implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional (Brasil, 2001, p. 22-3).

O conceito de simetria invertida, consolidado pelas DCN, implica a aprendizagem daquilo que se espera do professor como profissional, tendo a prática como organizadora dos conteúdos de aprendizagem para os professores em formação. Esse conceito pauta-se na idéia de que o professor necessita experimentar, como aluno, o que futuramente irá desenvolver na atuação docente, exercitando-se em experiências análogas àquelas que irá desenvolver com sua classe de futuros alunos. Essa ênfase na experiência profissional, no período de formação, também é defendida em proposições das comunidades epistêmicas. A

simetria invertida é a pauta para a organização dos conteúdos curriculares, assim como para o desenvolvimento da pesquisa na formação.

O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente (Brasil, 2001, p.30).

Sobre a base para a construção dos conhecimentos, as DCN vão defender a reflexão que se faz sobre a realidade. O discurso que ressalta a realidade acaba valorizando a apreensão direta pelos sujeitos daquilo que é percebido como visível, desconsiderando, muitas vezes o que está silenciado nos espaços educativos. O processo de reflexão do professor sobre a realidade é enfatizado para a construção do conhecimento pautado na experiência e na sua própria prática.

A prática adquire o papel de eixo articulador da teoria no currículo de formação docente, em áreas ou disciplinas. Em todas elas a prática está presente e deve ser “trabalhada tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática” (Brasil, 2001, p.57). A interdisciplinaridade é entendida como capaz de dar conta da integração entre as diferentes práticas, de acordo com as DCN, para além das atividades do estágio, comumente associadas a essa relação. No estágio, portanto, há que ser dada “ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas (...) do cotidiano profissional” (Brasil, 2001, p.57). Para as DCP, a prática assume o caráter de integração, fazendo parte de um núcleo:

III – um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

(...) b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos (Brasil, 2006, p.4).

Se a prática deve ser vivenciada ao longo do curso, os estágios devem ser realizados desde cedo, para que se tenha “tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional” (Brasil, 2001, p.57). O estágio é peça-chave para estabelecer a relação entre teoria e prática, como também na defesa de um conhecimento específico que tem a prática como base para a sua construção. Nas DCP, os estágios possuem também uma importante dimensão no processo formativo, assumindo as mesmas perspectivas das DCN, diferenciando-se apenas no conteúdo de formação do licenciado em Pedagogia.

– estágio curricular que deverá ser realizado, ao longo do curso, em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e/ou de Educação Profissional

na área de serviços e de apoio escolar, ou ainda em modalidades e atividades como educação de jovens e adultos, grupos de reforço ou de fortalecimento escolar, gestão dos processos educativos, como: planejamento, implementação e avaliação de atividades escolares e de projetos, reuniões de formação pedagógica com profissionais mais experientes, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares, que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimentos e competências, conforme o previsto no projeto pedagógico do curso (Brasil, 2005, p.15).

Conhecimentos para o desenvolvimento profissional, entre os quais destacamos, o conhecimento da experiência, também sinalizam para a incorporação de proposições presentes nos textos analisados.

O que está designado aqui como conhecimento advindo da experiência é, como o nome já diz, o conhecimento construído “na” e “pela” experiência. Na verdade, o que se pretende com este âmbito é dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é constituído pelo sujeito. É um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” esta prática. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a “ser” professor (Brasil, 2001, p. 49).

Assim concebida, a formação em Pedagogia inicia-se no curso de graduação, quando os estudantes são desafiados a articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa, estas sempre planejadas e supervisionadas com a colaboração dos estudantes. Tais práticas compreendem tanto o exercício da docência como o de diferentes funções do trabalho pedagógico em escolas, o planejamento, a coordenação, a avaliação de práticas educativas em espaços não-escolares, a realização de pesquisas que apoiem essas práticas. Nesta perspectiva, a consolidação da formação iniciada terá lugar no exercício da profissão que não pode prescindir da qualificação continuada (Brasil, 2005, p.6).

Nas proposições das comunidades epistêmicas, como já destacado, a prática é vinculada ao processo de reflexão e construção sobre o “real”, a partir da experiência concreta do professor e assim constituindo a base da sua formação. As Diretrizes, no tocante à centralidade da prática, não se diferenciam de algumas proposições defendidas pela comunidade epistêmica, especialmente em sua relação com a realidade. Esta também é compreendida como contexto, que adquire um papel de relevância na informação do conhecimento e que se faz necessária para o docente em formação, fragilizando-se o desejado vínculo entre teoria e prática. A oposição entre o conhecimento da prática e o conhecimento acadêmico nos documentos curriculares fica destacada como se esse último não favorecesse ao professor uma formação com vínculo ao mundo do trabalho. Como a

ênfase na formação profissional é um importante argumento da reformulação curricular para a docência, a prática acaba por se afirmar na substituição de um modelo anterior cuja definição de funções e finalidades para a profissão são outras, de acordo com os discursos dos documentos sobre o atual contexto. Portanto, há que se defender uma proposição que pretenda um “novo” modelo profissional, sob novas bases curriculares.

## **Conclusões**

Tomando como base as demandas produzidas e as disputas discursivas em torno da representação das políticas para a formação de professores, é possível concluir que as articulações hegemônicas a prática nessas políticas, tanto no âmbito das comunidades epistêmicas quanto no âmbito das representações das políticas em Diretrizes com assinatura oficial. Esse significante aglutina sentidos diferentes que disputam espaço nos processos de articulação. Por esse processo de multiplicação e condensação de inúmeros sentidos que vão sendo articulados ao significante prática, esta tem seus sentidos esvaziados, vindo a constituir um significante vazio. Como discute Laclau (1996), significantes vazios não são significantes que possam ser vinculados a diferentes significados, de acordo com o contexto em que operam. Tampouco são significantes ambíguos, deficientes de significados plenos devido a uma má formulação. Significantes vazios surgem pela própria impossibilidade da significação no interior de um dado discurso, pois é essa impossibilidade que garante a articulação em torno de um mesmo projeto político.

Defendemos que, no discurso da formação de professores, a prática se constitui como significante vazio, na medida em que, para hegemônizar determinadas propostas curriculares e garantir, assim, a mobilização em torno de projetos comuns, seus sentidos são multiplicados e precarizados não por uma incapacidade dos sujeitos na sua significação, mas em um processo que acaba por garantir as articulações em torno do projeto de formação para a prática docente e na prática docente. Outras disputas discursivas organizando outras cadeias de significação, como no caso da oposição ao modelo curricular disciplinar e acadêmico, também permitem a aglutinação das proposições em defesa da prática com os que defendem modelos curriculares integrados e ainda com os discursos em defesa da pesquisa com base na prática. Contudo, em todas essas questões de disputa discursiva em que os significantes vão se complementando ou tensionando em busca de um projeto hegemônico, o significante prática se apresenta nas suas flutuações entendido como: espaço e contato com o real; formação do professor pesquisador/reflexivo; formação do profissional crítico; especificidade e valorização de um saber profissional; conexão com os saberes dos alunos; relação entre teoria e prática, concretização do currículo integrado e *locus* da luta política contra a exploração do trabalhador. Em decorrência de toda essa flutuação, a prática se esvazia de um significado particular, se esvazia de um conteúdo próprio, favorecendo sua interpretação como princípio curricular unificado para a formação de professores. É a proliferação de sentidos, não sua indefinição ou imprecisão, que permite o processo de esvaziamento do significante e, portanto, sua atuação como ponto nodal que

fecha a cadeia de significação discursiva.

A defesa da prática não é a única que se estabelece, mas apresenta-se como uma demanda particular que, provisória e contingencialmente, se torna um universal no discurso da formação de professores. O sentido de qualidade de ensino nessa área é projetado por intermédio da concepção de uma formação na prática e para a prática que aglutina diferentes posições de sujeitos e grupos sociais na mobilização em torno da mudança curricular.

As questões de disputa discursiva, analisadas não se restringem ao contexto de influência e permeiam também o contexto de definição de textos, sujeitas a deslizamento de sentidos e construção de consensos, provisórios e conflituosos, estabelecidos em âmbitos institucionais, como: participação em comissões, grupos de estudo, reuniões técnicas e institucionais, audiências públicas, elaboração de pareceres, como também na participação de Encontros, Seminários, Conferências sobre Formação de Professores, configuradas nas ações políticas encaminhadas ao longo do período analisado e antes dele.

As Diretrizes, assim como outros documentos legais e normativos, são documentos vistos como definições de determinados grupos influentes na política, nos mais diversos âmbitos, especialidades e escalas (Ball, 1994, 1998; Ball & Bowe, 1998). O processo de definição dos textos curriculares envolve relações de poder e conhecimento, sendo sempre parcial: “algumas vozes, alguns modos de articulação e formas de associação são silenciadas. Certas possibilidades são oferecidas, outras são concluídas, algumas formas de pensar são empoderadas e encorajadas, outras são inibidas” (Maguire & Ball, 2007, p. 101-102). Desse modo, “somente determinadas agendas e influências são reconhecidas como legítimas, somente certas vozes são ouvidas em qualquer momento” (Ball, 1994, p.16) e nesse processo de articulação das políticas de formação de professores no Brasil, a prática aglutina diferentes discursos prevalecendo, a despeito dessas diferenças, hegemonizada na definição curricular.

A análise sobre a produção de diferentes discursos no contexto de influência, e das articulações que são feitas discursivamente, está pautada na compreensão de que os textos e discursos políticos são marcados por processos de recontextualização por hibridismo. As incorporações de diferentes proposições realizadas a partir de processos de articulação, desenvolvidos no âmbito do contexto de definição de textos, criam novos sentidos para a formação de professores e fortalecem outros, em busca da legitimidade da política para a formação docente no Brasil. Nesses processos, representantes do Estado e membros da comunidade epistêmica da formação de professores participam, de várias formas, com a finalidade de influenciar nas decisões sobre essa política. As diferentes influências que caracterizam o processo de produção de políticas criam uma tensão entre homogeneidade e heterogeneidade, possibilitando desse modo a fixação parcial dos sentidos que determinada política expressa em seus textos de definição, levando em conta os múltiplos contextos em que a política é engendrada. Os discursos de diferentes comunidades epistêmicas, em meio a processos de articulação política, são incorporados nos documentos curriculares híbridos tornando os textos dos documentos marcados pela ambivalência. A ambivalência, resultado da incorporação de diferentes demandas, torna os documentos marcados pelo “indefinível”

(Bauman, 1999), o que significa dizer que “nada são, podem ser tudo”, fazendo com que eles alcancem legitimidade para grande parte da sociedade, especialmente aos mais envolvidos com essas questões. Tal característica também favorece a um processo de construção de consenso a partir de um amplo arco de alianças. Essa ambivalência caracteriza os textos curriculares híbridos, tais como as Diretrizes, ao incorporar proposições com identidades distintas.

Acentuamos que esse processo de articulação, marcado por conflitos e disputas, não pode ser pensado a partir de uma posição maniqueísta. As posições acerca da formação docente possuem diferenças significativas e, a despeito de toda a diferença existente, condições políticas favorecem ao estabelecimento de cadeias de equivalência, reunindo questões cujos significantes são diversos, produzindo nexos em meio à complementaridade e à tensão. No entanto, nem todas as demandas são sustentadas no processo de negociação e, algumas delas são excluídas dessas cadeias de equivalência, vindo a constituir novos projetos ou se opondo ao que se estabeleceu a despeito delas. Um dos possíveis resultados dessa tensão se configura na co-existência de duas Diretrizes para a formação de professores para os anos iniciais, ao invés da definição de uma única Diretriz que articulasse, amplamente, as diferentes posições disputadas discursivamente em torno dessa formação. Tais condições, presentes nos processos políticos e de constituição das políticas, permitem a construção de consensos provisórios e contingentes na definição dos textos em defesa de propostas hegemônicas marcadas pela mesma precariedade, pelo indecível.

Uma importante questão que ainda merece maiores aprofundamentos refere-se ao antagonismo que garante a articulação dessas demandas tão diferentes em uma mesma cadeia de significação do currículo da formação de professores. Pela análise empreendida, é possível formular a hipótese de que se trata do antagonismo a um currículo teórico suposto como enunciado nas instituições de formação de professores: um currículo acadêmico, descontextualizado, distanciado dos processos políticos, marcado pelo conservadorismo. Esse currículo é significado como um impedimento à mudança curricular preconizada e, por extensão, às mudanças sociais esperadas. Dada a fluidez dos sentidos articulados e a extensão da cadeia de significação desenvolvida, essas mudanças podem ser, em limites extremos, sintonizadas com as novas competências do mundo globalizado ou com as expectativas emancipatórias/revolucionárias que se contrapõem a este mesmo mundo. Esse currículo teórico mostra-se, assim, como uma possível diferença expulsa da cadeia de significação, capaz de garantir a articulação dos mais diferentes sentidos de prática.

A problemática estabelecida é que esse currículo suposto como teórico é também ele uma representação, precária e contingente, do currículo da formação de professores enunciado nas instituições brasileiras, uma aglutinação dos mais diferentes sentidos curriculares dessa formação. No nosso entender, tal representação contribui para desmobilizar politicamente a teoria, uma vez que a localiza como fora da ação política, na medida em que a política é fortemente vinculada à atuação prática. Por essa representação, são reforçadas as dicotomias entre teoria e prática e entre teoria e política, sendo, dessa forma, desmobilizadora de propostas curriculares que vejam o investimento na formação teórica como também de grande importância para a formação de professores.

O fato de o currículo da formação de professores ser representado dessa maneira não significa que suas identidades se resumam a essa representação. A fixação identitária dessa representação, porém, mascara as diferenças e não contribui para colocar em questão as identidades restritivas desse currículo. Nesse sentido, não nos parece que o risco seja de a prática se reduzir ao método e à técnica, como críticos de certa centralidade na prática advogam (Frigotto, Gaudêncio, 1996). Mesmo porque, esse sentido de prática já foi expulso dessa cadeia de significação pela hegemonização da perspectiva crítica de currículo; quando ainda é mobilizado, é de forma hibridizada a outros sentidos com enfoques críticos. O risco nos parece ser o da teoria ser expulsa dessa cadeia e estabilizada nessa significação como espaço do acadêmico e do a-político. E na medida em que a relação de antagonismo institui sentidos para todos os elementos da cadeia, os sentidos de um currículo centrado na prática e dissociado da teoria se inserem também na significação do currículo da formação de professores.

Sabemos que nessa hipótese de análise temos o limite de estarmos salientando a lógica da equivalência em detrimento da lógica da diferença. Por isso, torna-se muito importante ao menos registrarmos o quanto as diferenças entre os sentidos de prática permanecem operando na significação do currículo da formação de professores. Nelas apostamos como forma de romper com essa hegemonia da prática na formação de professores. Consideramos que assim pode se desenvolver a ruptura com a enunciação da teoria e da prática como unidades discursivas distintas de significação desse currículo e, dessa forma, julgamos ser possível produzirmos outras significações vinculadas a outros propósitos políticos, talvez mais potentes para os professores em atuação nas escolas e para os que nela virão a atuar.

### *Notas*

<sup>1</sup> Este artigo é derivado da tese de doutorado “Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)”, de autoria de Rosanne Evangelista Dias, orientada por Alice Casimiro Lopes.

<sup>2</sup> Ao longo da tese utilizaremos essa abreviação sempre que estivermos nos referindo à Lei Nº 9.394/96.

<sup>3</sup> Para a análise, foram selecionados de Anais e arquivos os seguintes textos: a) relatórios dos Encontros Nacionais da Anfope; b) trabalhos apresentados nos Endipe’s em forma de painel, mesa-redonda, simpósio e conferência; e, c) trabalhos apresentados nas R.A. da Anped pelos Grupos de Trabalhos – GT: Didática, Estado e Política Educacional, Formação de Professores, Trabalho e Educação, Ensino Superior e Currículo.

<sup>4</sup> Entre os quais mencionamos, como exemplo, o processo de constituinte federal, a elaboração de outros projetos de Lei de Diretrizes e Bases que foram produzidos por diversos segmentos da sociedade e a elaboração de um Plano Nacional de Educação, produzido por setores do movimento social como resultado dos Congressos Nacionais de Educação – CONED, realizados a partir do ano de 1996.

<sup>5</sup> Na interpretação de Ball, é possível perceber, muitas vezes, um predomínio do contexto de influência, tanto na definição do ciclo quanto em suas análises. Em nosso grupo de pesquisa, contudo, trabalhamos no sentido de questionar tal predomínio.

<sup>6</sup> Utilizamos a sigla DCN ao tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2001, 2002) e DCP quando tratamos das Diretrizes Curriculares para a Pedagogia (Brasil, 2005, 2006).

### **Referências**

- BALL, Stephen. *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. In: Silva, L.H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, pp. 121-137, 1998.
- BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*. v. 1, n. 2, pp. 99-116, Jul./Dez., 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: set. 2003, às 22h20min.
- BALL, Stephen. & BOWE, Richard. El currículum nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios de Currículum*. vol. 1, nº 2, abril, pp.105-131, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- BRASIL. (1996). Lei Nº 9394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF.
- BRASIL. (2001). Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: DF, 2002.
- BRASIL. MEC/CNE/CP, *Parecer Nº 5, de 13 de dezembro de 2005*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: DF, 2005.
- BRASIL. MEC/CNE/CP, *Resolução. Nº1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: DF, 2006.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 2ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- DIAS, Rosanne Evangelista. *Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação – UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 248p., 2009.
- LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem fronteiras*. V. 5, n.2, p. 50-64, jul/dez., 2005. www.curriculosemfronteiras.org
- LOPES, Alice Casimiro. Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia. In: Peres, E.; Traversini, C.; Eggert, E.; Bonin, I. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura*. 1 ed. Porto Alegre: EdUPUC-RS, v. 1, p. 59-78, 2008.
- LACLAU, Ernesto. Power and Representation, in Poster, Mark (ed.) *Politics, Theory, and Contemporary Culture*. New York, Columbia University, pp. 277-96, 1993.
- LACLAU, Ernesto. *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Difel, 1996.
- LACLAU, Ernesto. *La razón populista*. Buenos Aires: FCE, 2005.
- LACLAU, Ernesto. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: BURITY, Joanildo & AMARAL, Aécio. *Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social*. São Paulo: Annablume, pp.21-37, 2006.
- MACEDO, Elizabeth. & FRANGELLA, Rita de Cássia. Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam? In: MACEDO, E., et al. (org.) *Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?* Campinas, SP: FE/UNICAMP, pp.37-43, 2008.
- MAGUIRE, Meg & BALL, Stephen. J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e Estados Unidos e

- o trabalho dos professores. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v.2, nº2, pp. 97-104, jul./dez., 2007.
- MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. *Revista Sociologia Política*. Curitiba, 25, Nov. p. 11-23, 2005.
- MOUFFE, Chantal. La nueva lucha por el poder, 2006. Disponível em: [http://www.politica.com.ar/Filosofia\\_politica/La\\_nueva\\_lucha\\_por\\_el\\_poder\\_Mouffe.htm](http://www.politica.com.ar/Filosofia_politica/La_nueva_lucha_por_el_poder_Mouffe.htm) em 15/11/2006, às 16h30min.

### **Textos analisados e citados**

- ABDALLA, Maria (2004). Formação e profissão: a pesquisa como espaço formativo para a prática docente. In: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 16pp., 2004.
- ANFOPE. Documento final. *IX Encontro Nacional*. Campinas: SP, 47pp., 1998.
- ANFOPE. Documento final. *XI Encontro Nacional*. Florianópolis: SC, 36pp., 2002.
- BARRETO, Raquel. A integração ensino-pesquisa no trabalho docente: “o lugar” da Prática de Ensino. In: *Anais do VII Endipe*, Vol. 1, p.50, 1994.
- BORGES, Cecília et al. Memórias de escola. In: *Anais do VIII Endipe*, Vol.1, Florianópolis, p.36-7, 1996.
- DONATONI, Alaíde & COELHO, Maria. A formação do professor: uma releitura no contexto da sociedade brasileira. In: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 16pp., 2004.
- DURAN, Marília & NASCIMENTO, Dalva. Formação do educador – uma discussão dos saberes que integram o processo. In: *Anais da 22ª RA*, 17pp., 1999.
- FONTANA, Maria. A pesquisa no currículo para a formação do pedagogo: desafios e possibilidades. In: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 16pp., 2006.
- FRANGELLA, Rita & PONTES, Cassandra. Professores em tempos multiculturais: os desafios de repensar a formação. In: *Anais do XI Endipe*, CDRom, 22pp., 2002.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios. In: *Anais do VIII Endipe*, Vol. II, Florianópolis: NUP/CED/UFSC, p.389-406, 1996.
- GERALDI, Corinta. A integração do ensino e da pesquisa no trabalho docente. In: *Anais do VII Endipe*, Vol. 1, Goiânia, p.71, 1994.
- GHEDIN, Evandro. A pesquisa como eixo interdisciplinar no estágio e a formação do professor pesquisador-reflexivo. In: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 21pp., 2004.
- GOI, Lourdes. Prática de ensino e estágio: articulando teoria e prática na construção do saber profissional. In: *Anais do XI Endipe*, CDRom, 15pp., 2002.
- GUIMARÃES, Gilda & BORBA, Rute. Formando pedagogos através de processos investigativos. In: *Anais do XIII Endipe*, CDRom, 14pp., 2006.
- LIBÂNEO, José C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: Candau, Vera (org.) *Didática, currículo e saberes escolares*. Endipe, Rio de Janeiro: DP&A, p. 11-45, 2000.
- LIMA, Emília. Procurando contribuir para a re-significação da formação básica no curso de Pedagogia. In: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, p.353, 1998.
- MACHADO, Vera. A unidade entre teoria e prática. In: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, p.220-1, 1998.
- PASSOS, Joana. A articulação entre formação de professores/as, cotidiano escolar e pesquisa. In: *Anais do X Endipe*, CDRom, 9pp., 2000.
- PIMENTA, Selma. Para uma re-significação da Didática. *Ciências da Educação, Pedagogia e Didática: uma*

- revisão conceitual e uma síntese provisória. In: *Anais do VIII Endipe*. Vol. II, Florianópolis: NUP/CED/UFSC, p. 97-135, 1996.
- SANTOS, Sydione. O curso de Pedagogia da UEPG e os nexos entre teoria e prática: uma análise necessária. In: *Anais I do IX Endipe*, Vol. 1/1, Águas de Lindóia, p.340-1, 1998.
- SANTOS, Sydione. A formação do educador no âmbito teórico-prático: (re)significando o estágio. In: *Anais do X Endipe*, CDRom, 9pp., 2000.
- SERBINO, Raquel et al. Simpósio de licenciatura da Unesp: "Prática de ensino em questão". Histórico e síntese dos resultados. In: *Anais do VII Endipe*, Vol. 1, Goiânia, p.63, 1994.
- SILVA, Carmem. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: *Anais da 24ª RA*, 17pp., 2001.
- SILVA, Kátia. Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial. In: *Anais do XI Endipe*, CDRom, 46pp., 2002.
- SILVA, Rozinaldo. Educação em tempos neoliberais: formação, impasse e perspectivas. In: *Anais do XII Endipe*, CDRom, 17pp., 2004.
- VAL PRADO, Guilherme & SAMPAIO, Carmen. Prática de trabalho de formação e produção de saberes. In: *Anais do X Endipe*, CDRom, 13pp., 2000.
- VARANI, Adriana. A produção coletiva do trabalho docente – formação do professor pesquisador. In: *Anais do VII Endipe*, Vol. 1, Goiânia, p.74, 1994.

### *Correspondência*

**Rosanne Evangelista Dias:** Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, RJ.

E-mail: [rosanne@ufrj.br](mailto:rosanne@ufrj.br)

**Alice Casimiro Lopes:** Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: [alice@curriculo-uerj.pro.br](mailto:alice@curriculo-uerj.pro.br)

Sítio: [www.curriculo-uerj.pro.br](http://www.curriculo-uerj.pro.br)

---

Texto publicado em [Currículo sem Fronteiras](#) com autorização das autoras.

---