



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GEISIELE DA SILVA MARCHAN

**DISCURSOS PRESENTES NAS POLÍTICAS
CURRICULARES E NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO DOCENTE: A CONFIGURAÇÃO DO
PERFIL PEDAGÓGICO**

**CAMPINAS
2017**

GEISIELE DA SILVA MARCHAN

**DISCURSOS PRESENTES NAS POLÍTICAS
CURRICULARES E NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO DOCENTE: A CONFIGURAÇÃO DO
PERFIL PEDAGÓGICO**

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas
para obtenção do título de Doutora em
Educação, na área de concentração de
Ensino e Práticas Culturais

Orientador: Prof. Dr. Pedro da Cunha Pinto Neto
Coorientador: Profa. Dra. Luciana Maria Viviani

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA
GEISIELE DA SILVA MARCHAN, E ORIENTADA
PELO PROF. DR. PEDRO DA CUNHA PINTO NETO E
CO-ORIENTADA PELA PROFA. DRA. LUCIANA
MARIA VIVIANI

**CAMPINAS
2017**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES

ORCID: 0

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

M331d Marchan, Geisiele da Silva, 1986 -
Discursos presentes nas políticas curriculares e no processo de formação docente : a configuração do perfil pedagógico / Geisiele da Silva Marchan. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Pedro da Cunha Pinto Neto.

Coorientador: Luciana Maria Viviani.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação de professores. 2. Políticas educacionais. 3. Formação inicial do professor. 4. Diretrizes Curriculares Nacionais. 5. Análise de discurso. 6. Política do currículo. I. Pinto Neto, Pedro da Cunha, 1960-. II. Viviani, Luciana Maria. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. IV. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Present discussions in curricular policies and in the process of teacher training : the configuration of the pedagogical profile

Palavras-chave em inglês:

Teacher training

Educational policies

Initial teacher training

National Curricular Guidelines

Discourse analysis

Curriculum policies

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Pedro da Cunha Pinto Neto [Orientador]

Ana Laura Godinho Lima

Verónica Marcela Guridi

Guilherme do Val Toledo Prado

Elisabeth Barolli

Data de defesa: 27-09-2017

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**DISCURSOS PRESENTES NAS POLÍTICAS
CURRICULARES E NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO DOCENTE: A CONFIGURAÇÃO DO
PERFIL PEDAGÓGICO**

Autor : Geisiele da Silva Marchan

Orientador: Prof. Dr. Pedro da Cunha Pinto Neto

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Luciana Maria Viviani (Presidente)

Profa. Dra. Ana Laura Godinho Lima

Profa. Dra. Verónica Marcela Guridi

Profa. Dra. Elisabeth Barolli

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Dedico esta tese a quem muito já se dedicou à minha formação, dividindo o seu valioso tempo, conhecimento, atenção, respeito, oferecendo sua parceria e confiança a mim como aluna ingressante na graduação desde o nosso primeiro trabalho de iniciação científica, que se iniciou em 2005 - minha querida professora Dra. Luciana Maria Viviani.

Agradecimentos

À Deus, em primeiro lugar sempre.

Ao professor Dr. Pedro da Cunha Pinto Neto, pela valiosa oportunidade de ser sua orientada, por toda a atenção, paciência e tempo dedicados, mas, sobretudo, por todo o valioso conhecimento e pela confiança ao longo desses anos.

À professora Dra. Luciana Maria Viviani, não existem palavras que sejam capazes de expressar os meus agradecimentos por mais de uma década de parceria. Certamente é a pessoa mais importante que contribuiu com a minha formação acadêmica.

Ao professor Dr. Roberto Nardi, por todas as suas valiosas contribuições, que me permitiram chegar ao doutoramento.

Ao professor Dr. Carlos Henrique Barbosa Gonçalves, por gentilmente ter me recebido como aluna estagiária em sua disciplina.

Aos professores que fizeram parte do exame geral de qualificação, Dra. Ana Laura Godinho Lima, Dr. Luis Enrique Aguilar e Dr. Evaldo Piolli.

Aos professores que fizeram parte da banca de defesa, Dra. Ana Laura Godinho Lima, Dra. Elisabeth Barolli, Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, Dra. Verónica Guridi, Dra. Alessandra Aparecida Viveiro, Dr. Thomás Haddad, e Dra. Valéria Cazetta.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ciência e Ensino- GEPCE.

Às professoras e gestoras Marivania Mamede Souza e Lenir Maria da Conceição, por todo o incentivo e apoio que muito me fortaleceu ao longo de minha caminhada como doutoranda.

À minha mãe, Eunice Frias da Silva Marchan, por ser o alicerce da minha vida.

Às minhas amadas sobrinhas, Gabriela Marchan, Luiza Marchan e Vitoria Marchan.

À amada vó, Virginia, por ser a minha mais que fiel companheira.

À tia Geruza, à minha irmã Débora, à minha prima Fernanda. Ao tio Nata. Enfim, a toda a minha amada família. Cada um tem o seu real valor em minha tese.

Às amigas Daniela Kaus, Fernanda Pacheco e Julcileide Micheletto, por toda a valiosa ajuda que me deram ao longo da escrita da tese.

Aos sonhos que idealizei ao longo de minha formação, que me guiaram ao mais alto degrau de minha formação.

À CAPES, por todo o apoio e incentivo à minha pesquisa.

À todos da Faculdade de Educação da Unicamp. Minha gratidão e reconhecimento serão eternos. Sinto-me honrada por ter feito parte dessa renomada instituição!

Nem tudo que se enfrenta pode ser modificado, mas nada pode ser modificado até que seja enfrentado (Albert Einstein).

Resumo

Esta pesquisa insere-se no campo da formação inicial de professores, tendo como pano de fundo os processos de reestruturações curriculares efetuados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, apresentadas em 2002 e 2015. Esses movimentos resultaram em decretos estaduais apresentados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, impulsionando novas matrizes curriculares responsáveis por configurar o perfil identitário profissional docente. Realizou-se, assim, uma análise dos documentos oficiais voltados à formação inicial docente, buscando entender a sua relação com os estudos e as pesquisas apresentadas pela literatura que configura as bases do professor como prático reflexivo, sinalizando a relação teoria e prática como eixo norteador da formação do educador capaz de atender as demandas contemporâneas que elegem o educando como futuro cidadão participativo e socialmente estruturado. O estudo caracteriza uma pesquisa de caráter qualitativo. Os dados foram analisados de acordo com os princípios elencados pela Análise do Discurso, tendo como referência o conceito de enunciado descrito por Michel Foucault. Procurou-se entender quais perfis profissionais identitários foram descritos para a formação inicial docente, segundo os legisladores. Assim, concluiu-se que há nas legislações uma defesa da consolidação da formação docente como prática reflexiva e investigativa da atuação pedagógica, gerando um profissional capaz de atuar além dos saberes inerentes à sua disciplina de ensino, como, por exemplo, o processo de socialização da educação básica. Constatou-se que há uma influência de teorias educacionais de cunho internacional nos direcionamentos e apontamentos dos legisladores, o que direciona a formação inicial docente para o conhecimento do indivíduo e de suas limitações sociais, econômicas e cognitivas.

Palavras-Chave: Formação de Professores; Políticas de Formação Inicial de Professores; Diretrizes Curriculares Nacionais; Análise de Discurso; Políticas de Currículo.

Abstract

This research is part of the initial training of teachers, against a background of the curricular restructuring processes realized by the National Curricular Guidelines for Teachers Training of Basic Education, of higher degree, graduation course, teaching degree, presented in 2002 and 2015. These movements resulted in state decrees presented by The São Paulo State Department of Education, fostering new curricular matrices responsible for drawing the identity professional profile of teachers. Therefore, an analysis of official documents related to the primary teacher education was carried out, attempting to understand its relation with the studies and researches presented in the literature that constituted the teacher bases as reflective practicer, electing the relationship, theory and practice, as the guiding axis of teaching education, capable to deal with the contemporary demands that elect the student as a interactive and socially structured future citizen. The study typifies a qualitative research. The data were analyzed according to the principles listed by Discourse Analysis, based on the concept of the statement described by Michel Foucault. This work concerns the understanding of which professional identity profiles were described for initial teacher education, according to the legislators. Thus, it was concluded that there is, in the laws a defense for the merger of teacher education as a reflexive and investigative practicer of its pedagogical activity, capable of acting beyond the inherent knowledge of his teaching discipline, such as, for example, the socialization process of basic education. It was found that there is an influence on the Legislators direction and notes that came from international educational theories that return the initial teacher training to the knowledge of the individual and their social, economic and cognitive limitations.

Keywords: Teacher Training; Initial Teacher Training Policies; National Curricular Guidelines; Discourse analysis; Curriculum policies.

Lista de Abreviaturas

ACC - Atividade Científico Cultural

AD - Análise de Discurso

CEE - Conselho Estadual de Educação

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EC - Estágio Curricular Supervisionado

IES - Instituição de Educação Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PCC - Prática como Componente Curricular

SUMÁRIO

1. Introdução.....	14
2. Configurações curriculares e perfis profissionais docente: a formação pedagógica em questão.....	36
2.1. A legalidade das configurações curriculares.....	37
2.2. Formações discursivas e produções curriculares.....	43
2.3. Configurações sociais e produções culturais.....	47
2.4. Produções sociais e configurações identitárias.....	51
2.5. A formação social da profissão docente.....	61
3. Referenciais Metodológicos e Analíticos.....	67
3.1. Aportes teóricos para uma análise do discurso.....	68
3.2. Formações discursivas e enunciados como pressupostos para a análise de discurso.....	73
4. Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002: as vozes dos legisladores e as suas contribuições para a configuração da identidade profissional docente.....	82

4.1. Conhecimentos profissionais como subsídios para a formação do professor pesquisador.....	95
4.2. O professor prático-reflexivo como base para os conhecimentos profissionais docentes.....	120
4.3. Formação para a atuação docente: professor socializador para a prática social pedagógica.....	136
5. Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 e reestruturação curricular: produções identitárias docentes.....	155
5.1. Considerações curriculares e as novas DCN: os enunciados que configuraram as bases para a formação do perfil profissional docente.....	156
5.2. As Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Comum de Formação Inicial de Professores: dimensões para a construção da identidade profissional docente.....	163
5.3. Discursos legais para a formação dos professores do magistério: configurações curriculares expressas em diretrizes.....	170
5.4. Matrizes curriculares e a proposta para a configuração da identidade docente: subsídios para as instituições de educação superior.....	174
5.5. Configurações curriculares e a formação de profissionais docentes: professor socializador.....	182

6. Reestruturações curriculares e a produção de identidades docentes: o Conselho Estadual de São Paulo.....	196
6.1. Reestruturações curriculares e a produção de novas identidades docentes: as vozes do Conselho Estadual de São Paulo no processo da formação inicial de professores.....	199
7. Considerações Finais e Conclusões.....	219
8. Referências.....	235

1. Introdução

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano após a publicação desta Lei (BRASIL, 1996).

Parágrafo 4o – Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (BRASIL, 1996).

Em meados da década de 1990, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) apresentou um conjunto de apontamentos defendendo direcionar os parâmetros legais para condicionar as exigências emergentes com as demandas educacionais. Foi apresentada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Elaborada com a finalidade de normatizar a formação do cidadão preparado para exercer a mão-de-obra qualificada, a referida Diretriz afirmou, em seu Art. 1º, § 2º, que

A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

O processo de formação inicial docente assumiu um influente eixo das mudanças a serem efetivadas. Tornaram-se frequentes as formações discursivas relativas à valorização do cidadão educando, futuro membro ativo das ações sociais atreladas ao mundo do trabalho e à mão-de-obra qualificada. Intensificou-se o papel da escola nas transformações que guiariam esse processo e a atuação docente seria o ponto chave nessa demanda. A LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) veio normatizar a qualificação para o exercício do magistério e determinar os direcionamentos a serem efetivados nos currículos das licenciaturas em todo o país. Ao eleger a década da Educação, a Diretriz sinalizou, em seu Art. 87º, parágrafo 4º, que

Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (BRASIL, 1996).

Os objetivos da educação básica assentaram-se na responsabilidade em contribuir com a formação dos cidadãos que atuariam no mercado de trabalho e contribuiriam com o progresso do país. Para tanto, ressaltou-se que o magistério deveria assumir bases próprias inerentes ao movimento da profissionalização, de modo que o exercício da docência passou a ganhar identidade própria, reconhecido como campo profissional apenas aos portadores de diploma em cursos de licenciatura plena ou normal superior.

A vigente LDBEN (BRASIL, 1996) elegeu a escola elemento de primeira ordem para conduzir a formação do cidadão, assumindo o educador como mediador desse processo. O professor eleito não é mais aquele responsável por dominar apenas os conteúdos específicos de sua disciplina de ensino. Cabe a ele também o conhecimento sobre a didática, a metodologia, a psicologia educacional, a pesquisa científica, e as relações sociais e intelectuais que reflitam na aprendizagem de seus alunos. Em suma, caberá a ele conhecer o indivíduo em seus diferentes processos de socialização e aprendizado. Diante disso, em seu Art. 61º, a legislação afirmou que

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

A importância de qualificar e restringir a habilitação dos profissionais para atuar no magistério justificou-se na necessidade em preparar o cidadão para exercer função em sociedade, contribuindo com os avanços e as demandas do mercado de trabalho. Essa missão foi eleita mudança chave para o progresso do país, de modo

que as bases para o cumprimento de tais demandas sustentaram-se por meio da formação específica ao exercício da docência. Diante disso, para atuar no magistério, passou a ser obrigatório o diploma em cursos de licenciatura plena, situado por seriação e adequação curricular, estabelecendo uma relação direta entre a teoria e a prática pedagógica.

O licenciado deveria conhecer a realidade da educação, de modo a suprir as suas demandas emergentes. A formação inicial docente seguiria os processos circunscritos por normativas nacionais que estabeleciam as novas bases para os cursos de licenciatura. Tais mudanças, de acordo com o artigo 61º da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), ressaltaram a importância em se estabelecer a relação entre teoria e prática pedagógica, destacando a necessidade em preparar o futuro licenciado através de currículos adequados à formação para o exercício do magistério, incorporando em sua formação o conhecimento relativo à realidade da educação básica. Pautando-se por esse argumento, a referida LDBEN determinou mudanças na carga horária dos cursos de licenciatura destacando, em seu Art. 65º, que

A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Complementando, em seu Art. 67º, parágrafo único, que

A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (BRASIL, 1996).

A prática pedagógica ao longo da formação foi expressa como obrigatória, ou seja, todo curso de licenciatura teria que assumir como prioridade as bases entre teoria e prática ao longo da formação inicial. O ponto forte dessa discussão foi a garantia da relação entre teoria e prática pedagógica, surgindo assim a necessidade de situar os licenciandos na realidade prática de sua futura profissão. Como resultado desse movimento, a partir de 2007, período estipulado de

aproximadamente dez anos para que ocorressem as adequações curriculares, não se reconheceria mais cursos de licenciatura que não estivessem pautados pelas bases descritas na forma da lei - pela relação teoria e prática pedagógica, de modo a atender carga horária, integração e distribuição de disciplinas ao longo das matrizes curriculares; e não se permitiria que atuassem no magistério profissionais que não fossem licenciados em cursos de licenciatura plena ou Normal Superior ou Pedagogia. Nessa direção, em seu Título VI, descrito *Dos Profissionais da Educação*, a LDBEN 9.394/96 afirmou, em seu Art. 62º, que

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, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

As bases descritas pela legislação estabeleceram a necessária relação entre teoria e prática pedagógica ao longo de todo o processo da formação inicial do licenciando e não mais, como ocorria, apenas nos últimos semestres do curso. Iniciou-se um novo período de reconhecimento dos cursos de licenciatura no Brasil. A LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) normatizou o andamento desses processos e reconheceu a importância em desenvolver ferramentas para realizarem as mudanças. Instituiu carga horária própria para os cursos de formação docente e defendeu a necessidade de serem estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para cada área de formação e de atuação profissional, incluindo o campo da licenciatura e as suas demais áreas de referência – atuação disciplinar. Descrito o novo perfil profissional de formação docente, seguiu-se a normatização para a avaliação, autorização e o reconhecimento dos cursos, de acordo com as instituições formadoras, regulamentadas pelo MEC. Em seu Art. 46º, a LDBEN 9.394/96 manifestou que

A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação (BRASIL, 1996).

O referido artigo iniciou um período de avaliação e reconhecimento das licenciaturas em suas diversas áreas disciplinares. Estabeleceu orientações a serem efetivadas nos currículos e nos credenciamentos de cursos de graduação. No que se refere à educação básica, a atuação profissional no magistério passou a ser função exclusivamente de portadores de licenciatura plena, de acordo com a LDBEN 93.94/96 (BRASIL, 1996). Essa seria a formação mínima para ser habilitado a trabalhar como educador nas modalidades de educação infantil, ensino fundamental e médio. Tal medida direcionou os institutos e as faculdades a enquadrarem os cursos de licenciatura nos parâmetros estabelecidos e a extinguir matrizes curriculares que não correspondessem às orientações legais. Os emergentes processos passariam a assumir as bases de avaliação e reconhecimento em concordância com as exigências estabelecidas por diretrizes próprias.

Os cursos deveriam passar por períodos de reestruturação e adequação dos currículos de acordo com as orientações vigentes. Assim, cada instituto ou faculdade efetivaria as suas alterações descritas em carga horária e reformulações de ementas que direcionariam o currículo, e seriam posteriormente submetidos a processos de avaliação e reconhecimento. Aos institutos de formação delegou-se a responsabilidade de efetivar tais reformulações e aos órgãos públicos coube a missão de acompanhar e avaliar esses processos. No sentido de atender a legislação, de modo a garantir autonomia às universidades, a LDBEN 9.394/96 sinalizou, em seu Art. 53º, que

No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes (BRASIL, 1996).

Destacou-se a necessidade de seguir as orientações estabelecidas por Diretrizes próprias. A autonomia das universidades foi descrita como elemento de relevância, desde que seguissem as orientações legais. A referência para que as universidades realizassem as suas alterações curriculares fundamentou-se nas orientações expressas por diretrizes federais, de modo que os órgãos competentes seriam responsáveis por apontar as necessidades e as demandas a serem efetivadas em nível nacional. Esse fato permitiu entender que a esfera federal direcionou o gerenciamento curricular de acordo com as necessidades sociais emergentes, em escala global, estabelecendo os currículos e configurando os perfis profissionais docentes em dimensão nacional. Diante disso, a LDBEN, com base em seu Art. 46º, definiu que

A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º. Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

§ 2º. No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências (BRASIL, 1996).

Para que fossem efetivadas as reformulações descritas, os órgãos federais seriam responsáveis por direcionar os processos de avaliação e reavaliação dos cursos. Nesse caso, os critérios foram estabelecidos por meio de normativas específicas. Apenas os cursos submetidos a um processo de reformulação curricular e que incorporassem as demandas legais continuariam em funcionamento ou poderiam dar início em suas sequências curriculares.

A LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) estabeleceu as reformulações a serem efetivadas nos currículos e, diante dessa necessidade, determinou ao governo

federal, em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Conselho Federal de Educação (CFE), a organização e a implantação de Diretrizes Curriculares Nacionais que guiassem as reformulações a serem efetivadas nas mais diversas áreas e modalidades de formação superior no Brasil. Assim, em relação ao campo do magistério, com base no inciso II do artigo 53 da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), o MEC propôs a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de licenciatura em nível superior ministrados no Brasil. Em 2001, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, foram apresentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (DCN), através do Parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2002a). Esse documento fez um levantamento de questões suscitadas ao longo das últimas décadas acerca dos educadores atuantes na educação básica e do seu processo de formação inicial docente. Apresentou questões de conflito presenciadas na atuação docente e, também, aquelas que derivaram dos currículos que compõem os cursos de licenciatura ministrados no Brasil.

Esse documento sinalizou as mudanças que deveriam ser efetivadas nos currículos de formação inicial de professores, com o propósito de garantir a formação do cidadão e promover o desenvolvimento do país, o que é reflexo dos processos da globalização econômica e dos movimentos de socialização, como também de seus impactos na educação. As normativas caminharam para descrever um novo padrão de formação inicial docente no Brasil. A construção da identidade profissional do educador foi apresentada como elemento chave para elevar o desempenho dos alunos. Com a publicação da LDBEN 93.94/96, ocorreu um intervalo de sete anos até a publicação da primeira DCN voltada aos cursos de licenciatura no Brasil. Em escala nacional, iniciou-se um período de defesa por estudos aprofundados sobre a realidade educacional e, com base nos resultados descritos pelos legisladores, foram propostas soluções a serem realizadas a luz dos problemas que afligiam a escola no desenvolvimento do aprendizado de seus educandos. Após treze anos, o MEC, através do Conselho Federal de Educação (CFE), apresentou uma nova DCN para os cursos de licenciatura no Brasil, por meio da Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, com a finalidade de apresentarem sinalizações que satisfizessem as demandas contemporâneas resultantes do período político, social e econômico vivenciado, mas que, de algum modo, não estavam

sendo contempladas pela Diretriz anterior (BRASIL, 2002a), ou mesmo bem compreendida pelos conselhos estaduais de educação e institutos/faculdades de formação docente.

As relações estabelecidas entre currículo e educação intensificam a noção científica do currículo e a apropriação da autoridade do especialista torna-se onipresente. As reformulações curriculares passam a conferir autoridade aos membros designados a sua execução, partilhando ideias, experiências, valores, normas, etc. A ideia de eficiência da sociedade e de valorização das capacidades profissionais ganha destaque no seio das negociações com o Estado, e direciona quem e como passarão a intervir na formação do cidadão.

As diretrizes culminaram em um conjunto de saberes, estratégias, áreas de conhecimentos e atuação pedagógica que está diretamente atrelado aos aspectos da competência profissional. Os tópicos, apresentados pelas DCN de 2002, sinalizaram as suas orientações, intituladas “competências”. Assim, delinearam os apontamentos a serem elencados pelos currículos e elegeram o processo de transformação curricular como a base para atender a relação entre teoria e prática, refletindo diretamente na qualidade do ensino através da atuação docente.

É certo que não é possível entender o conhecimento científico desvinculado do projeto a que serve, como os valores socialmente construídos e acordados. Assim, as ciências devem servir às pessoas e as competências pessoais devem ser o ponto de partida de todo esse processo. “É nessa perspectiva que as escolas precisam organizar-se, reestruturando seus tempos e espaços” (MACHADO, 2002, p. 139).

Torna-se comum, em uma sociedade produtiva, o conhecimento como principal fator de produção. Consequentemente, torna-se normal também a busca pelo desenvolvimento das competências pessoais, pois, “em uma sociedade na qual o conhecimento transformou-se no principal fator de produção, é natural que muitos conceitos transitem entre os universos da economia e da educação” (MACHADO, 2002, p. 140).

Para Machado (2002), o termo competência ganha destaque nas palavras dos administradores da chamada economia do conhecimento. Isso acontece, pois a “ideia de competência surge, então, com a capacidade de transformar uma tecnologia conhecida em um produto suficientemente atraente para os consumidores” (MACHADO, 2002, p. 140). Em contrapartida, no âmbito da

educação, “a noção de competência é muito mais fecundada e abrangente, mantendo, com a ideia de disciplina, importantes vínculos, como, por exemplo, o caráter de mediação” (MACHADO, 2002, p. 141). Torna-se elemento de primeira ordem na valorização do indivíduo, de suas ações, conhecimentos, habilidades, e formas de ação. A competência situa-se além dos saberes disciplinares e dos conhecimentos científicos, na ordem do pertencimento pessoal a partir da valorização cidadã. Por isso, “a pessoalidade é, pois, a primeira característica absolutamente fundamental da ideia de competência” (MACHADO, 2002, p. 141).

O conceito de competência está associado ao desenvolvimento pessoal para ser capaz de se representar enquanto sujeito. A competência vai além dos saberes, na medida que abarca os fazeres, os pertencerem, os construir-se enquanto membro social, de modo que “quanto mais bem delimitado é o âmbito de referência, mais simples é caracterizar uma pessoa competente” (MACHADO, 2002, p. 141). A competência se manifesta através da capacidade de realizar uma ação concreta, mas ela em si é abstrata. Não pode ser definida em termos objetivos, pois envolve um conjunto de saberes e ações que desempenham papéis em conjunto que resultam de ações pessoais, que não esgotam as suas definições. Em contextos de relações significativas, as competências representam potenciais desenvolvidos através das disciplinas. No interior das ações desenvolvidas através das disciplinas, as competências foram chamadas de habilidades, isto é, podem ser entendidas como a capacidade de resolver problemas práticos em sintonia com os conhecimentos estudados. Logo, “as competências constituem, portanto, padrões de articulação do conhecimento a serviço da inteligência” (MACHADO, 2002, ps. 145-146).

A defesa por teorias e ações curriculares que expressem uma base comum situa a lógica das relações internacionais sob as bases da globalização que, de acordo com Apple (2006), refletiu para que a cultura central do pensamento educacional igualitário instaurasse a fusão das teorias e a aceitação em ampla escala por parte dos países envolvidos. A Educação passou a ser palco de suas influências e as demandas internacionais passaram a refletir no Brasil em parâmetros e normativas que se direcionaram a estabelecer uma base nacional comum. Este é o princípio forte das DCN, no que tange o processo de formação inicial docente. A importância da escola para a formação do sujeito tornou-se foco das reformulações curriculares. Atender tais demandas passou a ser o objetivo traçado para os currículos resultantes desse movimento. Nesse contexto, é possível reconhecer as

ideias defendidas pelas DCN que se assemelham à discursos apresentados por autores internacionais, como os já citados, e que serão melhor discutidos em sessões posteriores.

De acordo com os estudos realizados por Zeichner (1993), os males da sociedade estavam bem à vista e necessitavam de intervenção social por meio da escola, a fim de garantir a escolaridade e a ordem social. Transformar o professor em um agente ativo de seu próprio desenvolvimento seria o caminho acertado para recuperar a ordem social e resgatar o aluno para o cumprimento das normas sociais e a aprendizagem concretizada, permitindo assim uma sociedade mais justa, decente e produtiva.

Assume-se assim o importante papel que a escola desempenha na formação moral do aluno e procura resgatar suas bases com o propósito de solucionar os problemas sociais e qualificar o cidadão para contribuir com o mercado de trabalho.

Como resultado de todo esse jogo de relações sociais, políticas e econômicas, as configurações curriculares situam-se nas perspectivas de que o currículo é regido por certas práticas sociais, resultantes de um dado momento histórico que configura um contexto particular de construção do conhecimento globalmente aceito.

Esses processos tornam-se públicos, pois envolvem ações sociais que mexem com a cultura, a profissão, a política, entre outros setores mais. Legitimando-se por meio do discurso, as formações discursivas, que sustentam as transformações sociais e políticas, trabalham para serem aceitas através de seu reconhecimento, legitimação e importância. Para isso, tornam-se dependentes do discurso e estabelecem uma relação direta com o campo dos estudos culturais descritos por pesquisadores como, por exemplo, Alfredo Veiga-Neto (2000) e Stuart Hall (2006), pois sinalizam as ações sociais em parâmetros culturais, econômicos e políticos. Assim, uma vez que passam a pertencer ao campo da ideologia e da cultura, as configurações curriculares situam-se numa relação direta entre políticas curriculares e formações discursivas. Permitindo, desse modo, uma estreita relação com os estudos culturais. Faz sentido entender que essa base, sustentada pelos estudos culturais citados por Stuart Hall (2006) e Veiga-Neto (2000), vai de encontro ao entendimento de que qualquer prática social se institui pelo discurso, tornando-se legitimada e reconhecida através de sua aceitação. Como

resultado desse processo, as construções identitárias tornam-se fenômenos culturais, uma vez que,

Como as identidades são culturalmente construídas, o currículo é uma prática de identidades que, historicamente partilhadas e medidas pelos sujeitos em função de situações particulares, englobam valores, sentimentos, atitudes, expectativas, crenças e saberes. É nesse contexto que se diz que o currículo é uma prática plurissignificacional, cujo sentido depende de uma política de localização, ou de política de espaços (PACHECO, 2008, p. 104).

As DCN apresentam a construção do currículo de formação inicial docente estruturado com a relação teoria e prática pedagógica acompanhada desde o início do processo de formação do licenciando. O contexto ideológico que caracterizou as ações em prol da educação, iniciado nos anos de 1960, marcou a perspectiva da racionalidade prática. Essa perspectiva defende o reconhecimento referente aos profissionais do ensino e rejeita as armas impostas pelas influências positivistas. Esse reconhecimento profissional resultava da análise do trabalho docente, que conseqüentemente passava a ser encarado como centro de conhecimento e de aprendizagem da ação pedagógica. No entanto, o debate que se constituía apresentava-se não somente como epistemológico, mas também ideológico e político (MONTERO, 2005).

O modelo da racionalidade prática está intimamente atrelado ao contexto real de ensino, de modo que a ação docente requer um componente de terceira ordem. Esse está diretamente ligado ao ato de planejar ou ao ato que não conduz as ações que irão se desencadear ao longo da aula, mas são os processos prévios de conhecimento na ação e na reflexão da ação que conduzem a uma planificação executada (MONTERO, 2005). Esse contexto requer uma nova maneira de pensar a formação docente e a sua atuação no ensino, pois passa a reconhecer a real importância do contexto concreto de trabalho para o exercício do magistério, seja por influência do mundo capitalista, seja por influência dos diferentes estilos de vida que caracterizam o processo de formação docente atual.

No entanto, cabe aqui destacar que as visões que ressaltam a importância do contexto prático para a formação docente não devem de modo algum desconsiderar o papel crucial que a formação docente deve atribuir aos conhecimentos científicos

inerentes a cada área de atuação, pois, concordando com Montero (2005), entendemos que a teoria exerce papel determinante em todo o processo da formação docente, já que os avanços em campos de estudo resultam de todo um aparato teórico. Portanto, sem o aporte da teoria e prática, a formação passa a ser guiada segundo conhecimentos e experiências não avaliados, de modo que não pode ser considerada para a construção de um corpo de conhecimento sólido e confiável. Nesse sentido, entendemos que a relação entre teoria e prática se situa na ideia de que a segunda deriva da primeira, e sem essa interação não somos capazes de encontrar espaço como profissionais do ensino para desenvolver nossa atuação de acordo com os princípios norteadores que fundamentam as ciências da educação.

A maneira como direcionamos o estudo da formação docente, sob os princípios que norteiam o ensino como uma ação pautada pelos pressupostos para uma atuação profissionalizante, nos revela que aprender a ensinar consiste num amplo jogo de ideias concretizadas no domínio das ciências da educação, influenciando-nos a entender a concepção de que aprender a ensinar consiste em uma atividade temporalmente guiada apenas nos limites da formação inicial e de iniciação ao ensino, o que compõe uma ideia objetivamente obsoleta e vaga. Portanto, a consideração da formação docente consiste num longo processo, desencadeado do início ao fim de sua formação e, posteriormente, atuação no ensino. Nesse sentido, a concepção de aprender a ensinar deve estar diretamente relacionada às bases conceituais responsáveis por nortear a construção identitária profissional docente (MONTERO, 2005).

Mizukami et al. (2002) afirmam que a chegada da LDBEN 93.94/96 (BRASIL, 1996) trouxe mudanças radicais no que se refere ao processo de formação de professores, apontando como um aspecto positivo a alteração introduzida no art. 62, pois esse tópico afirma que a formação inicial de professores se dará em nível superior através de cursos de licenciatura plena ou normal superior. Estabelece também os institutos de formação superior de educação, e o art. 3 estabelece a criação do curso Normal Superior, responsável pela constituição dos professores que atuarão nas séries iniciais da educação básica.

Para Mizukami et al. (2002), o que se acentua nas mudanças curriculares, emergentes após a LDB de 1996, corresponde mais a um movimento de natureza conteudista presente nos documentos oficiais definidores de políticas públicas para a formação de professores, como a ideia de prática como elemento que ensina, já

que a carga horária prevista de 3.200 horas pode ser minimizada a 2.400 ou, até mesmo, a 1.600 horas pelo aproveitamento puro e simples da prática de ensino para graduandos que já atuam como docentes ou que já cursaram essa disciplina.

Com base na perspectiva da racionalidade prática, a arte que deriva da arte profissional apresenta-se em termos de reflexão, de modo a conferir um papel fundamental para descrever as competências características do profissionalismo. Assim, ao vivenciar as situações problemáticas que escapam do conhecimento especializado profissional, o docente se depara com a possibilidade de pôr à prova a reestruturação de seu conhecimento. Portanto, com base nesse contexto, é possível entender que o conceito de conhecimento prático se apresenta como uma categoria legítima de conhecimento, na medida em que passamos a dispor de justificativas do mesmo modo que fazemos para o conhecimento formal (MONTERO, 2005).

As transformações curriculares refletem diretamente na construção de novos perfis profissionais. De acordo com Foucault (1996), a subjetividade humana é o resultado do discurso do outro, e através do discurso as identidades vão sendo corporificadas, reconhecidas e aceitas no seio dos aspectos culturais reconhecidos, resultado da relação direta entre esferas sociais, econômicas, culturais e políticas. Assim, a identidade surge como resultado do discurso regulador; torna-se legítima e aceita no âmbito das profissões quando deriva de processos políticos e econômicos apoiados pelo Estado; e encontra as suas bases nos fenômenos da representação social, de modo a assumir a necessidade de mudança para ser possível exercer o seu papel social atendendo as demandas emergentes que nascem em cada período histórico. Esses processos derivam da construção do pensamento que se expressa na forma de discurso, envolvendo o contexto ao qual será apresentado, e refletindo nas bases culturais estabelecidas, bem como na posição na qual os sujeitos estão situados. Diante disso, a formação discursiva visa atribuir significação aos objetos do discurso, que é dependente do contexto histórico e das relações que são criadas ao longo dos fatos.

A subjetividade descrita por Foucault (1996) corresponde à expressão do que somos em meio ao nosso núcleo de subjetividade, atrelada aos fatores históricos, sociais e políticos envolvidos, pois envolve as nossas relações com o mundo, com o tempo e com as coisas. Por isso, a subjetividade humana é temporal, e está intimamente atrelada aos fatos e acontecimentos vivenciados. Logo, se manifesta através da nossa relação com as coisas, os fatos e acontecimentos. A

ligação da subjetividade com o tempo e o corpo é o que conduz o processo da subjetivação, descrita por Foucault (2004). Pois o corpo é elemento que se inclui na heterogeneidade de elementos que se refazem e se renovam com o tempo. O sujeito se refaz e desfaz no interior das relações sociais que seguem os parâmetros da subjetividade humana que se configura pelos aspectos sociais, políticos e de interesses entre os grupos dominantes. Diante disso, é possível entender que “os processos de subjetivação e de objetivação que fazem com que o sujeito possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento” (FOUCAULT, 2004, p. 236).

Partindo desse pressuposto, julga-se dizer que as configurações discursivas eleitas verdades representam os modelos pelos quais os discursos podem ou não se assumirem verdadeiros, dependendo diretamente das circunstâncias nas quais são ditos. E conduz, assim, a maneira pela qual o objeto se relaciona com o sujeito. No caso das DCN, as orientações descritas pelos legisladores parecem práticas discursivas em que os licenciandos tornam-se sujeitos privilegiados da investigação e assumem a centralidade dos discursos eleitos verdadeiros. Assume-se, dessa maneira, o licenciando compreendido como objeto de conhecimento e detentor desse conhecimento atrelado ao seu currículo de formação inicial. A relação entre poder e saber levou a articulação de diretrizes expressas em orientações curriculares que direcionam a formação docente e conduz a configuração de perfis profissionais pedagógicos. Isso nos permite entender como os saberes se tornam dispositivos políticos que auxiliam as relações de poder.

Esse processo pode ser evidenciado com a implantação das DCN para a formação docente, uma vez que esses documentos têm o objetivo de reforçar a crítica aos cursos de licenciatura que funcionam como anexo do bacharelado, colocando em dualidade a formação docente em relação à formação do especialista. As normativas propõem medidas que visam desvincular os cursos de formação inicial docente, estabelecendo um molde curricular expresso em horas e disciplinas específicas ao campo do magistério, elegendo perfis identitários que abarquem os saberes docentes através da relação direta entre formação teórica e formação prática no contexto real da educação básica, expressa em horas de estágios curriculares e de atividades práticas pedagógicas. Essas mudanças requerem um conjunto de processos de reestruturações curriculares que alteram os modelos vigentes e

propõem ações técnicas que situem a relação direta entre conhecimento específico de cada área de ensino com o prático pedagógico.

Em defesa das mudanças propostas argumentou-se que, em detrimento dos avanços políticos e econômicos, as políticas voltar-se-iam em prol da educação. As mudanças não ocorreriam apenas nos espaços políticos e econômicos. As sociedades acompanhariam essas mudanças e os seus reflexos seriam sentidos no rendimento dos alunos e na realidade que passou a acompanhar a difusão da escola pública. Essas mudanças passaram a ser percebidas e os resultados das avaliações indicaram que medidas deveriam ser tomadas no sentido de elevar a qualidade da formação do futuro trabalhador através da eficiência do ensino.

As alterações de caráter político e econômico seguem tendências e padrões determinados por cada período histórico, ao mesmo tempo em que direcionam as teorias pedagógicas e os discursos presentes nos saberes profissionais escritos e aceitos por determinados grupos eleitos socialmente, intelectualmente e politicamente, que situam-se na lógica discursiva descrita por Foucault (1996) como pertencente aos sistemas de organização social que direcionam as relações de poder entre grupos dominantes. Os saberes docentes, vistos por este ângulo, podem expressar a construção dos conhecimentos requeridos para serem disseminados na cultura do magistério, que diretamente atrela-se à formação do cidadão participativo e produtivo.

Segundo Maria Isaura Pereira de Queiroz (1989), pautadas pela lógica da ordem social, as teorias pedagógicas surgem impulsionando a nova demanda da profissão docente, assim expressas na relação teoria e prática. Exercem grande influência no campo legislador do processo pedagógico e instituem padrões e tendências de interesses que refletem nas ações de Estado. Ao apresentar uma base nacional comum, as DCN parecem propor um novo conceito de formação de professores no Brasil, que influencia novas ideias sobre o trabalho docente, e guiado pelos valores, normas e ações apresentadas como de interesses do Estado. Com isso, as DCN indicam também uma nova intelectualidade nacional que direciona a identidade nacional da profissão docente.

As DCN tornaram explícita a existência de um núcleo central, através de sua base nacional comum de formação inicial docente no Brasil, que, de acordo com estudiosos, fez emergir padrões e tendências influenciadas por movimentos ocorridos na Europa e nos EUA que refletiram em novas construções identitárias

para a profissão docente. Logo, para Queiroz (1989), “a dominação política bem aceita por grupos bem diversos em suas maneiras de ser dá origem à uma outra questão, a da *identidade nacional*” (p. 28). As diretrizes compuseram um novo período de transformações em âmbito nacional. Suas indicações buscaram fixar um movimento da construção hegemônica da formação inicial docente no Brasil.

Os discursos de mudanças se refazem a cada momento político, materializando-se por meio de leis, decretos e pareceres impulsionados pela lógica de Estado. Diante disso, tentar estabelecer um padrão da construção identitária docente é fixar parâmetros que nem sempre obedecem aos processos sociais. Os significados situam-se num terreno de lutas e contestações, já que as demandas refletem nas mudanças que, por sua vez, alteram o modo de pensar e introduzem novos e contestados caminhos.

A defesa apresentada pelas diretrizes centra-se em estabelecer um modelo de formação inicial docente defendido pela LDBEN 93.94/96 (BRASIL, 1996) que situe o campo do magistério como área autônoma e portadora de identidade própria, atrelando uma ligação direta entre formação teórica e prática pedagógica. Os discursos conferem com as bases norteadoras desse processo, ao passo que podem ser compreendidos em função das relações de poder entre os grupos dominantes. Os sistemas selecionam e classificam, de modo a constituir as culturas que operam as ações coletivas reguladoras das sociedades. Portanto, são inúmeros os direcionamentos de regulação social direcionados através da educação como canal de entrada, já que “a regulação visa impedir que as ações sociais se desenvolvam na multiplicidade de sentidos em que isso poderia ocorrer e que os sujeitos sejam diferentes daquilo que já está programado” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 198).

Isso direciona o funcionamento da escola e, conseqüentemente, a formação docente, pelas ações do Estado e de suas relações políticas e econômicas. Do mesmo modo, a cultura eleita e aceita oficialmente resulta daquela identificada através dos valores e dos comportamentos eleitos como válidos, que, comumente, são determinados pelos grupos descendentes das classes dominantes que conduzem a reprodução cultural por meio da exclusão. Esses grupos são escolhidos e nomeados para executarem funções sociais em grande escala, como a formulação e implantação de leis, parâmetros, normas e regras sociais.

Atrelado à vertente da configuração identitária profissional, Stephen Ball & Richard Bowe (1992) descrevem que, no âmbito das políticas de currículo, o modo

de organização expresso pelos grupos dominantes se pauta em uma conjunção com as mais distintas linguagens curriculares que definem tanto o currículo como também os movimentos que o desenvolve, em uma conjectura criada entre disposições científicas e analíticas aliadas ao progresso tecnológico. Isso situa as formulações legais, bem como as conjecturas apresentadas pelos legisladores, como características do pensamento expresso pela racionalidade técnica, já que a organização das ações públicas obedece às funções de interesses da eficiência e da habilidade de compreender a natureza do conjunto dos sistemas em função de cada particularidade a que se enquadram os papéis desempenhados em sociedade, em correspondência aos grupos e arranjos sociais.

Diante do contexto, propomos avançar nesse estudo, avaliando até que ponto existem diferenças nos perfis identitários formadores propostos pelas legislações. Buscou-se entender os caminhos pelos quais a legislação apresentou a organização e a implantação dos currículos voltados à formação inicial de professores. Nosso intuito foi trazer elementos que fossem capazes de sinalizar as propostas envolvidas na configuração de novos perfis profissionais identitários docentes. Para isso, buscamos entender os processos que guiaram os regulamentos, expressos em diretrizes, como instruções, normas e guias curriculares que direcionaram as bases dos saberes necessários à prática educativa e determinaram os modelos curriculares para os cursos de licenciatura ministrados e reconhecidos no Brasil.

A nossa preocupação em torno do problema de pesquisa centrou-se, de modo geral, em entender como as legislações contribuíram para a configuração do perfil profissional docente, eleito através da base curricular nacional comum. O objetivo geral da pesquisa centrou-se em compreender os discursos em torno da relevância que têm assumido os processos que configuraram as políticas de currículo e que direcionaram a formação inicial de professores em âmbito nacional, destacando os elementos sinalizados como obrigatório nos currículos de formação inicial docente no Brasil.

Para isso, pretendeu-se avaliar os efeitos de sentidos presentes nos discursos dos documentos com base nos conceitos de “formações discursivas”, “enunciados” e “configurações enunciativas” propostos pelo teórico Michael Foucault (1996), destacando quais efeitos de sentidos foram determinantes na configuração dos novos perfis identitários dos licenciandos submetidos à proposta

de currículo nacional. Assim, de modo geral, objetivamos obter um panorama das legislações voltadas aos cursos de licenciatura, evidenciando a sua relação direta com as configurações identitárias da profissão docente.

Procuramos descrever aqueles enunciados considerados mais importantes para o entendimento dos documentos oficiais, dados os objetivos do estudo. A partir dos pressupostos elencados pelo pensamento foucaultiano, consideramos que não existem discursos ocultos ou camuflados, pois as formações discursivas expressas se mostram e se elucidam na superfície do discurso. Nessa lógica, procuramos sequenciar a organização das orientações expressas em diretrizes e pareceres que determinaram a configuração social da construção identitária docente nos últimos anos no Brasil, evidenciando o campo de coexistências presentes nos documentos curriculares que nortearam o processo da profissionalização do magistério.

Posteriormente, numa segunda etapa da pesquisa, os apontamentos focam-se em descrever como essas mudanças nacionais refletiram nas políticas expressas em pareceres e decretos apresentados pelo Conselho Estadual de São Paulo, responsáveis por normatizar a formação inicial docente em âmbito estadual, de modo a entender a sua relação direta com os enunciados circunscritos aos currículos de formação docente, expressos em leis nacionais, resultantes de estudos longitudinais.

Com base nas propostas de currículo de formação inicial docente e nos planos de formação emergentes com as novas legislações, foi possível questionar: Quais perfis profissionais docente estão sendo apresentados pelos documentos oficiais? Quais são as bases eleitas para a profissionalização do magistério? Quais bases referenciais devem conter um programa de formação docente? Quem é o profissional educador emergente desses movimentos? Qual é a gênese dos discursos voltados à construção do perfil profissional docente? E, por fim, quais relações sociais estão associadas?

Acreditamos que questões como essas nos permitem entender o processo de formação docente atrelado a um contínuo debate que coloca em evidência as principais temáticas destinadas à construção e à consolidação dos saberes docentes, numa relação direta entre interesses sociais e construções profissionais, tendo o papel da escola como elemento chave do processo.

Esse estudo, pautado pela literatura e também pela investigação proposta, pode refletir diretamente num melhor entendimento da legislação vigente para o

processo de formação docente no Brasil, responsável por direcionar a reestruturação e a implantação de novos currículos que culminaram em perfis profissionais identitários descritos em torno da carreira do magistério, bem como a sua relação com os interesses envolvidos entre grupos dominantes.

A necessidade de reestruturação curricular dos cursos de licenciatura para atender a legislação levou os Estados a nomear os seus representantes e os Conselhos Estaduais de Educação mobilizaram-se para atender as orientações federais. Esses movimentos foram (e estão sendo) direcionados em todos os institutos de formação inicial docente no Brasil, já que as orientações curriculares condicionaram as alterações a serem efetivadas para que os cursos mantivessem o seu efetivo funcionamento. Justifica-se a importância dessa pesquisa, uma vez que, considerando que tais processos vêm ocorrendo em todo o país, tornou-se instigante e motivador averiguar de que maneira as formações discursivas se manifestam através dos documentos oficiais, e direcionaram os perfis docentes a serem configurados pelos cursos de licenciatura ministrados a partir da publicação das Diretrizes curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002a).

No processo de construção das novas diretrizes, em agosto de 2001, foi apresentado o Parecer CNE/CP 21 (BRASIL, 2001d), que pontuou o plano de reestruturação da organização dos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS), a implantação das emergentes Práticas como Componentes Curriculares (PCC) e as Atividades Científico Culturais (ACC). A partir daí, considerou-se que todos os cursos de formação inicial de professores para a educação básica deveriam incorporar essas modalidades e estruturar seus currículos, bem como a adequação da carga horária mínima descrita para a formação do professor atuante nas séries finais do Ensino Fundamental e no decorrer do Ensino Médio, que passou a ser de no mínimo 400 horas de ECS, 200 horas de ACC, 200 horas de PCC e 1.800 horas destinadas às disciplinas específicas de cada área de formação, e àquelas de natureza pedagógica (BRASIL, 2001d).

As mudanças decorrentes da implementação das diretrizes acabaram requerendo ações em conjunto de diferentes esferas legais e institucionais. No caso específico do Estado de São Paulo, o Conselho Estadual de Educação (CEE) reuniu o seu colegiado, criando comissões no sentido de atender as normas vigentes e

orientar as universidades a seguirem esse processo. Em 2003, apresentou a Deliberação CEE nº 30/2003 (SÃO PAULO, 2003), que, através do seu Artigo 2º, regulamentou os processos de renovação e reconhecimento das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura a serem executados em prazos definidos. Com isso, o CEE/SP assumiu autonomia para avaliar, aprovar ou reprovar os cursos e, desde então, vem estabelecendo as bases para orientar tais processos. Fazendo uso das suas prerrogativas legais, em 2012 o CEE/SP aprovou a Deliberação Nº 111/2012, que fixou as “Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual” (SÃO PAULO, 2012). Dentre as medidas acentuadas na Diretriz Complementar, destacaram-se aquelas que visavam desvincular os cursos de licenciatura dos moldes curriculares atrelados aos cursos de bacharelado. Em seu Artigo 4º a Deliberação fixou que a carga horária total dos cursos de formação docente deveria ser, de no mínimo 3.200 horas para o curso de Pedagogia, e de 2.800 horas para as demais licenciaturas. Para as licenciaturas, do total de horas previstas, excluindo os ECS, 30% deveriam ser compostas pelas disciplinas pedagógicas. Como tal divisão não estava fixada nas diretrizes gerais, nem nas específicas de cada área, isso significou que os cursos que estão sob a égide do CEE/SP deveriam adequar sua organização e as disciplinas que compõem seus currículos às Diretrizes Complementares e, posteriormente, apresentar os projetos pedagógicos reformulados para o CEE/SP, o qual é responsável pelo processo de avaliação de reconhecimento/credenciamento/recredenciamento dos referidos cursos.

Sob as bases da análise foucaultiana, seguimos o tratamento das formações discursivas como ferramenta investigativa, no sentido de possibilitar uma melhor compreensão do problema de pesquisa apresentado. A referência a essa trajetória foi a arqueologia, pois nos limita ao nível do discurso e sustenta que a ideia de verdade é dependente dos saberes e poderes expressos em determinada época por dadas culturas.

Com base nas análises dos documentos resultantes dos processos políticos emergentes e, sobretudo, nos pressupostos políticos pedagógicos e epistemológicos ligados à construção social do currículo que vão permitir dialogar com essas diferentes esferas, acreditamos ser possível descrever quais os perfis profissionais

docentes estão sendo modelados para atuar na formação de crianças, jovens e adultos da educação básica. Acreditamos também que acompanhar as tradições curriculares, expressas pelas políticas de currículo, nos leva a entender como as configurações determinam os movimentos e colocam em jogo a dualidade formação e atuação profissional para o exercício do magistério.

Os direcionamentos da pesquisa consideraram alguns dos aspectos do campo dos estudos culturais divulgados no Brasil por Veiga-Neto (2000), que se direcionam com mais ênfase para o campo do currículo, em meados de 1990. Concordando com o autor, entendemos que os processos culturais são configurações indissociáveis das relações de poder e refletem significações relevantes aos grupos envolvidos. Isso significa que os processos sociais resultam das relações humanas imersas por tensões e conflitos de poder entre grupos dominantes. Elegem-se os discursos dominantes como válidos e esses passam a pertencer aos aspectos culturais que culminam com as formulações sociais estabelecidas. As leis e parâmetros são publicados e impulsionam a configuração identitária das profissões.

Diante disso, entendemos que as formações discursivas resultam das relações de saber e poder historicamente situadas. Descrever tais processos contribui para um melhor entendimento do sujeito projetado pelo currículo. No sentido de compreender as regras que permeiam as formações discursivas, detalhamos os enunciados contidos nos textos expressos na forma de legislação. Apontamos aqueles discursos determinantes em termos de produções identitárias, pois, como destacado por Alfredo Veiga-Neto (2000), a análise de discurso, pautada pelas bases culturais historicamente situadas, expressa os enunciados em circulação e as relações de poder que direcionam a organização social do indivíduo e o seu papel em sociedade.

Os apontamentos em torno do processo da formação inicial docente e a sua relação com a formação de cidadãos participativos marcaram um novo período e direcionaram a atenção para as discussões sobre a regulação social por intermédio do currículo. Toda a discussão, de modo geral, é projetada e articulada em torno da sociedade e de suas necessidades. A compreensão da sociedade sobre os professores e o seu papel, responsável por englobar esse processo como um subsistema do sistema educativo, consequentemente vem contribuindo com as transformações em

prol da formação docente e direcionando as bases para a consolidação de perfis identitários docentes emergentes.

Sabemos que todo processo político resulta das relações de poder que compõem as ações em um dado contexto da sociedade e da economia, mas são principalmente os pressupostos dos grupos dominantes que, na maioria das vezes, culminam em ações inerentes à posição que os sujeitos ocupam, assim como os seus contextos - histórico e social; de onde falam e em que condições de produção de discurso. Consequentemente, toda produção de negociação entre os grupos dominantes é limitada e isolada em determinados discursos e textos, de modo a estabelecer parâmetros de controle dentro das negociações de sentidos evidenciadas pelas políticas de currículo. Entendemos, assim, que um dos princípios relevantes para se estudar e entender o processo de formação docente, em tempos de mudança, refere-se ao desenvolvimento curricular, por se tratar de uma estrutura governada politicamente e normalizada por parâmetros e diretrizes.

2. Configurações curriculares e perfis profissionais docentes: a formação pedagógica em questão

Em detrimento da identidade requerida, a política pauta-se por argumentos centrados em necessidades sociais que definem mudanças em prol da melhoria dos indivíduos, usando-se de configurações curriculares para iniciar processos de profissionalização e de pertencimento político. Um bom exemplo pode ser tomado pela história da educação no Brasil. Diante do emergente crescimento econômico do país no final do século XIX, os discursos em torno da educação passaram a defender a valorização da formação do indivíduo para atuar na força trabalhista que o mercado requeria.

Ao longo do século XX, as preleções vêm eleger a formação docente como alicerce para a melhoria da educação básica. O professor não pode ser mais aquele dotado somente dos conhecimentos inerentes à sua disciplina. Ele passa a ser chamado de profissional e é encarado também como quem irá lidar com os problemas sociais que cercam seus alunos, bem como o contexto ao qual está inserido. Desde o início do século XX, com o movimento da Escola Nova, a imagem do professor adquiriu o perfil de especialista e assumiu as bases da psicologia e da sociologia como mediadores do processo educacional de jovens e adultos em formação. Isso aparece nos currículos, que passaram a incorporar as disciplinas de psicologia da educação, sociologia da educação, filosofia da educação, didática, metodologia do ensino, entre outras mais.

Um caminho capaz de levar ao entendimento das resultantes expressas nas configurações curriculares seria aquele que permite entender de que maneira as relações discursivas configuram o discurso em meio a outros discursos. Esses são responsáveis por compor as regras e as justificativas para sustentar as mudanças efetivadas em âmbito profissional. Por isso entendemos que, para sermos capazes de descrever a organização do perfil identitário profissional docente, devemos, a priori, entender os discursos que elegem a organização curricular que irá conduzir a formação do licenciando.

Assim, ao longo deste capítulo, procuramos abordar discussões teóricas que envolvem a configuração das bases curriculares e, por conseguinte, direcionam as produções identitárias da profissão docente. O objetivo aqui foi sinalizar os debates literários que identificam as ciências da educação enquanto áreas reconhecidas e autônomas, que diretamente podem estar associadas às produções legais reconhecidas pelo Estado.

2.1. A legalidade das configurações curriculares

A educação governada pelas bases curriculares preestabelecidas constitui-se como dispositivo de dominação das ideias sobre o mundo social, influenciadas pelas demandas de governo. As configurações políticas em torno do currículo situam-se no centro desses processos e os conhecimentos emergentes contribuem na construção de identidades individuais e sociais no interior das aquisições educacionais. Diante disso, a partir de uma visão crítica, nosso intuito nesta sessão é demonstrar a maneira que o currículo é entendido como sendo o terreno onde ocorrem as tradições de produção e criação simbólica cultural. Quando nos propomos a descrever as transformações curriculares efetuadas no Brasil a partir do século XXI, foco deste estudo, assumimos a responsabilidade de entender o currículo como o centro das ações efetivadas pelas políticas exercidas.

Para atingirmos a primeira etapa de nossos objetivos, cabe ao estudo proposto apresentar as teorizações que trazem ao debate as definições de currículo que compõem as temáticas em torno dos movimentos, efetuados em décadas anteriores aos processos políticos desencadeados pelos governos brasileiros. Isso nos permite entender como tais definições se encaixam ou, de modo mais enfático, influenciam as políticas públicas de currículo efetuadas no Brasil. Reconhecemos em nossas ações políticas as resultantes dos processos, que muitas vezes influenciam diretamente as ações sociais governadas em prol da sociedade. A

mudança é proposta quando a situação atual apresenta algum déficit e não é mais capaz de satisfazer o sistema. Entretanto, para que isso seja levantado e provado, os estudiosos exercem grande influência ao descreverem a situação e apresentarem debates em prol das mudanças significativas.

Diante disso, o currículo pode ser entendido, numa perspectiva crítica de socialização, como um artefato social implicado nas relações políticas de controle social, que está constantemente em transformação. Situa-se por um contexto histórico vinculado às políticas de governo que direcionam a educação através das bases curriculares e dos programas educacionais. Isso permite entender que “o currículo é uma área contestada, é uma arena política” (SILVA, 1996, p. 84), uma vez que, no campo da educação, as demandas reguladoras direcionam os currículos e governam as formulações discursivas que cercam os conhecimentos a serem ministrados nos currículos. As decisões sobre as temáticas a serem abordadas dependem dos próprios interesses e estão situadas por argumentos pautados pela ordem social (SILVA, 1996).

Enquanto configuração oficial, de acordo com Antônio Flavio Moreira (2000), o currículo situa-se no centro das relações de poder, pois seleciona os conhecimentos descritos como válidos e importantes, expressando os interesses dos grupos e das classes destacadas com vantagens nas relações de interesses que resultam dos jogos de forças. Expressando tais relações, o currículo propõe as identidades individuais e sociais, reforçando as relações de poder existentes e destacando os grupos dominantes.

O currículo não pode ser entendido apenas como esfera de ações pontuais expressas em carga horária e disciplinas. Ele deve também ser considerado em seu conjunto de intenções e ações sociais efetuadas por grupos e descritas em movimentos políticos. Por isso, o currículo torna-se uma resultante das lutas e das questões permeadas pelas relações de poder que ganham destaque na ordem social (MOREIRA, 2000). É nele e através dele que as reformulações direcionam os perfis identitários e manifestam as suas intenções. Através de suas ações, correm os conflitos que geram os momentos de crise. O currículo é um campo fértil de mudanças e, por se tratar de mudanças desencadeadas por ações humanas, causa relações de poder e dominação que resultam nas divisões sociais. Assim, ele expressa as relações dominantes de poder entre grupos e classes que se colocam em

vantagem em relação aos demais. Situa-se, desse modo, no centro das produções e recriações simbólicas culturais.

De acordo com Apple (2006), na ordem do pertencimento, o reconhecimento do especialista que tratará as reformulações curriculares contribui, de modo direto, para a standardização dos processos que promovem a construção do currículo baseado na racionalidade científica. A sua organização ocorre por meio da centralização do processo de tomada de decisão, organização, seleção e divisão do trabalho; e do levantamento dos problemas e deficiências, regras e leis controladoras do trabalho. Estes movimentos dão origem ao controle social a partir das disciplinas eleitas para compor o currículo. O controle dos conteúdos curriculares está associado mais às questões de poder dominantes do que aos conhecimentos científicos eleitos válidos, ou seja, a importância dos conteúdos selecionados não se sustenta pela relação com as teorizações da ciência, mas com as tendências e padrões que são ditados socialmente. Isso permite entender a visão crítica do currículo num contexto pós-modernidade. Cabe ressaltar que o intuito desse trabalho não é assumir a visão crítica ou estruturalista, ou de qualquer outra natureza, mas cabe ao seu desenvolvimento apresentar os discursos que configuram as teorizações que sustentam as discussões em torno do currículo e que refletem na configuração das políticas de currículo que direcionam a produção identitária da profissão docente.

Ao ser entendido como a expressão das ações efetivadas formalmente por órgãos públicos que nomeiam grupos especializados, o currículo contribui para que as normativas direcionem o que deve estar nas matrizes curriculares e de que maneira as suas ações devem ser desenvolvidas, como por exemplo: quando, por quem e para quem. Seguindo essa demanda, determina a finalidade das ações desencadeadas institucionalmente, de modo que a responsabilidade é distribuída em doses adequadas a cada setor. Para sermos capazes de situar a finalidade do currículo, devemos entender o que ele representa para as esferas sociais.

O currículo faz parte da construção política sustentada por interesses entre grupos que definem as normas de conduta e estabelecem padrões culturais que são expressados na forma de leis, decretos e normativas institucionais. Pautando-se pelas vertentes escritas por Michael Foucault (2008), se as relações de poder estão

atreladas às redes do conhecimento, então fica indissociável a separação entre discurso, currículo e produções identitárias.

Na visão de Pacheco (2008), o currículo expressa a lógica do poder educativo, como aquele que, por intermédio das configurações sociais, expressa a ordem ideológica dos discursos em prol das decisões em contextos escolares, que determinam as tendências e padrões de cada período histórico. Sob a lógica do Estado, “poder intersecta, subsequentemente, interesses dos indivíduos que são conjugados diferentemente, de acordo com as regras instituídas, legitimadas pela moralidade, competência e responsabilidade” (PACHECO, 2008, p. 38). Assim, é no centro da lógica do poder que o termo “competência” assume as bases do conhecimento controlado e identificado como válido e necessário.

Nesse contexto, Pacheco (2008) descreve que as políticas de currículo são “implementadas por três tipos de instrumentos: normativos explícitos (leis, decretos-leis, portarias, despachos normativos); normativos interpretativos e subjetivos (circulares e ofícios circulares); e documentos de orientação e apoio (textos de apoio, documentos internos da escola” (p.14). As políticas como textos e as políticas como discursos são, ao mesmo tempo, processo e produto, refletindo em produções intencionadas. Logo,

Os textos curriculares, oriundos da administração central, são documentos de trabalho que simbolizam o discurso oficial do Estado que agrega interesses diversos e alianças elaboradas a diversos níveis de ação. No entanto, são textos macropolíticos que se inserem em uma linha de racionalidade técnica quando os contextos de microdecisão política são marginalizados. Reconhecer-se-á, assim, que as decisões políticas curriculares são fragmentadas e multifacetadas (PACHECO, 2008, p. 15).

As políticas que teorizam e normatizam a educação através do currículo não podem estar limitadas aos processos que retratam o controle do Estado, pois as políticas são de caráter simples e imperfeito, enquanto as ações práticas retratam-se como sofisticadas, contingentes, complexas e instáveis. Dito dessa maneira, entende-se que as ações políticas voltadas ao contexto educacional não podem estar associadas às tomadas de decisões estruturadas em nível local e interligadas pelas elites locais, pelos grupos de interesses e pelas relações pessoais (PACHECO, 2008). Algumas implicações racionais resultam dessas interligações, que podem ser

resumidas em: governabilidade do poder, orientação política, controle, autoridade, influência e, conseqüentemente, conflitos políticos e sociais. Diante disso, “a noção de orientação política conjuga-se com todos os poderes de diplomacia, fazendo prevalecer que tanto as intenções e os discursos quanto as práticas não sejam realidades isomórficas” (PACHECO, 2008, p. 18). Por conseguinte,

O sistema educativo é um elemento crucial na reprodução do mundo de trabalho e é também uma reflexão sobre a hegemonia da classe capitalista, constando que há um princípio de correspondência entre escolaridade e relações sociais de trabalho (PACHECO, 2008, p. 18).

Jerome Bruner (1966 *apud* PACHECO, 2008) explica que as transformações curriculares correspondem aos processos que identificam as mudanças a serem alcançadas e o modo pelo qual o conhecimento deve ser reestruturado, devendo-se considerar os seguintes aportes: sinalizar as experiências, especificar a maneira pela qual o conhecimento é reestruturado, definir as seqüências de apresentação dos materiais a serem aprendidos, identificar a natureza das etapas a serem seguidas e punição dos processos de ensino e aprendizagem. Pacheco (2008) entende que, diante desses processos, o currículo é entendido como sendo portador do conhecimento válido, enquanto a pedagogia sinaliza os caminhos válidos para a transmissão do conhecimento. Na seqüência, a avaliação destina-se a identificar o conhecimento aprendido ao longo do processo ensino-aprendizagem.

O currículo gera conteúdos definidores de saberes e define as bases de construções identitárias. Administrando seus conteúdos, estamos também mobilizando ações em prol da identidade do indivíduo participativo desse sistema. Por isso, concordando com Tomaz Tadeu da Silva (1996), entendemos que uma teoria do currículo conduz, em seus aspectos sociais e políticos, vias de contestação de diferentes possibilidades e divergentes construções de produções sociais que são situadas nas relações de poder. Em outras palavras, ao fazermos as coisas para o currículo, somos também feitos pelo currículo. O currículo torna-se o núcleo que envolve os processos responsáveis por institucionalizar a educação.

Quando destacamos a relação entre produções curriculares e produções identitárias, localizamos o currículo como o espaço onde são corporificadas as

formas de conhecimento e de saber. Isso permite entender que os movimentos políticos, apoiados nas demandas sociais, selecionam e direcionam aqueles saberes eleitos necessários à formação do cidadão, ou seja, modelam os sujeitos de acordo com as suas demandas sociais. Descrevem justificativas e apontam resultados para os direcionamentos a serem alcançados, mas não expressam com clareza a maneira como os saberes são legitimados e por quem são selecionados. Atribuem essa responsabilidade aos envolvidos com as pesquisas e publicações que emergem consigo as temáticas que colocam em debate a dualidade entre currículo e produções curriculares. As estratégias para determinar uma dada cultura são ações desencadeadas no currículo. Esse processo segue as normativas sociais estabelecidas. Isso permite entender que,

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1996, p. 197).

Nesse contexto, o currículo e o conhecimento, como parte do meio cultural e político, são responsáveis por corporificar as relações sociais. Isso permite entender o seu papel socializador, exercido frente ao campo das relações pessoais que culminam nas ações dos grupos interessados. As identidades sociais são produzidas e reconduzidas de acordo com as diferentes divisões sociais, formadas e produzidas culturalmente. Isso permite entender que o currículo corporifica os conhecimentos oficiais que resultam das forças entre os grupos dominantes (SILVA, 1996).

Atrelando-se à lógica das relações culturais, nos arriscamos a entendê-lo através das dimensões sociais e políticas. Diante disso, “o currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 203). Consequentemente, o currículo é algo que produz identidades e direciona ações de produção. As diferentes dimensões de currículos direcionam os diversos saberes que governam as produções curriculares. Ora desiguais, ora parciais, mas sempre

pautados por argumentos que visam o bem social e a ordem pública. Nessa perspectiva, portanto, nos arriscamos a descrever que

O currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade (SILVA, 1996, p. 81).

2.2. Formações discursivas e produções curriculares

Em qualquer esfera pública capaz de conduzir as ações sociais, os discursos atuam com movimentos dialógicos que buscam o consenso em prol das mudanças. Entender as produções curriculares requer envolver-se nos discursos que os incorporam e os conduzem ao status. Os esforços do analista passam então a descrever os discursos, de modo a interpretar os seus sentidos em momentos históricos particulares. Em meio às relações estabelecidas entre os grupos envolvidos com os processos da reestruturação curricular, os discursos se manifestam nas ações pontuadas por leis e expressas em reformulações efetuadas nas matrizes curriculares.

Os discursos permitem-nos entender que o currículo conduz as intenções dos sujeitos, construindo e reconstruindo posições nos jogos das negociações. Suas ações são, então, desencadeadas pelas bases culturais circunscritas. Diante dos movimentos efetivados, ele legitima ou deslegitima, inclui ou exclui, autoriza ou desautoriza as ações a serem efetivadas no âmbito institucional, para justificar a sua relação com os estudos culturais. Surgem os eixos de legitimidade, autoridade divisão e representação em que os sujeitos se posicionam em múltiplos contextos e, através do currículo, constroem e reconstróem as identidades. Por isso, existe

uma relação direta entre currículo e aquilo em que nos transformamos. Isso faz com que ele esteja muito além das questões cognitivas que constroem os conhecimentos, pois ele é a construção de nós mesmos enquanto sujeitos produtores de identidades. Situa-se nesse campo uma relação direta entre conhecimento, saber e poder, expressos na forma discursiva. Surgem, então, as configurações identitárias que estão associadas às perspectivas vinculadas aos discursos em prol das formações curriculares.

Os discursos direcionam, selecionam e instituem as posições a serem efetivadas no currículo, de modo a manifestarem-se nas construções das identidades. Ele é a expressão das relações de poder situadas em sociedade. Do mesmo modo, de acordo com as ações discursivas, as relações entre currículo e poder estão mutuamente interligadas. No jogo dos discursos, “o poder está inscrito no interior do currículo” (SILVA, 1996, p. 167). Seguindo esse apontamento, é possível entender que

O poder está inscrito no currículo através das divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre os diferentes grupos sociais. Aquilo que divide e, portanto, aquilo que inclui/exclui, isso é o poder. Aquilo que divide o currículo – que diz o que é conhecimento e o que não é – e aquilo que essa divisão divide – que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais – isso é precisamente o poder (SILVA, 1996, p. 168).

Atreladas à organização da lógica discursiva, as configurações entre os grupos dominantes e as relações sociais que surgem determinam quem descreve as normativas e quem as deve cumprir, e “os significados carregam a marca do poder que os produziu” (SILVA, 1996, p. 170). As diferentes marcas que os grupos sociais estabelecem fazem parte da construção e consolidação da história do currículo. Por isso, ele pode ser analisado como sendo um modo de representação social e política. E é através das representações que as produções das identidades sociais se vinculam com as bases curriculares. Portanto, seguindo a lógica das formações discursivas, “é no currículo que o nexo entre representação e poder se realiza, se efetiva” (SILVA, 1996, p. 171) e as concepções culturais caracterizam os diferentes grupos sociais. Esses se fazem representados no currículo através das relações de poder

que se manifestam nas construções e reconstruções que os direcionam enquanto estruturas institucionais. Isso nos permite entender que, se há de um lado os dominadores que impõem a organização curricular expressa em normativas, há de outro os que são obrigados a seguirem as regras estabelecidas socialmente pela política vigente que, direta ou indiretamente, visa concordar com as tendências de sua época.

As produções identitárias configuram, em âmbito social, econômico e político, um amplo contexto que não apenas seleciona as ações desencadeadas por agentes de transformações, responsáveis por fazerem parte da história, mas também os configura como autores da história. Para sermos capazes de entender como se configura a lógica das formulações em torno das leis que regem o sistema brasileiro de formação inicial de professores no Brasil, adentramos antes o universo das influências que regem a organização social em esfera pública. O caminho que encontramos para satisfazer essa necessidade nos leva aos debates em torno das configurações identitárias sob a ótica das teorizações que direcionaram tais movimentos. Entretanto, cabe destacar que o nosso intuito não tange abordar as centralidades dos efeitos que esses movimentos emergem na sociedade, ao contrário, focaremos nos discursos que nos permitem embasamentos teóricos para o entendimento das questões que envolvem o currículo e a sua contribuição para as configurações identitárias.

Situadas nesse contexto, cabe destacar que as elaborações curriculares no Brasil também descendem de um amplo movimento de democratização e descentralização que sofreu influências de ações e planejamentos mundialmente executados, sobretudo por países como os Estados Unidos da América e aqueles pertencentes à Europa. Trata-se de um amplo processo que foi direcionado por diferentes vertentes. Como, por exemplo, as reformas ocorridas nos países europeus refletiram significativamente nos programas e pesquisas desencadeados na América Latina, como destacou Wanderson Ferreira Alves (2007) ao apontar que as pesquisas internacionais se tornam correntes teóricas em torno das produções locais, ditado tendências e padrões que conferem as investigações científicas em torno das temáticas recorrentes. Na mesma direção, os estudiosos europeus e norte-americanos têm influenciado fortemente as publicações brasileiras, como ressaltado por Gauthier et al. (1998), consolidando assim a corrente teórica divulgada em

diferentes contextos. A nossa missão, diante do estudo proposto, é procurar tais elementos e entender de que maneira eles estão presentes em nossas normas e regimentos em torno da formação inicial docente. A materialização de tais movimentos constata-se por meio das produções curriculares que sinalizam mudanças e incorporam normas e valores ao processo formativo. Assim, nos direcionaremos a entender o currículo como via de transformação social.

As mudanças são direcionadas a partir e por meio do currículo. Atrelado às esferas institucionais, o currículo é situado pela prática discursiva. Isso requer entender que ele é a expressão do poder e, sobretudo, uma prática de significação que atribui sentidos às ações humanas. Ele constrói a realidade burocrática, governa e constrange a nossa personalidade, projeta a identidade a ser construída a cada um de nós, produzindo amplos sentidos. O currículo, nessa perspectiva, é o discurso produzido na intersecção entre discursos sociais e culturais, recriando-os e reiterando-os socialmente. Portanto, “qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: produção de sentidos” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 42).

Assim, especificamente no caso desse estudo, as ações governamentais contemporâneas do currículo no Brasil compõem a política da identidade profissional docente. Tudo o que é expresso em leis e decretos, nacionais ou estaduais, expressam a pluralidade da sociedade. Nas últimas décadas, ocorreram diversos movimentos em prol da valorização da qualidade da educação no país. Houve uma proliferação de sentidos em cada lei que foi sendo apresentada. Esses movimentos foram estruturados pela lógica das formações discursivas estabelecidas socialmente por aqueles eleitos como membros da política de formação social da profissão docente. Assim, as bases curriculares se associaram aos princípios do movimento da profissionalização docente, direcionando as disciplinas de acordo com os objetivos subjacentes.

2.3. Configurações sociais e produções culturais

Buscar elementos para sermos capazes de entender as produções identitárias, construídas a partir das formulações de leis e parâmetros, é o eixo central de nosso estudo. Para ser possível sustentar as nossas análises discursivas, cabe a nós descrever as vertentes que estão associadas aos processos legislativos em prol da formação inicial docente no Brasil. Logo, as ações que desencadearam as transformações curriculares resultaram de movimentos sociais e políticos em torno das demandas que emergiram em meio às necessidades educacionais.

Os discursos direcionam as razões e justificativas para fundamentar as mudanças requeridas. Isso legitima a ideia de que qualquer mudança curricular corresponde aos aspectos culturais que situam os sujeitos da mudança. Aceitar isso, como descreve Lopes e Macedo (2011), corresponde a entender que o currículo é marcado pela diferença expressa pelas transformações da cultura. Por isso, conjecturamos que se trata de um processo de produção de sentidos em constante transformação. Por se tratar de mudanças que emanam dos períodos políticos e sociais em questão, nunca cessam as suas transformações e, portanto, são incapazes de construir identidades definidas. Diante do que as autoras defendem, consideramos que as produções identitárias surgem das ações sociais e políticas que se baseiam em aspectos culturais. Seriam as bases para as fundamentações sociais, e seria a cultura, então, o modelo de transformação das profissões. Interessa-nos entender suas contribuições para as construções identitárias, para sustentar um novo perfil profissional e destituir outros.

Além disso, sob as referências teóricas de Apple (2005; 2006) e Sacristán (2000), cabe entender que as bases culturais expressam as demandas curriculares em prol da governabilidade social. Inserem movimentos em disputas e elencam mudanças em períodos de crise. As bases culturais são expressas como capital político, uma vez que se tratam de uma força de natureza humana que é capaz de legitimar as relações entre os grupos e as práticas pedagógicas. Por isso, a cultura pode ser entendida como o meio pelo qual os indivíduos constroem suas relações com o mundo, como bem expressa as formulações de leis e parâmetros em prol das transformações curriculares em torno do processo da formação inicial docente.

Embora não tenhamos o intuito de assumir qualquer posição ou visão teórica para a realização da pesquisa proposta, cabe destacar que muitas são as bases que governam as ações culturais. Algumas delas se aproximam de nossas descrições das leis e dos discursos, por exemplo, a perspectiva pós-estruturalista, como aquela apresentada por Hall (2006). Essa nos permite entender que as bases para o conhecimento são direcionadas de acordo com a dimensão epistemológica da centralidade cultural. Isto quer dizer que todo e qualquer sentido se desenvolve em meio aos sistemas de linguagem ou de significação. No entanto, não cabe a esse estudo adotar uma das bases em particular, pois tratamos de questões culturais que regem a centralidade da formação da identidade profissional docente, que direta ou indiretamente estará atrelada à diferentes bases e questões epistemológicas. Assim, a escolha dos autores trazidos para as representações teóricas apontadas pelo presente estudo teve o propósito de apresentar diferentes posições críticas e pós-estruturalistas para sermos capazes de entender como as discussões sobre a centralidade cultural situam-se no eixo dos dizeres e das ações culturais que regem a ordem dos discursos apresentados socialmente. A relação entre grupos e classes sociais é inseparável da ideia de cultura. Isso conduz a aceitar que

Numa sociedade dividida, a cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais (SILVA, 1996, p. 89).

Como descreve Michel Foucault (1993), as modernas formas de governo condicionam aquilo que podemos chamar de política de dominação e controle social. Ambos se encontram situados pela lógica cultural. Isso determina a dependência das manifestações de conhecimento sobre a população e modelam as condutas humanas, dependentes de saberes que definem e direcionam o que pode ser socialmente aceito, elegendo os melhores meios para que a sociedade seja governada. Os saberes eleitos devem ser fundamentos a partir do concreto, material e calculável, ou seja, devem ser expressos como necessidades da realidade. Diante disso, concordando com Kathryn Woodward (2000), entendemos que

Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é

excluído. A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade (p. 19).

Isso requer aceitar que o mundo é classificado de acordo com cada cultura, que estabelece suas próprias bases de significação. É através da construção dos sistemas classificatórios que a cultura conduz sentido ao mundo social e constrói sentidos. Em resumo, entende-se que “uma identidade é sempre produzida em relação a uma outra” (WOODWARD, 2011, p. 47). As relações de poder são estabelecidas no seio da lógica discursiva que se destaca no centro das culturas dominantes.

Os padrões culturais são transmitidos de uma geração a outra através dos sistemas de vivências que conduzem as experiências de cada sujeito, assim como também sofrem mudanças ao longo do tempo. Determinam as construções identitárias e direcionam os papéis sociais dos sujeitos e das organizações populacionais. Por isso, a identidade cultural não nasce com o sujeito, ao contrário, são construídas e reconstruídas no interior das representações. Os papéis sociais são determinantes ao longo desse processo, mas não devemos entender que a nação, enquanto construtora de identidades, seja apenas entidade política. Além disso, torna-se algo que constrói sentidos em meio a um sistema de representação cultural, pois as pessoas não são simplesmente cidadãos legais de uma nação. Elas atuam pela nação de acordo com as culturas que vão se estabelecendo ao longo de sua formação individual, o que é reflexo do coletivo. Nesse caso, as mudanças de perfis identitários são descritas como instáveis e transformáveis a cada época e contexto cultural. Justificamos com isso o fato de procurar entender os discursos em prol das bases legais que movimentam a formação inicial docente no Brasil em tempo de crise. Vale complementar também que, situadas nesse contexto, as representações simbólicas governam a nação, suas ideologias e ações, o que é capaz de explicar o seu poder gerador de pertencimento identitário e de lealdade.

As bases culturais direcionam os padrões de referência social, ao mesmo tempo em que condicionam os perfis profissionais, educacionais, pessoais e políticos. O principal propósito é tornar padrões unificadores globais que sejam reconhecidos e aceitos em todas as sociedades. Daí a abertura para que as ações

desencadeadas em países como os Estados Unidos da América e aqueles pertencentes à Europa sejam modelos para as políticas educacionais produzidas no Brasil. Perfis identitários profissionais assumem essa regra social, já que somos capazes de reconhecer um médico no exercício de sua profissão em qualquer lugar do mundo, atribuindo-o funções e valores gerais. Isso acontece no centro das profissões de referência, como é o caso do magistério.

Os movimentos destacados no Brasil, que propõem uma base nacional curricular para os cursos de licenciatura, têm o objetivo de estabelecer seriações didáticas e metodológicas, associadas aos conhecimentos de sociologia, psicologia, didática e metodologia do ensino, que promovam um perfil geral de docência para as diversas áreas de formação e atuação docente, capaz de estabelecer uma relação direta entre teoria e prática, aproximando o licenciando da realidade do ensino, bem como as questões sociais que o envolvem a sala de aula. Isso vai de encontro às formulações de padrões culturais descritos pela perspectiva pós-estruturalista, em que as organizações que sustentam as bases culturais sempre buscaram a homogeneização das identidades culturais, mas hoje sabemos que isso não foi de todo possível. Os movimentos sociais, políticos e econômicos mostraram, por exemplo, em alguns momentos da história, que as identidades centralizadoras se manifestaram sob as bases da descentralização. Isso aconteceu, certamente, por entender que as bases da cultura nacional nunca foram um “simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica. Ela é também uma estrutura de poder cultural” (HALL, 2006, p. 59).

Tais fatores geram ou são gerados pelas desigualdades emergentes nas sociedades dominantes, já que as identidades nacionais são fortemente governadas e influenciadas por processos políticos e sociais conduzidos por grupos influentes e pouco favoráveis aos movimentos externos. Hall (2006) defende que tentar estabelecer uma cultura nacional é o pior de todos os enganos sociais, pois estabelecer padrões, normas e ideologias fixos em meio à diversidade dos sujeitos e permeados por questões étnicas, raciais e políticas certamente resulta em conflitos, insucessos e desordem. Esse paradigma torna as identidades descentralizadas e deslocadas em cada período da história das sociedades. Nosso estudo apresentou diferentes posições que estão presentes na literatura pertinente às teorizações sociais, filosóficas e culturais que abordam os processos que refletem

nas produções curriculares no campo da formação inicial docente. Procurou-se não assumir direcionamentos ou posicionamentos para apresentar os acontecimentos e, posteriormente, as análises das legislações sinalizadas pela pesquisa. O instituto direcionou-se a apresentar diferentes posições, evidenciadas dentre os autores citados, e mostrar como as legislações nacionais emergentes defenderam uma base curricular única para os cursos de licenciatura; e quais efeitos foram resultantes nas esferas locais, como os pareceres, que regem os cursos de licenciatura no Estado de São Paulo. Acreditamos que as bases propostas por Hall (2006) são de fundamental importância para demonstrar a ligação com a pesquisa realizada e o contexto político que envolve as leis, mas que não refletem a posição da análise realizada.

Nesse ritmo de ações sociais, as identidades pautam as suas bases em normas e valores estabelecidos em sociedade. As bases culturais inserem o indivíduo como sujeito autônomo de suas ações e construções, mas sempre imerso a todo um contexto de relações sociais, culturais, econômicas e políticas, entre outras.

2.4. Produções sociais e configurações identitárias

Como já destacamos, as produções identitárias estão diretamente ligadas aos movimentos sociais e políticos efetuados em diferentes esferas da sociedade, diretamente associadas à consolidação das profissões. As influências vindas de países externos recaem sobre as ações desencadeadas no Brasil. São indissociáveis as produções identitárias dos fenômenos sociais, pois são vertentes destes movimentos. Para sermos capazes de aprofundar as implicações presentes no entendimento para uma análise dos discursos legais sobre o processo de formação inicial docente no Brasil, é necessário adentrarmos nas questões que movem as configurações das identidades que estiveram historicamente atreladas aos movimentos sociais.

Cabe ainda entender que a identidade está marcadamente situada no campo dos símbolos, pois a sua construção é “tanto simbólica quanto social” (WOODWARD, 2011, p. 10). Resultam de lutas e conflitos, de seleção e identificação, de quem pertence e quem não pertence a um determinado grupo identitário, de modo que as questões sociais refletem nas dominações e nas relações de poder que configuram os grupos influentes.

Por se tratar de resultantes de movimentos sociais e políticos, executados por pessoas e grupos eleitos como responsáveis por apresentarem mudanças em prol do avanço social, deve-se levar em conta a relação direta entre identidade e sujeito, uma vez que um está diretamente associado ao outro. Logo, se as identidades são construídas pelos sujeitos através dos sentidos e símbolos que assumimos ao longo da história, “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (WOODWARD, 2011, p. 18). Os sistemas simbólicos tornam possíveis as configurações identitárias, de modo que a representação é entendida como um processo cultural que estabelece identidades individuais e coletivas.

As identidades, assim entendidas, são construídas com base na marcação das diferenças que ocorrem através dos sistemas simbólicos de representação, que identificam cada um o seu papel na sociedade. As relações sociais estabelecem as formas da diferença social e simbólica por meio dos sistemas classificatórios. Elas são produzidas e reproduzidas através dos rituais e dos símbolos que classificam as coisas, as ações, e dividem os grupos, dando sentido às identidades produzidas.

É na dualidade entre aspectos culturais e produções sociais que as configurações identitárias se tornam um problema quando estão em crise, quando algo que se mantinha estável e fixo é desordenado pela experiência da dúvida e da incerteza, e a necessidade de mudança se apresenta como eixo norteador do processo social. As crises surgem afetando as identidades, que são inteiramente dependentes da ideia que fazemos delas. As identidades resultam da cultura que as cercam e são contestadas quando não são mais capazes de se enquadrar à ordem social.

As tensões desencadeiam os discursos de mudança. No caso das crises de identidade, segundo Hall (2006), tendem a ser vistas como parte de um amplo processo de mudança, que propõe deslocar as estruturas e os processos centrais das

sociedades modernas. Isso, conseqüentemente, vem abalando os quadros de referência que geravam nos indivíduos uma coragem estável no mundo social. Nesse caso, os processos passam a ser globais, ou seja, a mudança identitária é resultado de um movimento geral, que afeta todas as camadas sociais e culturais. Quando falamos em mudança, devemos pontuar seu caráter global, pois só existem processos efetivos em esfera ampla, já que um grupo ou comunidade local sozinhos dificilmente serão capazes de refletir na construção das identidades. Um exemplo pode ser destacado na identidade profissional docente, pois, nesse caso, a realidade de uma escola não é capaz de expressar mudanças em tal identidade. O processo é mais amplo e complexo. Para haver a necessidade de mudança, a força motriz deve ser de ordem geral, nacional, internacional. Deve ser capaz de confrontar uma dada cultura, propondo outra.

Esse fenômeno tem sido observado no campo do magistério, uma vez que a imagem docente passou a assumir diferentes sentidos. Surgem com essas posições, por exemplo, o professor socializador, que soluciona conflitos de natureza social em seu campo de atuação e intervém sobre eles; o professor prático-reflexivo (ZEICHNER, 1993; SCHÖN, 2000), que atua sobre a ação-na-reflexão (TARDIF, 2000) para intervir sobre o déficit de aprendizagem de seus alunos; e o professor pesquisador de sua prática pedagógica, que levanta hipóteses e procura respostas.

Embora as questões sociais determinem as identidades globais, a configuração identitária também resulta de fatores em nível local e pessoal, pois o sujeito é condicionado pelo contexto e pode refletir suas ações individuais em grupos aos quais esteja vinculado. São os grupos que direcionam as bases para a sua construção. Surgem assim os conflitos permeados pelas tensões entre expectativas e normas sociais. Nesse contexto, as crises identitárias ilustram as relações entre o social e o simbólico. Diante disso,

A política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. Essa identidade torna-se, assim, um fator importante de mobilização política. Essa política envolve a celebração da singularidade cultural de um determinado grupo, bem como a análise de sua opressão específica (WOODWARD, 2011, p. 34-35).

Como afirmou Hall (2006), as identidades contemporâneas estão partindo da esfera da descentralização para serem deslocadas ou fragmentadas. Isso vem acontecendo uma vez que as mudanças estruturais estão transformando as sociedades modernas. Nesse caso, as identidades apenas se tornam uma questão quando as crises em torno delas se levantam, quando algo que se entendia como fixo, coerente e estável é desarticulado pela experiência que gera conflitos ou insucessos, provenientes de dúvidas e incertezas. É a insatisfação que conduz as mudanças, que articula os grupos e que trabalha em prol das identidades, com a intenção de fortificá-las, ao invés de fragmentá-las. As mudanças têm o propósito de consolidar os processos identitários, mas as crises levam a sua fragmentação e descentralização. Portanto, são as crises que acarretam os processos de mudança de identidade; são os descontentamentos, os desafios e as metas que levam uma comunidade a se articular em prol de construir novas identidades. Para isso, não existe um tempo certo, um parâmetro único, um sistema unificado para efetivar esse processo. O que existe é uma insatisfação mútua para poder refletir em períodos de mudança.

As identidades estabilizam tanto os sujeitos quanto os mundos culturais, dando significação às relações sociais e culturais, “tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (HALL, 2006, p.12). No âmbito das identidades, o sujeito inserido num contexto cultural, identificado por uma identidade unificada e estável, passa por um momento de fragmentações identitárias, pois o indivíduo passa a ser composto não apenas de uma, mais de várias identidades, podendo ser contraditórias ou não resolvidas.

Nesse processo, surge o sujeito pós-moderno, caracterizado como não sendo portador de apenas uma identidade fixa, essencial e permanente. A identidade assume-se instável, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados e interpretados nos signos dos sistemas culturais. Isso permite entender que a identidade é fixada historicamente e não biologicamente. As identidades que habitam dentro do sujeito são contraditórias; conseqüentemente, nossas identificações estão continuamente sendo deslocadas, ou seja, não existem identidades fixas e situadas ao longo da vida, pois se referem a processos complexos de significações que são determinados, construídos e reconstruídos ao longo do tempo. Portanto, nas significações identitárias do sujeito,

“a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2006, p.13).

As identidades emergem por toda a parte, em todos os períodos históricos, tornando-se sempre ações culturais que não são fixas e determinadas por ações individuais, pois estão sempre em transição, entre distintas posições. No entanto, ao mesmo tempo pautam-se sempre pelas tradições culturais estabelecidas por padrões e referências situados entre os grupos dominantes de uma sociedade, de modo que são produtos de cruzamentos complicados e misturas culturais que estão sendo, cada vez mais, comuns no mundo globalizado. Nesse sentido, Hall destaca que

Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de ‘identificação’ e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a ‘identidade’ e construímos biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude (2006, p.39). [Grifos do autor].

É no interior das relações de poder onde se definem os grupos sociais. Logo, as identidades são expressas pelas posições ocupadas pelos sujeitos ou grupos dominantes em meio às esferas sociais. Para nos situarmos sobre as organizações profissionais reconhecidas, é necessário entender que tais movimentos são liderados pelos grupos dominantes que expressam as relações de poder e controle, culminando nas identidades sociais. Por isso, qualquer processo que descreva um movimento de produção de caráter profissional resulta de construções identitárias culturais.

Em momentos de crise profissional, os aspectos da configuração da identidade passam a ser questionados e entram em debate para a mudança. Isso ocorre constantemente, já que as sociedades se transformam ao longo do tempo e as autoridades pensantes, como, por exemplo, os legisladores, são substituídas a cada momento histórico. Mas quando há a necessidade de se repensar a identidade

de uma dada profissão? Esta é uma questão de múltiplas respostas. Isso ocorre com a carreira docente que, historicamente, passa por mudanças e tem o seu perfil adequado a cada momento político vivido. As DCN brasileiras sinalizam um importante período de mudança de identidade profissional docente. Por isso, nos interessa discutir alguns pontos, elencados por Dubar (1997) e Hall (2006), que nos levam a compreender os períodos de crise da identidade docente vivenciada nas últimas décadas no Brasil, foco de nossa investigação, satisfazendo assim as nossas indagações sobre as produções identitárias.

A construção da identidade envolve processos internos e externos, mas são as normas do mundo social que regem esses mecanismos numa forma de limitar e coordenar seus percursos. Em meio à sociedade, constituem-se os grupos que definirão os princípios e as leis que nortearão o processo das configurações identitárias. Por isso, cabe destacar que

A identidade está profundamente envolvida no processo de representação. Assim, a moldagem e a remoldagem de relação espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas (HALL, 2006, p. 71).

Todo o processo relacionado à construção da identidade situa-se em espaços e tempos simbólicos, de acordo com as representações sociais que buscam em si a mesma unidade dos requisitos da universalização dos papéis sociais, como, por exemplo, o fato de situar as profissões em campos homogeneizados. Isso acontece na medida em que a vida social adentra o mundo global de estilos, lugares e imagens, pelas distâncias, cada vez mais rompidas pela mídia sempre mais influente, pelos sistemas de comunicação ou pela facilidade de deslocamentos. As identidades se chocam e se tornam mais desvinculadas, desalojadas do tempo, do espaço, dos lugares, da história e das tradições, para flutuarem livremente, mas sem conexão. Surge, assim, uma gama de identidades não pertencentes a uma sociedade unificada, mas resultantes de uma nação globalizada. No entanto, ainda assim, as identidades representam, algumas vezes, aquilo que Hall (2006) definiu como sendo uma forma particularista de vínculo ou de pertencimento. Seriam esses os aspectos almejados a cada período de mudanças? Como se ater a essas ações, senão

através da ruptura do que não se concede mais aceito? Como entender essas questões, senão através da leitura do mundo socialmente cultural e politicamente estabelecido?

Hall (2006) afirma que ao invés de situarmos o global como algo que substitui o local, deveríamos pensar em uma articulação entre esses processos, pois o local deve atuar no interior da lógica da globalização. É improvável, se pensar na globalização como algo que vá destruir as identidades nacionais. É favorável, se pensar que seja capaz de produzir, simultaneamente, “novas identificações globais e novas identificações locais” (HALL, 2006, p. 79), sem com isso contribuir para que ambas criem conflitos entre suas articulações sociais. Partindo desse ponto, seria possível pensar em uma homogeneização das identidades globais, visando atender toda a sociedade no centro das profissões, e não apenas parte privilegiada dela ou grupos diferenciados. Estabelecer um currículo único seria o caminho para se alcançar tais anseios? Mas como enquadrar a uma regra comum as especificidades de cada realidade? A sociedade busca, com as suas regras, construir identidades que se enquadrem às necessidades sociais e profissionais. Esses são os movimentos de colapsos que cercam as bases curriculares nacionais. Diante disso, podemos entender que

A identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 1997, p. 136).

As implicações ocorrem, pois, a sua construção depende de todo o processo da socialização, pois essa não é isenta das questões políticas e não pode ser construída isoladamente. Quando procura estabelecer uma base única, encontra as questões que não se enquadram às suas regências e, diante disso, passa por processos constantes de construções e reconstruções. Está, quase sempre, a cargo dos grupos dominantes e das relações de poder que permeiam as suas bases, que nem sempre atuam em prol dos interesses coletivos, ao contrário, estabelecem seus pontos de vista e constroem justificativas para sustentá-los em prol do bem coletivo. Por outro lado, essa construção depende também das necessidades condicionadoras, mas, também, é o resultado de uma articulação entre os sistemas de ação que

propõem as identidades virtuais e as trajetórias experienciais que cada indivíduo traz consigo e reflete em suas relações sociais.

Para Dubar (1997), as configurações identitárias estão intimamente ligadas aos processos biográficos, que podem ser definidos como resultado de uma construção no tempo realizada pelos indivíduos com identidades sociais e profissionais que se pautam em categorias oferecidas por instituições como: a família, a escola, o mercado de trabalho, a empresa, etc., situados por um movimento valorizado e reconhecido num espaço-tempo oportuno. Entretanto, o autor destaca ainda que

A identidade social não é 'transmitida' por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente (DUBAR, 1997, p. 156). [Grifos do autor].

Nesse processo as profissões vão sendo modeladas a cada período histórico e as instituições participam no compromisso de conduzir a construção identitária profissional pautada pelas estratégias reconhecidas e aceitas como válidas. As identidades são socialmente construídas, herdam aspectos sociais dos grupos e sujeitos envolvidos, mas apenas as instituições eleitas detêm a autoridade de reconhecer as profissões emergentes. São conduzidas por aqueles selecionados como capacitados para tal missão, de modo que é no interior das instituições de ensino que se rompem as barreiras entre profissão e ofício. As profissões surgem quando uma quantidade definida de pessoas pratica uma técnica definida nova que se fundamenta numa formação especializada, apresentando uma linguagem comum que seja capaz de suprir as demandas emergenciais, baseando-se no conhecimento especializado. Surgem então os saberes formalizados e as habilidades correspondentes. Diante disso, a construção do espaço profissional resulta de todas as negociações sobrepostas que fazem confrontar diversas categorias de atores que manifestam interesses e distintas representações. Entretanto, o propósito caminha para a construção de interesse mútuo (DUBAR, 1997).

O reconhecimento das identidades profissionais é resultado de um campo de lutas entre as relações sociais influentes, tanto no que se refere aos poderes públicos (Estado), como também pela população (clientes). Para que surjam as identidades profissionais é necessário que existam os grupos profissionais e que atuem na sociedade como membro de um sistema de ação coletiva que o coloque em destaque.

A profissionalização requer uma linguagem comum que seja partilhada pelo grupo de profissionais. E é no seio da formação que esses aspectos são compreendidos e incorporados, construindo identidades e compartilhando um conjunto de valores próprios que, de modo geral, mobilizam categorias sociais oficiais. A instituição legítima a identidade visada pelo indivíduo e está na base do seu modelo identitário ou de competência. Diante disso, as identidades profissionais estão sempre associadas às configurações específicas de saberes e são construídas através dos processos de socialização, em âmbitos cada vez mais diversificados. Cada configuração eleita elementar está ligada a um tipo de saber específico e privilegiado, que estrutura a identidade profissional, que deve seguir os preceitos dos saberes práticos com aqueles descritos como saberes profissionais. Como defende Dubar (1997), as identidades estão constantemente em movimento, de modo que é nessa dinâmica de construção/reconstrução que podem assumir a aparência de crise das identidades. Assim, as configurações identitárias assumem formas de mudanças e de conflitos que colocam em lados opostos as novas exigências profissionais e as antigas.

O campo do magistério esteve intimamente ligado às temáticas que envolvem as configurações curriculares, já que se estabeleceu como sendo uma área governada por profissionais da educação que doravante também são governados por uma sociedade elitizada, politizada e socialmente determinada. Se apoiando nas ideias de Martin Lawn (2000), entendemos que as alterações na identidade profissional docente são manobras efetivadas pelo Estado que determinam cada momento como transformações oportunas no âmbito político.

As configurações da profissionalização para o exercício do magistério devem ser geridas segundo princípios que envolvam três dimensões: Primeiro, a identidade dos professores deve enquadrar-se à imagem do processo educativo, ou seja, a imagem docente deve ser identificável com aquela representada pelo Estado,

e ambas devem ser convergentes; segundo, deve existir uma maneira democrática para gerir eficazmente os professores, isto é, essa tarefa compete às legislações; e, finalmente, a identidade profissional docente é flexível, uma vez que é construída no interior dos sistemas institucionais, avaliações e conhecimento universitários.

O trabalho docente situa-se no âmbito das teorizações sobre as configurações identitárias, pois se caracteriza como sendo ações socialmente construídas, articuladas e determinadas pelo Estado. Isso em termos gerais, pois as especificidades que correspondem à ação pedagógica, à formação docente e, sobretudo, às articulações internas que governam a formação e a ação profissional dependem e são guiadas por grupos, normas e valores próprios aos sistemas internos e aos aspectos epistêmicos de cada sujeito educador, bem como a origem de seu lugar de formação.

São as necessárias mudanças, efetivadas a cada transformação social e legislativa, que levam, então, ao conceito de identidade inadequada e, conseqüentemente, sujeita às alterações. Diante das mudanças, a produção de identidade envolve o Estado e reflete na profissionalização/formação dos educadores, por meio dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos e programas de formação, gerando intervenções que se determinam a mediar tais mudanças identificando, convocando e articulando os grupos destinados a conduzir tais ações (LAWN, 2000).

Nesse sentido, Lawn (2000) afirma que

A identidade é 'produzida' através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. A identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou. Reflete a 'comunidade imaginada' da nação, em momentos em que esta é crucial para o estabelecimento ou reformulação dos seus objectivos económicos ou sociais, tal como se encontram definidos pelo Estado (p.70). [Grifos do autor].

As ações públicas destinadas à Educação nunca estiveram afastadas da construção de novas identidades do professor. O professor passa a ser interpretado como sendo um técnico a serviço do Estado e, por isso, "disseminando a sua política, os professores eram a linha da frente de um Estado eficaz" (LAWN, 2000, p. 72). Sob o domínio e o controle do governo, o trabalho docente situa-se a serviço

da sociedade. A identidade, interpretada nesse contexto, descreve uma trajetória construída socialmente e articulada de acordo com as demandas da política de Estado. As políticas voltadas ao ensino estão atreladas numa guerra de hierarquias, situadas em seu lugar por um forte e influente discurso partidário. A imagem do professor perde poder, pois se caracteriza como parte frágil no campo das profissões e passa a ser alvo de desdobramentos sociais e políticos.

As influências sociais e políticas estão intimamente ligadas à construção da identidade do professor. Acreditamos que como consequência das problemáticas em torno da educação, que coloca a dualidade entre formação do cidadão e socialização da escola, as DCN surgem como indicador de transformação social, que requer, além da mudança de identidade cultural da profissão docente, de uma mudança de paradigma da profissão docente. Já que em tempos de crise educacional, o educador passa a ser responsabilizado por lidar com as limitações que cercam a sala de aula e o processo de ensino e aprendizagem que contribuem para a queda dos rendimentos de seus educandos. Assim, o Estado entende que alterando a maneira como os cursos de formação docente são ministrados, alterar-se-á a realidade do ensino.

2.5. A formação social da profissão docente

Na virada do século XX, a ideia de progresso passou a ser inserida nas discussões do campo pedagógico. Isso aconteceu pois existiu um movimento que entendeu o progresso social como sendo a solução para administrar a sociedade produtiva. Para Thomas Popkewitz (1998), isso teria como objetivo ordenar a sociedade através da “administração social da alma” (p. 147). Educar o indivíduo e o condicionar ao seguimento das regras sociais se tornou a base para o movimento educacional voltado à formação do futuro trabalhador, e constituiu a ressignificação de uma “cultura redentora” (p. 147), na medida em que as ciências sociais e

educacionais passaram a assumir o papel de agentes da mudança social e econômica.

Ao mesmo tempo em que tais movimentos sociais ocorriam, as ciências sociais caminhavam paralelamente à burocracia e forneciam o conhecimento disciplinar necessário para que vinculassem as instituições civis ao Estado, pautando-se pela importância de construir um novo tipo de cidadão que, situado na democracia liberal, seria um indivíduo autônomo e livre de policiamento externo. A questão de governação envolvia a formação da criança capaz de tornar-se o futuro cidadão produtivo e bem socializado. O Estado passou a ser aquele que conferia autonomia e liberdade social, mas condicionava as bases para a consolidação como cidadãs democráticas, trazendo consigo o jogo das relações de poder.

O conhecimento científico educacional voltou-se para as questões sociais e a pesquisa passou a ser regida por um populismo fundamentado na consolidação de certos princípios democráticos que, embora sustentassem suas vertentes democráticas, serviam de fato para consolidar e mascarar as relações de poder que envolviam os campos de forças desiguais. De acordo com Popkewitz (1998), com o movimento de socialização da educação, as pesquisas que não abordassem as ideias de redenção das políticas educacionais e que reivindicassem ajudar, educar, emancipar, fortalecer a sociedade – pais, educandos e professores – seriam classificadas como antidemocráticas e nada poderiam contribuir com as demandas emergentes. Tal fato nos permite entender a maneira como as pesquisas em torno da educação passaram a sinalizar as suas bases, de modo a serem aceitas e reconhecidas pelas esferas legais. Diante de nosso problema de pesquisa, pôde-se perceber que isso se aplicou também aos decretos e pareceres sinalizados para melhorar as demandas educacionais (ver capítulo 4). O processo de formação inicial docente direcionou-se para as bases do professor social, ou seja, as questões centrais da discussão, estabelecidas como eixos dos currículos para os cursos de licenciatura no Brasil, elegeram os licenciados mediadores na solução dos problemas de ordem social que refletiam nas relações estabelecidas em sala de aula, diretamente influentes no processo de ensino-aprendizagem. Isso, de acordo com Popkewitz (1998), seria a razão pela qual assumimos como certa a importância do conhecimento prático, delegado pelos movimentos educacionais.

Os movimentos políticos efetuados nos mais diversos países, em prol da educação socializadora, instituíam às novas disciplinas sociais um saber profissional com o propósito de administrar e controlar o desenvolvimento da sociedade. No Brasil esse fato pode ser destacado com a promulgação do Parecer CNE/CP nº009 (BRASIL, 2001), que compõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura.

O Parecer CNE/CP nº009 situa a relação teoria e prática como um dos pilares da formação inicial docente. A relação teoria e prática ressaltada descreve que, no desenvolvimento da profissionalização docente, deve-se estabelecer a importância do conhecimento sobre o indivíduo e as suas marcas pessoais atrelaram-se aos fundamentos da educação por meio da ação pedagógica. Isso permite entender que “o saber profissional corporifica uma ideia secular peculiar de progresso que vincula as racionalidades políticas à construção do indivíduo” (POPKEWITZ, 1998, p. 150). O saber e o movimento de profissionalização vinculam a ideia de progresso aos movimentos políticos que conferem ações de dominação e controle social, em que as divisões e as segregações obedecem às relações de poder.

A relação teoria e prática fortalece a construção do saber pedagógico profissional, trazendo consigo certas racionalidades políticas, de modo que os discursos em prol do êxito e do desenvolvimento econômico do país conduziram a seleção, a classificação e a divisão dos indivíduos para determinar normas de aproveitamento do cidadão. Isso se tornou tão natural que atualmente, no âmbito da educação, quando falamos dos problemas referentes ao desenvolvimento da aprendizagem e ao comportamento para restringir normas de aproveitamento, a preocupação que predomina é aquela com a formação da identidade profissional docente através dos aspectos que sejam capazes de contemplar, no exercício de sua profissão, o tratamento das questões de ordem psicológicas e cognitivas que envolvem os seus educandos, sobretudo as de ordem social, que afetam o seu desenvolvimento intelectual e expressam-se pelas ações comportamentais. Essas questões permitiram entender a responsabilidade atribuída aos professores e, também, permite compreender que o papel da educação passou a ser sustentado no bem social,

Mas as ciências educacionais não apenas reconstruíram a criança; também reenquadraram a identidade do professor. *O professor profissionalizado tinha que ser resgatado primeiro, a fim de se resgatar a criança.* Durante o início do século XIX, a preparação do professor era um despertar para ‘professar’ a sinceridade cristã. Ensinar era um noviciado que consagrava a devoção do aprendiz para trabalhar e expressar a sinceridade cristã, cuja inspiração era priorizada sobre as competências ‘docentes’ específicas em sala de aula. O novo professor devia estar comprometido com ideais gerais de serviço, ser treinado cientificamente e ser profissionalmente ambicioso (POPKEWITZ, 1998, p. 154). [Grifos do autor].

O educador passou a ser descrito sob novas bases da profissionalização e o lugar específico para ocorrer a reconstrução da identidade do educador era a educação formal do licenciando. Desejava-se, com o movimento da reconstrução de sua identidade, “um novo professor cujas finalidades fossem cosmopolitas mais do que comunais” (POPKEWITZ, 1998, p. 154).

Em termos mais gerais, Popkewitz (1998) descreveu que,

A cultura da redenção e do progresso construiu uma profissionalização do professor e da pedagogia que devia **governar a alma**. Esta forma de governo, ou controle, combinava o que o sociólogo alemão Scheler pensava como separado na modernidade: competência, êxito e salvação. Os princípios governantes eram os efeitos do poder, porém obscurecidos por uma retórica populista (p. 156). [Grifos nossos].

Atrelado à maneira como Popkewitz (1998) descreveu o ideário da profissionalidade docente, emergente com as demandas sociais em nome do ideal democrático, a imagem do professor descrito pela legislação brasileira atual (ver capítulo 4), direciona a atenção para a alma do educador. Parece haver uma sintonia entre a descrição do novo ideário docente sinalizado pelo autor com aquele apresentado pelas legislações brasileiras, publicadas no início do século XXI. Reelabora-se o novo professor como indivíduo capaz de solucionar problemas e que será responsável por conduzir a formação ética e moral da criança. Supõe-se que os educadores sejam dotados de uma individualidade pragmática e que sejam

capazes de entender e solucionar as contingências dos problemas de ordem social suscitados com as demandas do mundo industrializado e informatizado. Diante das demandas sociais emergentes, a formação do educador eleito situa a profissão docente sob as bases do perfil profissional que define o chamado educador social. Isso acontece uma vez que,

Se de um lado, as reformas escolares sistêmicas pretendem resgatar a criança em nome da sociedade, o discurso pós-moderno das pedagogias críticas concentra-se no professor, que resgata a sociedade através da criança que vive em múltiplas comunidades (POPKEWITZ, 1998, p. 158).

Com isso, espera-se que o resgate social dos cidadãos seja conduzido pela atuação do professor em seu processo de formação, de modo a conferir sentido ao seu exercício da docência como campo profissional de atuação e reconhecimento social. Além disso, espera-se que as estratégias desencadeadas pelo professor profissional caminhem para permitir certo controle do povo marginalizado e do seu papel em sociedade, para que, assim, seja possível alcançar a reconstrução social. Diante disso, fica claro que

As práticas atuais para democratizar a escola são os efeitos do poder e estratégias de governança. As novas práticas de participação corporificam modos de compreender, classificar e agir sobre os sujeitos do governo e criam novas relações entre as formas como os indivíduos são governados por outros e as formas como eles governam a si próprios. (...). As regras de 'raciocínio' corporificada no professor construtivista e participativo não são 'meramente' as da escolarização, mas são homologas aos princípios que regem a subjetividade em diversas outras arenas sociais, tais como a política e a economia (POPKEWITZ, 1998, p. 165). [Grifos do autor].

Entendemos com isso que a cultura redentora, sinalizada pelas demandas sociais e que refletem nas formulações de normas e parâmetros educacionais, situa-se na educação por diferentes relações ideológicas que historicamente vêm conectando o Estado às ciências sociais através de suas práticas governantes. Transfere para o conhecimento científico das ciências pedagógicas a

responsabilidade de resolver os problemas sociais, entendendo e solucionando as implicações políticas que refletem no comportamento e na aprendizagem do educando, de modo a conduzir a formação do cidadão democrático e participativo. Diante disso, “a cultura redentora dos pesquisadores educacionais é, em si mesma, um efeito do poder” (POPKEWITZ, 1998, p. 166). Os processos sociais e políticos que direcionam as bases da educação e da formação do cidadão são também aqueles que passam a direcionar os trabalhos de pesquisadores envolvidos com os estudos no campo das pesquisas em educação.

Nesse caminho de lutas, conflitos e direcionamentos políticos, é delegada à educação a missão de indicar a direção para a mudança, solidificando normas globais que, de modo subjetivo, são a expressão dos efeitos do poder. O perfil profissional docente torna-se alvo das mudanças e os direcionamentos sinalizados nos currículos, pontuados por leis e decretos, estruturam grupos e estudos em prol da mudança requerida pelas bases políticas estabelecidas como caminho para alcançar o bem social através da educação. Surgem, assim, as bases para a configuração do novo perfil profissional docente, de modo que os conflitos sociais encarados pela sociedade contemporânea direcionam os movimentos em defesa da melhoria da educação através da atuação do educador.

3. Referenciais Metodológicos e Analíticos

Através das etapas de coleta e análise dos dados abordados por esse estudo, nos comprometemos a fazer uma leitura dos documentos legais apresentados por diferentes esferas e responsáveis por direcionar os processos da formação inicial docente no Brasil, de modo a refletirem nos perfis identitários profissionais docentes circunscritos. Num primeiro momento, os documentos apresentados pelo Conselho Federal de Educação foram analisados procurando entender de que maneira essas esferas estão direcionando as orientações a serem cumpridas pelos Estados; numa segunda etapa, a análise se direcionará a verificar como esses documentos direcionaram as alterações legais propostas pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo, procurando destacar as mudanças curriculares, suas consequências, suas articulações com os perfis identitários profissionais e, consequentemente, de que maneira essas mudanças podem estar sinalizadas nos decretos e pareceres apresentados pelo CEE/SP.

Entender como vem ocorrendo os direcionamentos em torno das reformulações curriculares voltados ao processo da formação inicial docente no Brasil requer uma compartilhada gama de saberes e procedimentos que sejam capazes de dar suporte à investigação pretendida. Nesse caminho, esta pesquisa pauta-se pelas bases metodológicas em análise de discurso descrita por Michel Foucault (1996). Seguindo por esse viés, entendemos que é possível descrever as etapas, fundamentações, inserções e resultados das legislações nacionais em prol do programa nacional de formação docente.

Todo esse processo envolve um grupo mais influente – os legisladores – e, subsequentemente, um grupo responsável pela formação docente *in loco* – os docentes formadores. Por se tratar de uma busca que abarca o discurso legal, visa descrever os dados segundo uma metodologia que seja capaz de pautar suas vertentes nas formações discursivas que direcionam os emergentes enunciados apontados por Foucault (2008). Realizar uma análise discursiva sob uma perspectiva *foucaultiana* envolve discorrer sobre alguns pontos descritos por esse teórico, de modo a entender seus apontamentos e referenciais analíticos de acordo com a análise pretendida. Nesse capítulo, discorreremos sobre as ideias de Foucault

acerca de análise discursiva, apontando suas etapas e fundamentações com base nos conceitos de “formações discursivas” e “enunciados”, já que acreditamos ser um mecanismo capaz de trazer à tona as abordagens que objetiva-se com essa pesquisa, uma vez que, em meio às formações discursivas que governam os mecanismos de regulação social, “há sempre sentidos que escapam e que garantem a possibilidade de mudança” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 198).

Portanto, procurou-se descrever aqueles enunciados que foram considerados importantes para a compreensão da configuração da identidade profissional docente, dados os objetivos propostos para este estudo. Seguindo o pensamento *foucaultiano*, foram selecionadas as formações discursivas que se destinaram à construção das bases curriculares, expressas em competências, que convergem com uma formação pautada em três dimensões, que arriscamos chamar de: educador social, educador tecnológico e educador pesquisador.

3.1. Aportes teóricos para uma análise do discurso

Para sermos capazes de desenvolver uma análise do discurso, é necessário entender, em primeiro lugar, o que é o discurso e quais são as bases que o conduzem. De acordo com Foucault (1996), o discurso é entendido como a materialização das ideias e dos princípios presentes em sociedade, que partem dos sujeitos e veiculam-se em seus grupos sociais. No entanto, segue a ordem das leis, ou seja, é apresentado e conduzido por normativas e relações de poder que estabelecem o que pode ser dito, por quem, onde e quando. Nessa lógica, contextualizar ideias e posicionamentos passa a ser percebido como um campo delicado que emerge das doutrinas e segue uma normativa social, política e identitária, pois deve pertencer a um contexto aceito e norteado por vertentes internas ao sujeito, mas que são construídas pelas relações externas. Foge das repressões e objetiva, quase sempre, inserir-se nas aceitações sociais governadas pelas relações culturais.

As mudanças de perfis profissionais em momento de crise são comumente conduzidas por aqueles eleitos como grupos fortes e influentes ao contexto político

e, por exemplo, no caso da Educação, acadêmico. Tudo tem que ser muito bem articulado. Deve parecer seguir um caminho claro, definido, norteado e estruturado por aqueles identificados como sujeitos capacitados para atuar em todo o processo. Surgem então as divergências e as convergências entre os discursos, princípios e normativas. Isso reflete em inquietações diante do que é o discurso, por sua realidade material de ações pronunciadas ou escritas. Por isso, em todas as sociedades de produção, o discurso é controlado, selecionado, organizado e determinado por certos parâmetros sociais (FOUCAULT, 1996). No âmbito legislativo não poderia ser diferente, de modo que as legislações se pautam na necessidade de mudanças, no sentido de apresentar melhorias e solucionar as necessidades formativas.

É na maneira de descrever os enunciados do discurso sobre a formação docente que essa investigação se direciona, perceptivelmente, a entender como estão sendo articulados os diferentes discursos em prol das reformulações curriculares em cursos de licenciatura. A análise visa descrever o conjunto de regras que são colocadas pelos envolvidos e como essas regras regem o perfil profissional do licenciado. Para isso, seguiremos a definição para os procedimentos de intervenção aplicados aos enunciados proposto por Foucault (2008), já que o caminho a ser traçado prioriza uma formação discursiva que é específica aos mecanismos que configuram as bases para a formação inicial docente descrita pela literatura, apresentada pela legislação e salientada por aqueles diretamente envolvidos nesse processo de formação - docentes formadores. De acordo com Foucault (2008),

Esses esquemas permitem descrever não as leis de construção interna dos conceitos, não sua gênese progressiva e individual no espírito de um homem, mas sua dispersão anônima através de textos, livros e obras; dispersão que caracteriza um tipo de discurso e que define, entre os conceitos, formas de dedução, de derivação, de coerência, e também de incompatibilidade, de entrecruzamento, de substituição, de exclusão, de alteração recíproca, de deslocamento, etc. (p. 66).

É no interior das formações discursivas que os objetos tomam formas e sentidos. Para entender como essas sequências se articulam no discurso, é

necessário “determinar os pontos de difração possíveis do discurso”. Esses são determinados pelos “pontos de incompatibilidade”, que podem ser definidos como: objetos distintos ou diferentes conceitos, que aparecem no mesmo discurso podendo levar às contradições manifestas ou inconsequências em uma mesma série de enunciados. Guiados por esse caminho, no caso da análise proposta, podemos questionar: Como as diferentes legislações nacionais e estaduais descrevem os pressupostos para a formação docente? Estão atreladas a um mesmo pressuposto? Esses discursos assumem perfis profissionais docentes compatíveis?

Foucault (2008) define como “pontos de equivalência” elementos incompatíveis que são formados da mesma maneira e com base nas mesmas regras. As condições que os sustentam “situam-se em um mesmo nível; e ao invés de constituírem uma pura e simples falta de coerência, formam uma alternativa” (p.73). Não necessariamente aparecem ao mesmo tempo e adquirem a mesma importância, mas devem caracterizar-se como “pontos de ligação de uma sistematização” (p. 73). Esses elementos, ao mesmo tempo equivalentes e incompatíveis, elencam uma série de objetos, formas enunciativas e conceitos derivados. “O discurso estudado pode estar também em uma relação de analogia, de oposição, ou de complementaridade com alguns outros discursos” (p. 74).

O sistema de formação discursiva é definido por Foucault (2008) como sendo um grupo de enunciados ou discursos que segue uma regularidade prática. Não desempenha um papel de uma figura que para o tempo e o torna estático por décadas ou séculos, mas determina uma série de regularidades próprias de processos temporais. Situa o princípio de articulação entre uma série de acontecimentos discursivos e outras séries de episódios, modificações, mutações e ações. “Não se trata de uma forma intemporal, mas de um esquema de correspondência entre diversas séries temporais” (p. 83). Assim, uma análise das formações discursivas deve levar em conta o jogo da língua e do pensamento, as experiências empíricas e as categorias de articulação hierárquicas. Portanto, entende-se que nem tudo pode ser dito por qualquer um e em qualquer momento.

Para sermos capazes de desenvolver uma análise do discurso, devemos entender que as regras discursivas denotam que não se pode falar de tudo em qualquer lugar, ou seja, existem regras que são seguidas culturalmente. Entretanto, o discurso está longe de ser neutro. Ele, então, insere-se na dualidade entre desejo e poder. Existe uma relação direta entre ambos. Sua identidade manifesta-se em

sabedoria e ideologias. Concordando com Foucault (1996), para a análise dos enunciados destacados em nossa busca, entendemos que não existe certo ou errado na ordem discursiva, o que se materializa são as relações de poder e os interesses dominantes. Dito de outra maneira, não existe verdade absoluta ou inverdade presente, o que existem são os distintos pontos de interesse, os desejos e o modo como cada grupo estrutura as suas regras dialógicas. Tais mecanismos correspondem à lógica das relações e, no caso específico desse estudo, direcionam a organização curricular proposta pela legislação. Assim, é através das configurações dialógicas que as regras vão se articulando e moldando as normativas discursivas, de modo a determinar o que, como e onde pode ou deve fazer parte do discurso.

O discurso, entendido desse modo, se assume como verdadeiro e válido, de acordo com as margens de interesses situados pelas relações de poder características das relações sociais. É nesse contexto que os grupos se configuram em prol dos objetivos e ações sociais. É na vontade de verdade que o discurso procura caminhar pelos percursos da razão, procurando chegar o mais próximo da veracidade. Essa última passa a configurar-se de acordo com os interesses e as normas envolvidas, sendo determinados pelas relações políticas e sociais estabelecidas no interior das relações humanas.

Segundo Foucault (1996), as coisas são ditas e se conservam de acordo com os sentidos estabelecidos, pois nelas se supõem haver sentidos subjetivos e segredos. Isso os torna passíveis de interpretações. São assim as normativas, como, por exemplo, as leis. Elas dizem muito além do que pode ser entendido em sua objetividade. Para além de sua formulação são ditos e permanecem ditos, mas, sobretudo, ainda estão por dizer. Essas margens discursivas levam ao engano, às dúvidas e às diferentes e convergentes interpretações. Buscar entender a sua plenitude é colocar em posições desiguais a análise e o discurso, sobretudo o discurso escrito, já que esse, uma vez validado, assume configurações públicas.

Para que um discurso seja aceito ele deve estar inserido na ordem do pertencimento de uma dada área ou grupo. Assim como as ciências de referência, como, por exemplo, a medicina ou a botânica, as legislações correspondem às ações humanas construídas e reconstruídas, de acordo com o período político vivido. Nesse sentido, as ações que requerem mudanças são encaradas como parte das relações sociais que devem ser seguidas e que tem a função de nortear todo o

contexto pertencente. Assumem valores simbólicos, se utilizam de instrumentos conceituais e técnicas capazes de contextualizar a sua importância social. No caso específico da formação inicial docente, tais movimentos refletem em novas configurações identitárias.

É na refração do discurso que o conceito de verdade busca se materializar, enquanto as identidades sociais vão sendo estabelecidas pelas regras culturais. Cabe ressaltar ainda que as marcas identitárias, foco de nossa busca, vão aparecendo com as relações estabelecidas nas e pelas ações coletivas, de modo que cada ação individual se posiciona em meio ao grupo ao qual se faz pertencente, imerso das marcas culturais que configuram o eu e minha relação com o outro. Nesse espaço, Foucault (1996) entende que não existe um padrão estabelecido de verdade ou de poder, não existe posições unificadora ou universal. As regras estabelecidas para as ações humanas dependem do grupo social estabelecido, dos princípios norteadores, das relações políticas, de modo a associar os papéis atribuídos a cada um.

Quem escreve se faz entender apenas a um grupo restrito ao qual está inserido. Ninguém poderá fazer parte da ordem discursiva se não satisfizer a certos requisitos ou se não tiver qualificação para isso, ou seja, “nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis” (FOUCAULT, 1996, p. 37). O discurso, entendido desse modo, situa-se no jogo do controle social e político. Uma forma de controlar o discurso público é conduzir a sua escrita e interpretação a grupos específicos. Assim, é possível entender que o

Discurso nada mais é do que um jogo, de escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca, no terceiro, e essa troca, essa leitura e essa escritura jamais põem em jogo senão os signos. O discurso se anula, assim, em sua realidade, inscrevendo-se na ordem do significante (FOUCAULT, 1996, p. 49).

Portanto, as regras de formação discursivas obedecem às leis que situam os discursos; mas, mais importante do que entender isso, é entender como o discurso se torna legítimo, e assume centralidade na ordem das formações dialógicas sociais. Quando assume uma regularidade, por convenção, entende-se que corresponde a uma formação discursiva, de modo que se denominam regras de formação às

condições em que estão submetidos os elementos dessa repartição, como, por exemplo, conceitos ou temáticas.

3.2. Formações discursivas e enunciados como pressupostos para a análise de discurso

Para sermos capazes de avaliar os efeitos de sentidos presentes nos discursos apresentados pelos documentos oficiais que compõem os processos de configurações identitárias docentes, pautamos nossa análise dos conceitos de “formações discursivas”, “enunciados” e “configurações enunciativas”. Diante disso, justifica-se que a língua se materializa através dos enunciados, ou seja, “se não houvesse enunciados a língua não existiria” (FOUCAULT, 2008, p. 96), mas devemos considerar que “nenhum enunciado é indispensável à existência da língua” (FOUCAULT, 2008, p. 96). Entretanto cabe questionar: o que são enunciados? Qual a sua importância em análise do discurso?

Os enunciados compõem um conjunto de formações discursivas que conferem significação ao discurso e os signos de uma série de enunciados. Por isso, tornam-se mecanismos de primeira ordem para seguir nossos objetivos e construir uma metodologia válida para os dados propostos. Os enunciados, por exemplo, configuram-se como: o referente, que pode ser um objeto ou um tema (aquilo do que se fala); a posição do sujeito, quem fala e de onde fala, pois o local da enunciação dá sentido aos enunciados; o campo associado refere-se ao contexto ao qual está inserido, que pode ser definido pela história; e a materialidade que se refere ao som, à escrita, etc.

Na medida em que se trata de um enunciado, a frase refere-se à alguma coisa, por mais que ela não seja significante. O enunciado deve estar relacionado, de modo definido, à uma realidade visível. “É no interior de uma relação enunciativa determinada e bem estabilizada que a relação de uma frase com seu sentido pode ser assinalada” (FOUCAULT, 2008, p. 102). A descrição do nível enunciativo, de qualquer maneira, deve ser realizada através da análise das relações entre o

enunciado e os espaços de diferenciação, que fazem aparecer as diferenças e, consequentemente, os pontos convergentes ou inacabados.

Os enunciados estão, de alguma maneira, ligados a outros. São influenciados por um campo de coexistência, efeitos de séries e de sucessão, que reflita uma distribuição de papéis ou de função. Consequentemente, a função do analista pauta-se em estabelecer as relações entre linguagem e objeto, discurso e contexto. Os enunciados surgem assim, cada vez que um conjunto de signos é estabelecido. A nosso ver, os discursos articulados em torno do processo da formação inicial docente no Brasil, de acordo com as bases de AD propostas pela pesquisa, permitem-nos levantar a seguinte questão: quando se trata da definição do professor e seu trabalho, quais são os enunciados recorrentes? Essa indagação culmina em um dos pontos centrais de nossas análises sobre as legislações e a maneira como tais documentos descrevem o perfil profissional docente proposto.

Os enunciados podem expressar sentidos diferentes em um mesmo texto, como também um mesmo enunciado pode assumir sentidos diferentes em outras formulações discursivas. Não é algo diretamente visível no discurso, mas, ao mesmo tempo, não visível e não oculto. É aquilo que o analista se destina a descrever, entender e situar em um dado contexto. Caracteriza modalidades de existências próprias de um conjunto de signos fatuamente produzidos que considera o contexto histórico descrito. De modo que,

Sabemos – e, talvez, desde que os homens falam – que as coisas, muitas vezes, são ditas umas pelas outras; que uma mesma frase pode ter, simultaneamente, duas significações diferentes; que um sentido manifesto, aceito sem dificuldade por todos, pode encobrir um segundo, esotérico ou profético, que uma decifração mais sutil ou apenas a erosão do tempo acabarão por descobrir, que sob uma formulação visível pode reinar uma outra que a comande, desordene, perturbe, lhe imponha uma articulação que só a ela pertence; enfim, que, de um modo ou de outro, as coisas ditas dizem bem mais que elas mesmas (FOUCAULT, 2008, p. 124).

Diante disso, para o autor, um único conjunto de palavras é capaz de conferir lugar a diversos sentidos e a várias construções possíveis. Entretanto, o enunciado não pode ser entendido como algo assombrado pela presença secreta do não-dito,

das significações ocultas, das repressões. Ao contrário, o modo como os elementos ocultos funcionam e podem ser restituídos é resultante da própria modalidade enunciativa. A repressão do não-dito depende do contexto e das condições em que os elementos discursivos estão submetidos, como os elementos que se associam aos mecanismos de cada contexto e daqueles envolvidos.

Isso justifica o fato de que a identidade enunciativa resulta de aspectos como: quem fala? De onde fala? Quando falou? Esses aspectos podem adquirir sentidos distintos (e convergentes) na medida em que conferem identidade aos objetos discursivos. Permite ao analista buscar a organização em que o discurso está sendo apresentado e a identificar as constatações de alcance cronológico. Isso reflete nas posições de análise do discurso que sejam pautadas na essência de sua configuração, buscando compreender sua materialidade em detrimento de sua arguição. Nesse caso, nota-se a importância de associar o discurso aos mecanismos atrelados a ele, como o lugar, o contexto histórico, as organizações sociais ou institucionais, etc. É o que buscamos descrever na análise dos discursos descritos pelas legislações federais e, subsequentemente, pelos documentos estaduais, que configuram um mesmo propósito.

As descrições em torno dos enunciados estão ligadas aos signos que surgem com os fatos discursivos. Logo, chama-se de frase ou proposição aquelas unidades que a lógica ou a gramática podem reconhecer em um conjunto de signos. O discurso proposto para a análise pretendida, descrito nessa perspectiva, compõe um conjunto de “performances verbais”, e é constituído por uma série de sequências de signos enquanto enunciados, ou seja, enquanto é possível lhes atribuir modalidades particulares de existências. Concordando com Foucault (2008), entendemos que os enunciados surgem por uma dimensão de certa ordem vertical que determinam as condições de existência dos distintos conjuntos significantes, não podendo ser determinados numa ordem definida, mas obedecem às sequências de uma lógica subjetiva dos acontecimentos. Esses aspectos nos auxiliaram a descrever o modo como a legislação que regula a formação inicial docente vêm sendo articulada, estabelecendo mudanças que não alteraram apenas os currículos, pois constroem também novos padrões e tendências em torno da construção identitária profissional docente.

Cabe ressaltar que todo enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, mas as regularidades dos enunciados,

diferentemente da frase, são determinadas pela própria formação discursiva. O nível específico do enunciado é descrito pelas formações discursivas e conduz às suas próprias individualizações. Ao analista cabe entender que “a formação discursiva se caracteriza não por princípios de construção, mas por uma dispersão de fato” (FOUCAULT, 2008, p. 132). Isso acontece pois ela é para os enunciados não uma condição de possibilidades, mas uma lei de coexistência; e os enunciados não podem ser considerados elementos intercambiáveis, uma vez que são conjuntos definidos por sua modalidade de existência. Desse modo, “chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2008, p. 132). Nas formações enunciativas, um mesmo sujeito pode assumir diferentes posições e distintos papéis como sujeitos. Logo, por definição,

A formação discursiva é o sistema enunciativo geral ao qual obedece um grupo de performances verbais – sistema que não o rege sozinho, já que ele obedece, ainda, e segundo suas outras dimensões, aos sistemas lógico, linguístico, psicológico (FOUCAULT, 2008, p. 131).

Para o analista, as formações discursivas centram como sendo seu ponto de referência para sua busca em meio ao discurso em evidência. Ele busca descrever os fatos de acordo com uma abordagem analista coerente e articulada com os fatos em análise. Não deve buscar nela suas verdades ou seus interesses, mas deve fazer dela uma tradução da construção histórica que descreve o passado, confere as bases para o presente e reflete em ações futuras. Diante disso, descreve-se que:

A formação discursiva não é, pois, uma totalidade em desenvolvimento, tendo seu dinamismo próprio ou sua inércia particular, carregando consigo, em um discurso não formulado, o que ela não mais diz, ainda não diz, ou o que contradiz no momento; não é uma rica e difícil germinação, mas uma distribuição de lacunas, de vazios, de ausências, de limites, de recortes (FOUCAULT, 2008, p. 135).

Ao analisar uma formação discursiva, procura-se a lei de sua pobreza, medindo-a e procurando sua forma específica, pesando o valor dos enunciados. Esse último não é secreto, mas caracteriza o lugar deles, sua capacidade de transformação e de articulação que apresenta regras de aparecimento e de condições

de apropriação e de utilização. Considera-se como central as condições discursivas, ou seja, “não importa quem fala, mas o que diz não é dito de qualquer lugar” (FOUCAULT, 2008, p. 139). Entender isso requer compreender também que o discurso “é considerado, necessariamente, no jogo de uma exterioridade” (FOUCAULT, 2008, p. 139).

O analista visa descrever os fatos que culminaram na construção ou transformação dos enunciados ao longo do tempo, como se mantém ou não ao longo dos contextos enunciativos. Descrever uma formulação enunciativa, enquanto enunciado, não consiste em “analisar as relações entre o autor e o que ele disse, mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT, 2008, p. 108). No entanto, não podemos deixar de considerar que, em toda função enunciativa, existe uma relação entre o domínio associado e os interesses subjacentes, ou seja, não é isenta das proposições enraizadas e que refletem diretamente nas formulações discursivas.

Uma formação discursiva visa atribuir significação aos objetos do discurso e, no caso específico deste estudo, nos permitiu entender como as vertentes curriculares descritas pelas legislações atuais caminharam para a configuração de novos perfis identitários docentes. Cabe ressaltar que toda formação discursiva é dependente do contexto histórico e das relações que são criadas ao longo dos fatos. Isso quer dizer que “não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova” (FOUCAULT, 2008, p. 50). Diante disso, o discurso deve passar pelo “verdadeiro” de sua época e de seu contexto social, cultural e político, para que possa ser reconhecido e pertencente ao grupo ao qual está inserido. Insere-se, desse modo, no seio da lógica discursiva. Pautando-se por essa vertente, Foucault (1996) afirma que

É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma ‘política’ discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos (p. 35).

Para sermos capazes de estabelecer um sistema linguístico, evitando correr o risco de construí-lo artificialmente, utilizamo-nos de um corpo de enunciados ou uma série de fatos discursivos, de modo a estabelecer, a partir do conjunto com valor de amostra, regras que sejam capazes de construir outros enunciados

diferentes daqueles, mesmo que esses sejam esquecidos ao longo do tempo e que tenham sido restaurados por raros fragmentos. Isso tudo se faz possível uma vez que “a língua constitui sempre um sistema para enunciados possíveis” (FOUCAULT, 2008, p. 30), onde encontramos um conjunto finito de regras que permitem um número infinito de desempenhos. Esses aportes permitem entender que

A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação excluem (FOUCAULT, 2008, p. 31).

Por mais que seja articulado, sobreposto e situado o discurso na forma da materialidade linguística, é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem ser esgotados inteiramente. Se relacionarmos a língua ao pensamento, seremos capazes de entender a lógica das formações discursivas a instância dos acontecimentos enunciativos. Isso quer dizer que não podemos analisar os fatos isolando-os dos operadores de sínteses que sejam puramente psicológicos, como as intenções do autor, as influências de seus pensamentos e tudo mais ao qual esteja inserido enquanto sujeito. Surgem as relações entre enunciados ou grupos de enunciados e acontecimentos de uma ordem inteiramente diferente, de modo que

Fazer aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações (FOUCAULT, 2008, p. 32).

É através dos acontecimentos discursivos que os enunciados se estabelecem como pontos de reafirmações enunciativas. O discurso assume centralidade na ordem dos fatos e as suas sequências vão ocorrendo, dando lugar aos eventos. Pautamos nossa busca no fato de que um enunciado corresponde a algum

acontecimento que expressa e constitui a ordem do discurso e, de modo geral, estão atrelados às formações discursivas e conferem singularidade aos fatos históricos e suas bases enquanto registros analíticos; configuram novos padrões e determinam as tendências.

Cabe ainda destacar que essa pesquisa pauta suas bases metodológicas na análise dos documentos federais e estaduais apresentados ao longo dos últimos anos e que vêm refletindo nas transformações no currículo docente que, diretamente, têm contribuído para a produção das construções identitárias no campo da formação inicial de professores no Brasil. Em toda análise que se pretende realizar, uma busca histórica caminha junto com os objetivos pretendidos, já que todo discurso, por mais recente que seja, retrata algo que foi dito, passando a fazer parte da história que arquiva os movimentos ocorridos. As descrições históricas, assim entendidas, “se ordenam necessariamente pela atualidade do saber, se multiplicam com suas transformações e não deixam, por sua vez, de romper com elas próprias” (FOUCAULT, 2008, p. 5). O trabalho do analista retrata uma caminhada de transformações teóricas que procura destacar ações desencadeadas no passado e que, de alguma maneira, são sinalizadas no presente. Desse modo, trabalhar os fatos históricos implica necessariamente delinear os recortes e o limite. Os detalhes e as pontuações devem estar atrelados ao foco do analista e seus objetivos de pesquisa. Os enunciados surgem como aportes desse processo, como meio de entender o ocorrido e fundamentar o processo.

Realizar uma análise documental requer um cuidado ao se lidar com as informações presentes. Deve-se ter claro qual é a importância da análise documental para o observador que irá descrever os acontecimentos e consequências para o passado, presente e futuro da sociedade, como é o caso realizado por esse estudo. O grande problema centra-se em situar os detalhes dos fatos, o que, segundo Foucault (2008), pode ser descrito como “a crítica ao documento”, em que não deve haver nada de “mal-entendidos”. Logo, as inquietações críticas trazem consigo o princípio de descrever, com base no que constam nos documentos, e o passado de onde emanam, que reflete no que hoje podemos acompanhar permeado por um rastro frágil, mas decifrável. Usando-se das palavras do autor, adotamos que a história permite o tratamento dos documentos, de modo que a

sua tarefa primordial, não o interpretar, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações (FOUCAULT, 2008, p. 7).

Como referência aos movimentos historicamente situados, o discurso modifica-se ao longo do tempo, moldando fatos, transformando ideias e posicionando pensamentos emergentes. Isso quer dizer, por exemplo, que a imagem do modelo de formação docente que tínhamos no início do século XX não é mais a mesma que surge com as transformações emergentes. As mudanças dão lugar às observações sistemáticas e procuram descrever as posições do sujeito discursivo, que se define de acordo com a situação que lhe é possível ocupar em relação aos distintos domínios ou grupos de objetos. As diversas situações que são ocupadas pelos sujeitos discursivos em torno da formação docente definem-se, nos últimos anos, a partir da publicação das DCN e todo um feixe de relações se encontram em construção.

Entretanto, cabe ressaltar que, de acordo com o autor, a história não considera mais o documento como essa matéria inerte através da qual procura construir o que o homem fez ou disse, o que compõe o passado e que deixa rastro. Seu propósito é definir, no próprio tecido documental, as unidades, os conjuntos e as séries que relacionam os fatos, as unidades em suas etapas. O documento assume papel central na busca histórica, capaz de definir as bases e dar suporte aos eventos. Em relevância aos acontecimentos, Foucault (2008), descreve que

O documento não é o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito, *memória*; a história é, para uma sociedade, uma certa maneira de dar *status* e elaboração à massa documental de que ele não se separa (p. 8) [Grifos do autor].

Dito de outra maneira, o documento é o modo que a história se utiliza para descrever os acontecimentos que determinaram os fatos ocorridos. A história é, então, o que transforma os documentos em monumentos e que assenta os rastros deixados pelo homem, conferindo sentido ao que pode ser interpretado numa busca histórica.

A história compreende fatos sociais que são estabelecidos em grupos de posicionamentos sociais, ou seja, a trajetória que se articula a um contexto do passado e reflete em ações no presente, como acontecimentos políticos e ações sociais, são movimentos de caráter coletivo. Os resultados, igualmente, refletem em diferentes camadas da sociedade. Esse contexto envolve as transformações que vêm ocorrendo no processo de formação docente, ponto de análise dessa pesquisa. Em meio a esses fundamentos, os caminhos que orientam toda a análise dos dados propostos por esse estudo alicerçam-se nos pressupostos descritos acima.

Desse modo, com referência aos pressupostos elencados pela análise de discurso descrita por Foucault (2008), essa análise visou buscar as unidades que configuraram as relações no campo da formação docente. Assim, acreditamos que é na unidade do discurso que as posições aparecem e se manifestam frente às mudanças, ao novo. As limitações vão surgindo e os pontos convergentes se colocam frente ao processo. As resistências se posicionam e as normativas surgem para orientar e estabelecer os pressupostos que devem ser seguidos e adequados ao contexto real, nesse caso, aos cursos de formação inicial de professores.

4. Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002: as vozes dos legisladores e as suas contribuições para a configuração da identidade profissional docente

Como ressaltado em capítulo anterior, a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), no sentido de estabelecer reformulações a serem efetivados nos currículos de formação inicial docente no Brasil, direcionou o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Conselho Federal de Educação (CFE) para a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em nível superior. Esse movimento ocorreu com base no inciso II do artigo 53 da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996). Desse modo, em 2001, através do Parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2002), foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação as DCN voltadas para a reformulação e implementação de bases curriculares nacionais comuns para os cursos de formação docente. Esse documento passou a reger as configurações curriculares e, conseqüentemente, descreveu um olhar diferente sobre o processo da profissão e da formação inicial de professores no Brasil.

As sessões a seguir apresentam uma análise dos discursos presentes nas políticas de currículos, direcionadas aos cursos de formação inicial docente ao longo das primeiras décadas do século XXI, descritos pelas Diretrizes curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002a). O caminho traçado pautou-se pelas bases da análise arqueológica defendida por Foucault (1996), que trata o discurso como verdades dependentes dos saberes de sua época e de determinada cultura, para melhor entender como certos enunciados presentes nas produções curriculares possibilitaram a construção de efeitos de verdades em documentos oficiais que normatizaram o processo de formação inicial docente no Brasil. Como ressaltado anteriormente, o nosso intuito foi descrever como os perfis identitários docentes foram sendo apresentados e sustentados pelas legislações emergentes nos últimos anos. A

organização e a seriação desses documentos expressam a natureza das formações discursivas em torno da problematização sobre os currículos de formação inicial e as suas contribuições para a consolidação de novas identidades profissionais em âmbito nacional.

Em linhas gerais, pontuou-se a relação direta entre formações discursivas e configurações identitárias direcionadas pelas relações de poder entre grupos influentes nesse processo. Sob as bases da pesquisa foucaultiana, com o propósito de situar as relações de poder nos movimentos históricos governantes de políticas e nas ações sociais em torno da formação do sujeito, procurou-se descrever os enunciados recorrentes em torno dos modelos para a configuração da profissão docente, expressos por legislações federais e apresentados nas últimas décadas. Para isso, procurou-se buscar a origem de suas bases e as gêneses discursivas que delinearam suas vertentes. Destacamos os enunciados, descritos como: professor reflexivo, prática como componente curricular, professor pesquisador. Uma sequência analítica foi estruturada no sentido de descrever os enunciados que direcionaram as orientações a serem efetivadas nos currículos de cursos de licenciatura, como subsídios para a consolidação da prática pedagógica desejada.

A implantação das DCN (BRASIL, 2002a), direcionadas para os cursos de licenciatura no Brasil, seguindo as orientações descritas pela LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), pautou-se pela necessidade, sinalizada pelos legisladores, de reformular o processo da formação inicial docente em escala nacional. O papel do professor foi questionado e novas bases foram eleitas para que a sua atuação, no processo educacional, atendesse as demandas emergentes.

Em 19 de fevereiro de 2002, o presidente do Conselho Nacional de Educação, em conformidade com o disposto no Art. 7º § 1º, alínea “f”, da Lei 9.131 de 25 de novembro de 1995, com fundamento no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, homologado pelo Ministro de Estado da Educação em 17 de janeiro de 2002, publicou a Resolução CNE/CP 2. Esse documento “Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de

professores da Educação Básica em nível superior” (BRASIL, 2002b). De acordo com o Art. 1º da referida Resolução, ficou estabelecido que:

A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais **a articulação teoria-prática garanta**, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos [grifos nossos]. (BRASIL, 2001d, p. 1).

A organização e seleção da carga horária apresentada pautou-se na defesa pela necessária relação entre formação teórico-prática, capaz de situar o licenciando com experiências inerentes ao exercício da docência que favoreçam a valorização dos aspectos científicos e culturais na formação inicial docente. Diante do exposto pelas

Diretrizes, o professor passou a ser aquele que: domina as estratégias para mediar o aprendizado do aluno, em seus diferentes graus de complexidade, sendo o seu sucesso plena responsabilidade do educador; deve atuar em diferentes situações de vivências e experiências pessoais; compromete-se com os aspectos culturais, atuando como mediador em processos de investigação em ensino e pesquisa pautados nos princípios de ciência e cidadania; sabe atuar na elaboração de projetos e áreas temáticas que envolvam contextos interdisciplinares diante do conteúdo curricular, sendo ele apto a utilizar diversos recursos, como a tecnologia e a comunicação. Nesse cenário, direcionou-se como papel fundamental do educador:

- § orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- § comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- § 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;
- § desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2002, p. 4).

O professor descrito corresponde ao especialista que, além de saber abordar para ensinar os conteúdos de sua disciplina, saberá também lidar com a modernidade e todas as implicações de ordem social que estejam circunscritas. Não cabe mais somente a ele ser um especialista no ensino de sua disciplina, ele deve ser um profundo conhecedor de todo o contexto que envolve a sua prática docente. As descrições apresentadas pelas DCN admitiram não aceitar mais os modelos de formação inicial em vigor, pautados apenas no tratamento dos saberes inerentes ao seu conteúdo de ensino. Esse modelo de formação converge com os fundamentos expressos por Gauthier et al. (1998), ao defenderem que para ser professor não basta apenas dominar os conteúdos de sua disciplina de ensino. Mas, além disso, requer partilhar um conjunto de saberes docentes que incluam os conhecimentos sobre os saberes da ação pedagógica. Aquilo que Tardif (2000) descreve como saberes profissionais docentes,

Gauthier et. al. (1998) chamam de saberes docentes. As implicações de cada uma dessas definições centram-se na defesa da formação do professor como prático reflexivo, que corresponde a um profissional que domina o seu conteúdo de ensino, capaz de inovar e renovar a sua prática profissional, adequando-a em diferentes situações, que diretamente estão associadas ao processo de ensino-aprendizagem de seus alunos e refletem em suas vivências escolares. Esse educador é moldado para atender as demandas sociais, contribuindo com a formação do cidadão produtivo e participativo.

A atuação docente, nessa perspectiva, ganha movimento no sentido de estabelecer uma relação direta entre teorias pedagógicas e o exercício profissional docente. Para tanto, foi priorizada uma base comum nacional, expressa em diretrizes, que pretendeu rever os modelos em vigor e sustentou uma modalidade de formação pautada em aspectos como:

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 (BRASIL, 2002, p. 4-5).

Diante disso, questões polêmicas foram levantadas para justificar as limitações na formação inicial docente e fundamentar o processo de reestruturação curricular em direção à construção de novos perfis profissionais formativos para o magistério. Foi

atribuída ao docente formador a missão de fortificar as ações institucionais, consolidando a necessidade de rever os modelos curriculares em andamento.

As competências profissionais descritas são estabelecidas como requisitos mínimos para a aprovação e o funcionamento dos cursos de licenciatura ministrados no Brasil. Diante desse movimento, emerge um período de ajustes e reajustes a serem realizados nos currículos, incorporando processos de reestruturações direcionados para serem efetivados em prazos fixados pelas normativas. Assim, as bases para a construção do novo perfil docente são condição para aprovação e funcionamento dos cursos de licenciatura reconhecidos pelos órgãos públicos e oferecidos por instituições de ensino superior.

O perfil de currículo, baseado por competências, é evidenciado desde a década de 1960, como afirmou Dias e Lopes (2003), o que contribuiu fortemente com o propósito de garantir a eficiência do processo de ensino-aprendizagem, visando atender as condições consideradas básicas para que o indivíduo fosse capaz de triunfar na escola e na sociedade. De acordo com as autoras, essa ideia de currículo por competência traz consigo a perda da autonomia profissional docente e, conseqüentemente, vem contribuindo fortemente com a desvalorização do professor enquanto profissional, já que o desempenho do aluno passou a ser visto como resultado do desempenho (apenas) do professor.

As diretrizes curriculares para a formação inicial docente no Brasil apontam o currículo por competências, o que, para Dias e Lopes (2003), surge como um “novo” paradigma que institui a ideia de que a escola deve estar sintonizada com as mudanças da sociedade e com as novas exigências do mercado de trabalho. Nesse sentido, o papel da escola passa a intervir nos hábitos e comportamentos de uma sociedade, de modo a favorecer as transformações sociais necessárias que proporcionem ao cidadão a formação necessária capaz de conduzir o educando a inserir-se nos diferentes contextos do mercado de trabalho expansivo e em constante mudança.

Assim, a legislação argumenta que o propósito com as novas mudanças no processo de formação docente tem como meta consolidar um novo perfil profissional que seja muito diferente, de tal modo que o conceito de competência apresentado

caracteriza um “conhecimento útil” para o exercício da atuação pedagógica em que as competências permitam a consolidação de um conhecimento contextualizado, prático e voltado para a atuação do professor, que caracterizará uma formação “vocacional”. Esse novo perfil profissional implica na ideia de que “a dimensão prática no currículo passa a ser um elemento fundamental na seleção dos conteúdos para o desenvolvimento das competências na formação docente” (p. 1166).

Os objetivos traçados para a utilização do termo “competências” é expresso por Dias e Lopes (2003) com base na organização de competências de três tipos: “conceituais, procedimentais e atitudinais”, que correspondem simultaneamente aos objetivos expressos como fatores cognitivos, psicomotores e afetivos apresentados por Bloom, com base em verbos que explicitam desempenhos que devem ser avaliados com mais objetividade.

Ao analisar as perspectivas apresentadas pelos documentos oficiais, Dias e Lopes (2003) afirmam que “o caráter projetado é o de um professor a quem muito se cobra individualmente na prática”, já que esses documentos enfatizam a ideia de que a responsabilidade pelo desempenho dos alunos, o desempenho da escola, até mesmo, seu desempenho particular, é de responsabilidade única do professor. No entanto, o discurso assinala para a “construção de um trabalho coletivo, criativo, autônomo e singular” (p. 1171).

O modo como os conteúdos são tratados, a partir das competências descritas, definem padrões e tendências que elegem o currículo como fonte primária da construção do perfil profissional docente. Defender as bases curriculares expressas em competências, de acordo com Lopes (2008), é assumir, na centralidade da formação, que o domínio do saber está atrelado ao fazer. As DCN assumem essa concepção como centralidade de suas propostas, ao destacar em cada título o termo competência como eixo de ligação aos saberes pedagógicos expressos. Nessa perspectiva, situa-se a relação direta entre competência e profissionalização do trabalho docente. As pesquisas sobre processo-produto perdem força, e as pesquisas referentes à profissionalização docente ganham espaço e adquirem sentidos sob a lógica da organização curricular. Os enunciados indicam que as competências sinalizam as ações práticas eficientes e o

currículo, descrito nesses termos, direciona as habilidades e atitudes associadas aos mecanismos de controle social, uma vez que a sua principal defesa é a formação do cidadão. A concepção de conteúdo, pautado em competências, instaura uma nova visão de currículo e formação inicial docente. Em torno desse modelo, é defendido que

Os conteúdos definidos para um currículo de formação profissional e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências. No seu conjunto, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer e na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola (BRASIL, 2002, p. 33).

Diante do contexto, a profissionalização docente assume papel central no eixo da articulação entre currículo e competências. As orientações oscilam as suas pontuações em eleger as competências profissionais docentes direcionadas para o tratamento dos conteúdos curriculares. Existe uma relação direta descrita pelas DCN entre competências e conteúdo, em que, num primeiro momento, parece que as competências ditam os conteúdos e, em outros, o contrário. As DCN elegem a aprendizagem de conteúdos como a fonte para consolidar as competências necessárias ao exercício do magistério. O currículo definido nesse contexto articula eixos e estabelece a dimensão conceitual através de conceitos e teorias. Em relação ao aprendizado dos conteúdos, as DCN descrevem que

Da mesma forma, definir o que um professor especialista, em uma determinada área de conhecimento, precisa conhecer sobre ela, não é fácil. Também, nesse caso, é fundamental que o currículo de formação não se restrinja aos conteúdos a serem ensinados e inclua outros que ampliem o conhecimento da área em questão. Entretanto, é fundamental que ampliação e aprofundamento do conhecimento tenham sentido para o trabalho do futuro professor (BRASIL, 2002, p.39).

Os legisladores enfatizam a importância do desenvolvimento dos conhecimentos inerentes ao conteúdo específico de ensino ao longo da formação inicial, mas ressaltam que é necessário ampliar as dimensões dos saberes docentes em eixos articulados entre sociedade e formação do trabalhador. Isto permite entender que o conhecimento específico a cada área de ensino é relevante na formação inicial, mas os aspectos sociais e psicológicos, norteadores do processo da formação de indivíduos que exercerão a cidadania, são determinantes como eixos articuladores do percurso que os licenciandos deverão cumprir.

As questões colocadas não se resumem em submeter apenas o currículo em mudança com carga horária definida, cabe realizar uma mudança além do concreto. Sugere-se uma alteração dos objetivos e direcionamentos mais amplos. Nessa direção, é ressaltado que

São as competências que orientam a seleção e o ordenamento de conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional bem como a alocação de tempos e espaços curriculares. O planejamento de uma matriz curricular de formação de professores constitui assim o primeiro passo para a transposição didática que o formador de formadores precisa realizar para transformar os conteúdos selecionados em objetos de ensino de seus alunos, futuros professores (BRASIL, 2002, p.52).

Diante dessa citação, as orientações apontam para o fato de que são as competências que orientam os conteúdos, e não o contrário. As indicações elencadas pelas DCN implicam em conceitos tratados e debatidos pela literatura. Dentre eles, destacaremos os mais correntes pelas sinalizações dos legisladores e aqueles que direcionaram os debates em torno da identidade docente nas últimas décadas. Nessa direção, de acordo com Allessandrini (2002), o desenvolvimento das competências é uma questão capaz de envolver o professor-educador em um nível de habilidades para a construção de seu próprio conhecimento profissional, modelo que pode refletir no

fato de que o aluno também se torna capaz de construir os seus próprios saberes. Isto implica diretamente, na inserção e na responsabilidade social, dos educandos com seus aprendizes e de seus aprendizes com a sociedade. Assim, de acordo com uma postura reflexiva, os profissionais revelam-se ao se auto avaliar de acordo com uma postura crítica, fazendo com que as competências resultem em tomadas de decisões direcionadas e fundamentadas no saber fazer da ação profissional, que atua na tomada de decisões, na escolha de estratégias adaptadas, no estabelecimento dos objetivos educacionais e, sobretudo, nas implicações éticas que direcionam a profissão.

A noção de competência apresentada por Perrenoud (2000) resulta na ideia de que a capacidade do profissional da educação deve estar atrelada à mobilização de “diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (p. 15), sendo capaz de desenvolver ações práticas que tornem a profissão relativamente adaptada às situações enfrentadas. O profissional deve ser capaz de avaliar, antecipar e decidir em dados momentos ao longo de sua ação prática. As competências específicas da ação pedagógica devem estar associadas aos esquemas de pensamento, de decisão, de reconhecimento e de pertencimento dos contextos inseridos em sua profissão. O conhecimento do indivíduo compõe os saberes da ação pedagógica. O professor torna-se um especialista que “é capaz de aprender o essencial do que se passa em várias cenas paralelas, sem ficar ‘siderado’ ou estressado com nenhuma” (PERRENOUD, 2000, p. 16). Para solucionar os conflitos enfrentados em sala de aula e atender as demandas da educação, os especialistas e governantes sinalizam critérios científicos, resultando no reconhecimento das ciências da educação e assumindo o magistério como campo profissional.

Perrenoud (2000) defende que devemos superar a imagem do professor que atua no ensino clássico, aquele denominado conteudista, permitindo ao aluno escutar uma lição, realizar exercícios ou estudar em um livro, cultivando a ideia de que se vai à escola apenas para aprender. Essa seria a imagem do ensino clássico ministrado por docentes tradicionais, e, segundo o autor, partir “desse ponto de vista, insistir nas ‘situações de aprendizagem’ nada acrescentaria à visão clássica do ofício de professor” (PERRENOUD, 2000, p. 23). Para ele a formação do professor reflexivo associa-se às

pedagogias ativas, e tem a finalidade de superar a visão clássica do educador, criando situações de aprendizagens capazes de proporcionar diferentes estratégias de ensino, consequentemente tornando-se inclusiva, de modo a atender as necessidades dos educandos e de suas possibilidades de aprendizado.

A pedagogia proposta vem superar o modelo disciplinar clássico, centrado no ensino conteudista, por aquele centrado nas aprendizagens, com a perspectiva de uma escola mais eficaz para todos, sobretudo para aqueles alunos com dificuldades de aprendizado, que não conseguem aprender ouvindo e copiando lições, que apenas exigem a operacionalização de procedimentos conhecidos, que não tem abertura para criar diferentes estratégias didáticas (PERRENOUD, 2000).

As competências emergentes ou competências existentes suscitam o movimento da profissão proposto por Perrenoud (2000), atentando para a importância em reforçar as razões de novas ambições para o sistema educacional, que passou a exigir níveis de especialização cada vez mais elevados e específicos da profissão para ensinar.

As DCN descrevem que a consolidação do magistério como área autônoma e campo profissional reconhecido torna-se elemento de profunda revisão. Esse documento, pautado pelas orientações contidas na LDBEN 93.94/96 (BRASIL, 1996), vem assegurar que seja estabelecida identidade própria para os cursos de licenciatura e que os futuros licenciados sejam portadores dos saberes expressos na forma de competências a serem construídas ao longo de sua formação. As competências expressam um caminho a ser percorrido que deve superar as limitações, romper estruturas e mudar a maneira como a formação docente vem sendo conduzida nas últimas décadas. Essa não é uma proposta fácil e

Neste sentido vale lembrar que o paradigma curricular referido a competências demanda a utilização de estratégias didáticas que privilegiem a resolução de situações-problema contextualizadas, a formulação e realização de projetos, para as quais são indispensáveis abordagens interdisciplinares (BRASIL, 2002, p.54-55).

E complementa que

Para constituir competências comuns é preciso contemplá-las de modo integrado, 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. É aí que as especificidades se concretizam e, portanto, é ela - a docência - que deverá ser tratada no curso de modo específico (BRASIL, 2002, p.55).

No sentido de compreender melhor o termo, cabe destacar que, segundo Bourdoncle (1991), o termo “profissionalidade” corresponde ao domínio profissional de uma atividade. Esse aumento se faz por meio da melhoria das competências e da racionalização dos saberes que fundamentam essa atividade. Trata-se de ampliar a possibilidade de agir sobre a prática a partir de saberes formalizados. A profissionalidade no ensino supõe assim uma mudança nos saberes e sua integração na formação (BOURDONCLE, 1991, p. 61).

Todos os processos devem seguir os direcionamentos apontados pelas DCN, incorporando as mudanças e assegurando a autonomia da profissionalização docente. Os argumentos descritos pelos legisladores denotam que os saberes produzidos nos cursos de formação inicial docente não são desenvolvidos em parceria com a escola e, principalmente, não são levadas em consideração as condições concretas de exercício do magistério. Para que isso ocorra, argumentam que caberá aos órgãos competentes realizar as avaliações e os pedidos de credenciamento dos cursos, seguindo uma seriação curricular pautada na valorização da formação prática pedagógica, incorporando carga horária e disciplinas próprias do campo da Educação, como a Metodologia e a Didática.

As DCN complementam que

A perspectiva de formação profissional apresentada neste documento inverte a lógica que tradicionalmente presidiu a organização curricular: em lugar de partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias, o paradigma exige tomar como referência inicial o conjunto das competências que se quer que o professor constitua no curso (BRASIL, 2002, p.51).

É descrito que o momento visa superar o que vem acompanhando tradicionalmente os currículos de formação docente. Isso permite entender que ocorreu um longo estudo sobre a realidade que cerca os cursos de licenciatura ministrados no Brasil. Entretanto, não é feita referência para esclarecer como ocorreram esses apontamentos. Como, por exemplo, quem, quando ou em que circunstâncias eles foram realizados. A legislação ressalta que visa superar o ensino conteudista que permeia a ordem tradicional, que não é mais capaz de satisfazer as demandas sociais emergentes. Mais do que uma reforma curricular, que demanda novos saberes disciplinares, a legislação visa uma reforma que seja capaz de atingir uma transformação social e cultural da formação do cidadão através da atuação do educador.

Baseando-se na necessidade de direcionar reformulações em prol da educação básica, a formação de professores assumiu papel crucial, no atual contexto, para possibilitar que possam vivenciar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida profissional. Bourdoncle (1991) chama de “profissionalidade” o aumento do domínio profissional de uma atividade. Esse aumento se faz por meio da melhoria das competências e da racionalização dos saberes que fundamentam essa atividade. Parecem estar próximas dessa ideia as orientações e defesas descritas pelas DCN. Trata-se de ampliar a possibilidade de agir sobre a prática a partir dos saberes formalizados. A profissionalidade no ensino supõe assim uma mudança nos saberes e integração na formação. As DCN parecem seguir esse caminho e pauta as competências como modelos de ação expressos em conhecimentos, habilidades e atitudes, descritos como eixos da centralidade profissional docente. Assim, as bases formativas em torno das modalidades de atuação para o magistério foram descritas na forma de competências.

O currículo modelado a partir das orientações descritas é aquele que confere status para a profissionalização do magistério, refletindo na construção de perfis

identitários compatíveis com as demandas sociais que cercam o contexto escolar. A formação do educador é reconhecida como campo autônomo de formação e atuação profissional. Diante disso, é elencada como elemento de primeira ordem do processo educacional de crianças, jovens e adultos matriculados na educação básica.

4.1. Conhecimentos profissionais como subsídios para a formação do professor pesquisador

Nessa sessão busco demonstrar como os enunciados em torno da construção prática da formação docente assumem a centralidade da pesquisa científica como eixo norteador entre a relação teoria e prática profissional. Diante dessa temática, as DCN sustentam a necessidade em atrelar os saberes docentes aos princípios da pesquisa científica, capaz de levar o educador a alcançar a competência para construir a sua própria ação em situações adversas, que fogem da normalidade de seu cotidiano e que governam as resoluções de problemas práticos. O saber-fazer assume, nesse sentido, as bases de referência para o exercício do magistério.

Quem é o professor construído pelas DCN? Quais os conhecimentos de referência devem fazer parte de sua formação?

O licenciado deve ser o profissional que conhece os conteúdos de sua disciplina, sabe aplicá-lo através de uma sólida transposição didática e estrutura suas atividades no cotidiano de seus educandos. É fundamental que seja conhecedor da realidade que cerca a sua sala de aula, identificando problemas de ordem social e psicológica, atuando em prol da sociedade como um profissional dotado da capacidade de investigação científica. O educador passa a ser chamado de profissional do ensino e o campo do magistério é reconhecido como área de atuação com bases próprias, já que assume um repertório próprio dos saberes inerentes ao perfil apresentado. Além disso,

ele também é descrito como um pesquisador de sua prática, estudando seu contexto de atuação, levantando as dificuldades que cercam o aprendizado do aluno e intervindo para reverter os insucessos no desenvolvimento da aprendizagem. Entretanto, é destacado que

A formação de professores para os diferentes segmentos da escola básica tem sido realizada muitas vezes em instituições que não valorizam a prática investigativa. Além de não manterem nenhum tipo de pesquisa e não perceberem a dimensão criativa que emerge da própria prática, não estimulam o contato e não viabilizam o consumo dos produtos da investigação sistemática. Com isso, a familiaridade com os procedimentos de investigação e com o processo histórico de produção e disseminação de conhecimento é, quando muito, apenas um item a mais em alguma disciplina teórica, sem admitir sua relevância para os futuros professores. Essa carência os priva de um elemento importante para a compreensão da processualidade da produção e apropriação de conhecimento e da provisoriedade das certezas científicas (BRASIL, 2002, p. 24).

Os enunciados expressos culminam na ideia de que a pesquisa passa a ser vista como elemento chave no processo da formação inicial docente. Essa etapa deve dar-lhe condições para o aprendizado dos métodos científicos de investigação com experiências vivenciadas ao longo de sua formação prática. Argumenta-se que sob essas vertentes, investigação e observação do meio, o professor será capaz de identificar o contexto escolar, saber lidar com as adversidades e solucionar questões de ordem social e psicológica que podem ser vivenciadas em sala de aula, de modo a reconhecer as características de seus alunos e de sua comunidade. Assim, será capaz de trabalhar para elevar os índices de aprendizagem, intervindo em contextos adversos que resultam de questões de ordem social.

Os saberes inerentes à pesquisa constroem indivíduos pensantes que identificam o problema de aprendizagem e desenvolvem alternativas para atuar sobre ele. Esse professor, agora descrito como um pesquisador de seu contexto profissional, torna-se agente na formação de pessoas, ou seja, ele é um especialista que conhece seu

educando e atua no desenvolvimento de seu conteúdo de ensino, rompendo barreiras que desencadeiam os bloqueios de aprendizagem. Cabe ainda entender que

É importante, todavia, para a autonomia dos professores, que eles saibam como são produzidos os conhecimentos que ensina, isto é, que tenham noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros repassadores de informações. Esses conhecimentos são instrumentos dos quais podem lançar mão para promover levantamento e articulação de informações, procedimentos necessários para resinificar continuamente os conteúdos de ensino, contextualizando-os nas situações reais (BRASIL, 2002, p. 35).

O professor descrito como profissional deve ser portador de conhecimentos particulares à pesquisa científica em direção aos saberes administrados em seu contexto pedagógico. Cabe, ao longo de sua formação, aprender teorias e métodos científicos pertinentes ao seu campo de atuação. É estabelecida uma relação direta entre conteúdos específicos e aqueles direcionados às pesquisas, às teorias e aos métodos de investigação científica. As DCN descrevem ainda que

Além disso, o acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica nas diferentes áreas que compõem seu conhecimento profissional alimenta o seu desenvolvimento profissional e possibilita ao professor manter-se atualizado e fazer opções em relação aos conteúdos, à metodologia e à organização didática dos conteúdos que ensina (BRASIL, 2002, p. 35-36).

O saber pertinente ao campo da pesquisa científica é entendido como aquele que irá subsidiar o educador ao longo de sua prática pedagógica e, sobretudo, o manter atualizado dos padrões e tendências próprios de sua profissão. As referências ao campo acadêmico pontuam uma sólida formação. Descrevem um professor bem formado e que saberá atuar no exercício do magistério, diminuindo os índices de insucesso na

aprendizagem. Pesquisa científica e saberes pedagógicos estruturam o currículo descrito pelas DCN e norteiam o perfil profissional desejado ao licenciando. A relevância da pesquisa científica na formação inicial docente é enfatizada ao descrever que

Assim, para que a postura de investigação e a relação de autonomia se concretizem, o professor necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos de pesquisa: levantamento de hipóteses, delimitação de problemas, registro de dados, sistematização de informações, análise e comparação de dados, verificação etc. (BRASIL, 2002, p. 36).

Em seu art. 15º, as diretrizes estabelecem o prazo para que os cursos efetuem as reformulações curriculares e apresentem as mudanças em processo de avaliação a serem efetivadas pelos órgãos responsáveis. As orientações, expressas na forma de DCN, são válidas para todo o território brasileiro. A referida Diretriz reconheceu a autonomia e a legitimidade da licenciatura enquanto área de atuação profissional. Instituiu novas bases como plano nacional de formação inicial docente, baseado na consolidação dos saberes profissionais pedagógicos, entendidos numa relação direta entre teoria e prática. O licenciando deve estar situado num contexto em que as ciências de referência, a cada área de ensino, sejam contempladas e, sobretudo, que essas bases sejam construídas ao longo de todo o período de formação concomitantemente aos conhecimentos, expressos na forma de competências, que abarquem as habilidades pedagógicas, como os saberes inerentes ao indivíduo educando, sua realidade social, física e emocional. Atrelado ao conhecimento do indivíduo está também o conhecimento da pesquisa científica, mobilizando esses saberes em benefício do processo de socialização a ser exercido em sala de aula. As mudanças descritas como emergentes ao processo da formação inicial docente são eleitas como eixo norteador do currículo. Devem ser conduzidas de modo global, efetivando novas bases curriculares e construindo novos modelos de formação que conduzirão as bases para os perfis profissionais circunscritos.

A autonomia é destacada como dependente dos aportes que fundamentam a formação do professor pesquisador de sua prática. Alcançar essa autonomia é resultado de uma formação pautada nos princípios da pesquisa científica. O professor pesquisador eleito é também orientador de seus alunos na pesquisa científica. Os enunciados descritos culminam para o fato de que formar o futuro cidadão requer inseri-lo no campo da investigação, pautado por métodos científicos de observação e descoberta. Diante disso, é possível contribuir com a construção do raciocínio reflexivo e descritivo, que pode ser destaque na participação social e profissional do cidadão. Cabe ao educador explorar as teorias em parceria com a prática investigativa. O perfil profissional docente incorpora a investigação científica baseada em métodos e teorias que definem o aprendizado na educação básica como porta de entrada para o mundo acadêmico. Isso conduz os avanços científicos e tecnológicos que contribuem com a indústria através das descobertas e das construções humanas. Diante disso, as DCN descrevem que

Convém também destacar a importância de experiências individuais, como a produção do memorial do professor em formação, a recuperação de sua história de aluno, suas reflexões sobre sua atuação profissional, **projetos de investigação** sobre temas específicos e, até mesmo, monografias de conclusão de curso (BRASIL, 2002, p.53). [grifos nossos].

A formação científica do licenciando é colocada em evidência, sendo ressaltada a importância do seu aprendizado sobre a investigação e a escrita científica. Essa experiência torna-se obrigatória nos currículos e requer um trabalho associado à finalização do ciclo de formação inicial. Intensifica-se a necessidade de proporcionar ao licenciando o contato com os procedimentos de investigação, atrelando à relação teoria e prática investigativa. Nota-se que a concepção de conhecimento pedagógico do licenciado deve sustentar-se sob as bases da pesquisa científica, da escrita técnica e da reflexão resultante do espírito de investigação. Dentre as formações enunciativas, nota-se que existe o consenso que, para ser professor, o licenciado deve estar regido

sob a ótica do perfil acadêmico, voltando as suas ações para atuação na pesquisa científica.

Sinalizando em que âmbitos as competências profissionais deveriam estar pautadas e fundamentando-se pelas orientações expressas na LDB 9.394/96, em seu Art. 2º, as DCN pontuam que

A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I. o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II. o acolhimento e o trato da diversidade;**
- III. o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV. o aprimoramento em práticas investigativas;**
- V. a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;**
- VI. o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII. o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002, p. 61-62). [grifos nossos].

Dentre os sete incisos descritos para elencar as orientações que devem ser contempladas ao longo do processo da formação inicial docente, dois são destinados aos princípios inerentes à formação do professor como agente da pesquisa científica voltada ao desenvolvimento de sua prática profissional docente, e um é específico à necessidade em preparar o licenciado para ser capaz de lidar com as diversidades de seus educandos.

O movimento de profissionalização do ensino e da formação de professores constituiu-se como um processo de mudança curricular que direcionará reformulações na atuação pedagógica do professor. “O movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de

professor” (TARDIF, 2000, p. 10). Nesse sentido, Tardif (2000) considera como sendo a base da epistemologia da prática profissional “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p. 10). O autor ainda complementa que a noção de “saber” confere um sentido amplo, “que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (p. 9-10).

As competências descritas pelas DCN parecem ir ao encontro daquelas apresentadas por Perrenoud (2000), descrevendo um profissional completo, capaz de ensinar o seu conteúdo disciplinar, dominar as tecnologias da informação no desenvolvimento de suas atividades didáticas, conhecer a sua escola, seus alunos e o perfil social de sua comunidade, mas, acima de tudo, um profissional capaz de desenvolver as suas habilidades didáticas e metodológicas de modo a envolver o aluno e a cativar nele respeito, interesse e o prazer pelo ensino de sua disciplina. É um profissional que sabe lidar com as demandas sociais e está preparado para identificar, elaborar estratégia e sanar limitações de ordem psicológica e cognitiva, que identifica os alunos com dificuldades de aprendizado e de relacionamento interpessoal. Não existe situação, em seu cotidiano em sala de aula, na qual o professor prático reflexivo não seja capaz de atuar. Para Perrenoud (2000), o conjunto de competências descritos fazem do licenciado um profissional que está preparado para atuar na educação e enfrentar as suas demandas, inovando, construindo e reconstruindo a sua prática em cada nova fase vivenciada. É um profissional capaz de conduzir a sua auto formação.

Outra descrição incorpora as competências inerentes à formação pedagógica do licenciado, que deve pautar a atuação docente sob os moldes dos saberes pedagógicos de referência. Essa tem a finalidade de articular a atuação e a transposição didática, domínio e execução da prática em sala de aula. Com esse intuito, as DCN apontam, no tópico 2.2.4, intitulado *Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico*, que compete ao licenciado saber

Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento

das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas;

Utilizar modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;

Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos;

Identificar, analisar e produzir materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações;

Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos;

Intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade;

Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos (BRASIL, 2002, p.43).

A autonomia do professor é expressa pelos termos “criar”, “planejar”, “gerir”, “avaliar”, e manifesta a intenção da legislação para a construção dos saberes docentes. Esses devem seguir bases próprias e incorporar o perfil profissional como referência para a formação inicial. Planejar e organizar o trabalho leva o licenciado a dominar seus saberes e manifestar todo esse conjunto de domínios em sua prática. Ele agora exerce sua ação e os resultados expressam-se no desenvolvimento de seus alunos. Sua autonomia o leva a produzir seus materiais e não mais seguir fielmente manuais prontos. Não existe um roteiro. O que existe é a capacidade, manifestada pelas

competências, para saber construir as suas bases didáticas e gerenciar a maneira como irá desenvolvê-la, ressaltando a importância em entender e conduzir o tratamento com as diferenças de seus educandos. O perfil descrito denota a atuação de um profissional capaz de exercer a sua autonomia em planejar, organizar e gerenciar sua ação pedagógica atrelada ao seu trabalho. Os termos “identificar”, “analisar” e “produzir materiais e recursos” expressam a relevância para que o educador utilize os meios atuais que superem os padrões rotineiros de sala de aula. De acordo com as DCN, ele deve ser capaz de dominar a arte de criar estratégias pedagógicas e inovar em sua atuação.

Tais questões envolvem as vertentes que caracterizam o saber profissional docente em termos de competências, conhecimentos e habilidades, os quais utilizam diariamente em sua atuação, para desempenhar seu papel e atingir seus objetivos formativos. Essas são questões que estão intimamente relacionadas, como os discursos das pesquisas desenvolvidas no âmbito da formação docente e dos conhecimentos pedagógicos necessários ao exercício do magistério, que nos últimos anos vem sendo apresentados em diversas pesquisas.

Projetar uma matriz curricular coerente é descrito como passo a ser norteado para alcançar as mudanças propostas. Estabelecer o perfil profissional docente, baseado nas competências específicas ao exercício do magistério, condiciona as alterações e estabelece um momento de mudança, de questionamentos e descrições que incitam a necessidade em construir novas bases formativas. A autonomia docente ganha destaque ao assumir bases próprias que não estejam mais condicionadas a outros campos de formação. Nessa direção, de acordo com Gauthier et al. (1998), os saberes docentes culminam no movimento da profissionalização do magistério, pautado por um repertório específico ao exercício da docência que legitima a carreira como profissão institucionalizada e autônoma. O enunciado em torno da profissionalização docente é expresso pelas DCN pautando-se nas bases dos saberes próprios ao campo.

A formação inicial deve ser capaz de proporcionar aos futuros professores situações de aprendizagem *in loco*, possibilitando que se tornem práticos “reflexivos”. Isso significa que os cursos de formação inicial de profissionais da educação devem ser

instituídos num centro de gravidade que considere uma relação direta entre formação geral (ou cultural) e a formação científica (disciplinar), pautado pelas disciplinas “contributivas” (psicologia da aprendizagem, didática, sociologia da educação, entre outras) que sejam capazes de vincular a formação prática. Isso deve ser, portanto, um quadro de referência obrigatória da formação para o magistério. Em suma, isso representa dizer que “formação geral e formação disciplinar não podem mais ser concebidas na ausência de laços com a formação prática” (TARDIF, 2002, p. 289).

Tardif (2000) afirma que as reformas curriculares caminham para que sejamos capazes de alcançar o sucesso e a concretização dos processos das pesquisas científicas como princípio a ser trabalhado ao longo da formação docente. Esse processo tem sido concretizado como consequência das reformas curriculares e legislativas que têm sido apresentadas nos últimos anos. De acordo com o autor, a crise, que vem assolando nas últimas décadas a profissionalização da área educacional, desenvolveu-se em meio à tensão que abarcou todo o processo de profissionalismo das profissões mais bem-sucedidas como medicina, direito e engenharia. Essa trajetória contribuiu com o surgimento de inúmeros debates, análises e diagnósticos que descreveram a crise do profissionalismo como resultado de um saber ambíguo, socialmente situado e localmente produzido. A perícia descrita para a análise que compusesse e estruturasse alternativas de melhorias nesse processo concluiu que era necessária toda uma ação de reflexão não mais pautada na improvisação de atitudes sem fundamentos. Assim, configurou-se a profissionalização do ensino para um caminho em que as condições éticas fossem situadas no cerne dessa formação. Ocorreu, desse modo, a multiplicação dos referenciais que produziram um questionamento aos tipos e valores dos saberes inerentes à atuação pedagógica e à formação docente. Foi condicionado nesses referenciais um repertório de conhecimentos, valores e saberes ao exercício do magistério, de modo a impactar uma profunda reflexão de reestruturação para a formação do profissional da educação. Desse modo, resultaram as críticas destinadas às universidades e centros de formação do magistrado, bem como dos docentes responsáveis por essa formação (TARDIF, 2000).

Parece haver uma similaridade no discurso apresentado pelas diretrizes com aquele descrito por Perrenoud (2000), em que se prega uma legítima defesa dos saberes docentes em torno do conceito de competências profissionais, ressaltando a sua relação com a prática. De acordo com o autor, a “prática reflexiva” é o ponto de partida para a construção da formação inicial da profissão. Ele entende que é por meio do desenvolvimento das competências que se pode estruturar a prática pedagógica efetiva. O autor define a competência como sendo a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (p. 15). Essa definição vai ao encontro das orientações e defesas ressaltadas pelas diretrizes através de suas orientações e sinalizações a serem efetuadas em reestruturações curriculares para os cursos de formação inicial docente.

Perrenoud (2002) visualiza a figura do educador ideal no amplo exercício da cidadania e da construção de competências, com a finalidade de desenvolver uma cidadania adaptada ao mundo contemporâneo e as suas emergentes demandas. Destaca ainda que as competências não podem ser entendidas como apenas saberes ou atitudes, pois têm a função de mobilizar, integrar e orquestrar tais recursos, através da prática-reflexiva. Em seu pleno exercício, contribui para que o profissional seja capaz de operacionalizar reflexões mentais complexas que esquematizem o pensamento em situações que requerem tomada de decisões imediatas e inusitadas, que diretamente estejam associadas à contextos diversos em sala de aula, ao longo do exercício da docência.

Os saberes inerentes à formação docente devem partir de diferentes áreas das ciências, que sejam capazes de transformar a vida humana através da construção do pensamento crítico, do olhar atento aos meios de produção e à participação social. Eleva-se nesse sentido as competências que visam a formação profissional de forma ampla, fundamentada na prática reflexiva, no envolvimento crítico e na configuração da identidade. Diante disso, “o envolvimento crítico dos professores com o sistema exige uma cultura histórica, econômica e sociológica muito superior àquela que deve ser dominada em uma sala de aula” (PERRENOUD, 2002, p. 20). Para que isso ocorra, é necessário aceitar que a formação do professor como prático reflexivo deve combater

a ideia de formação prática, pois esta última visa uma formação seriada e segmentada, em que a teoria é desenvolvida desarticulada da prática pedagógica, da realidade que cerca a escola e sua comunidade. Isso fará com que o licenciando seja confrontado com a realidade que caracteriza a profissão escolhida.

O trabalho docente assume a didática da ação-reflexão-ação, descrita pela literatura, mas com direcionamento específico aos interesses expressos. Assim sendo, descreve-se que

A aprendizagem deve ser orientada pelo princípio metodológico geral que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas (BRASIL, 2002, p.39).

A defesa da educação baseada na resolução de problemas parece culminar do conceito de professor prático reflexivo, que é portador de um conhecimento capaz de lhe dar aportes para agir na prática com fundamentação teórica, conceitual, ética e reflexiva, pois é conhecedor dos saberes inerentes às ciências da educação, mas, acima de tudo, é um profundo conhecedor da realidade social e cultural que cerca a sua sala de aula, a escola e a comunidade, como destacado por Azzi (2005) e Pimenta (2005).

Logo, Montero (2005) afirma que o peso da definição do ensino situa-se na ação, já que a atividade profissional dos professores é dependente da esfera pertencente à ação. A atividade legítima do ensino também está atrelada a uma ampla gama de fatores que exige do professor uma complexa rede de pensamento e tomada de decisões, conhecimentos, atuações, sentimentos e afetividade entre as relações pessoais. Nesse contexto, a perspectiva parece recair sobre o papel desempenhado pelo conhecimento fundamentado na aprendizagem profissional, em aptidões básicas, competências pedagógicas gerais e saberes disciplinares. Esses são os ingredientes tradicionais para a construção do conjunto de conhecimentos profissionais docentes. Caminham na mesma direção sinalizada pelas DCN, o que indica estreita relação de posições e definições entre legislação brasileira e literatura internacional.

Entender a prática profissional como fonte de construção do conhecimento conduz a postular uma íntima relação entre conhecimento e ação, ou seja, “a prática profissional como lugar de encontro do conhecimento e da acção, da acção e do conhecimento” (MONTERO, 2005, p. 219). No entanto, reclamar o carácter profissional do professor supõe defender esse como profissional, o que é impensável sem a reflexão, de modo que o conhecimento e a ação apresentam-se entrelaçados através da reflexão. Portanto, como profissionais da prática, os professores estão diretamente sujeitos à ação. O conhecimento na ação e reflexão sobre a ação permite ao profissional do ensino estruturar-se como prático reflexivo para superar os paradigmas que trilham historicamente o papel dos licenciados na educação, responsável por reduzir e desqualificar essa atuação como uma profissão (MONTERO, 2005).

Os legisladores ressaltam que é no decorrer do exercício do magistério que o educador se torna autor de suas próprias competências profissionais, tornando cada vez mais eficiente as suas tomadas de decisões em práticas didáticas e pedagógicas. Diante de uma sólida formação inicial, as experiências pedagógicas permitem ao professor a capacidade de construir novos saberes. Assim, para Perrenoud (2000), a organização e a sistematização do processo de formação docente devem ocorrer com base no desenvolvimento das competências, considerando-as eixo fundamental para uma atuação pedagógica fundamentada, cabendo identificar a relativa independência entre “saber” e “competência”.

As DCN defendem o modelo da ação prática no processo da formação docente e pontuam que as “formas tradicionais” (BRASIL, 2002, p. 25) de formação inicial docente não são mais consideradas satisfatórias para preparar o licenciado e direcioná-lo ao exercício do magistério. De acordo com os legisladores, esses modelos são aqueles que transformaram os cursos de licenciatura em um anexo dos cursos de bacharelado, desvinculando da formação do educador as disciplinas, as atividades e os conteúdos que cercam os saberes docentes e a sua relação com a prática pedagógica. Não conhece, e tampouco situa a realidade da educação básica ao período da formação inicial para o exercício do magistério. Segundo essa abordagem, os atuais cursos seriam incapazes de formar professores preparados para atuarem no contexto emergente que

situa o magistério e caracteriza seus alunos. Consequentemente, os modelos em vigor passam por um olhar crítico, sinalizado pelas DCN como carente de reformulações pertinentes às demandas da educação prescritas para as futuras décadas.

As DCN apontam que, como consequência da formação defasada existente nos modelos curriculares vivenciados ao longo das décadas do século XX, o despreparo dos professores no diagnóstico de alunos portadores de necessidades especiais sinaliza um dos problemas enfrentados no magistério, identificando que educandos são enviados erroneamente para classes especiais, pois existe uma defasagem no processo pedagógico para identificar esses aprendizes. Nesse caso, estaria o licenciado classificando alunos com dificuldades de aprendizagem como alunos portadores de necessidades especiais, de modo que o seu despreparo refletiria na incapacidade de conduzir o processo de aprendizagem dos alunos com dificuldades de desenvolvimento intelectual e, consequentemente, esses educandos estariam sendo encaminhados às salas de aula inapropriadas para o desenvolvimento de suas atividades educacionais. Ressalta ainda que cabe ao professor conhecer e saber lidar com a avaliação diagnóstica de alunos especiais. Ele deve estar capacitado para trabalhar com esses educandos em salas de ensino regular que apresentem condições heterogêneas. Esse processo de formação deve fazer parte dos modelos propostos pelas DCN destinadas a cada uma das áreas de atuação docente.

Assim como também se percebe nas problematizações elencadas pelas diretrizes, Perrenoud (2000) faz uma crítica ao fato de que é comum que os envolvidos, direta ou indiretamente, com a profissão e a formação docente defendam que as competências requeridas correspondem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, com capacidade para construí-los em situações abertas que envolvem tarefas complexas, favorecendo uma apropriação ativa à transferência dos saberes. Os saberes requeridos no interior do exercício da prática profissional docente demanda um domínio pessoal fundamentado na relação teoria e prática pedagógica, que se associa com um conjunto de processos envolvendo a “matriz disciplinar”. Implicando assim nos conceitos, nas questões e nos paradigmas que conferem sentido aos saberes pertencentes a uma dada disciplina. Propõe ainda que as ações responsáveis por nortear

as bases para uma estratégia de inovação voltada ao processo de formação docente devem ser capazes de delinear as condições e as limitações que cercam o trabalho real dos professores. Para Perrenoud (2000), deve haver uma abordagem acerca do processo de formação docente, com o propósito de “orientar a formação contínua para torná-la coerente com as renovações em andamento no sistema educativo – uma ‘declaração de intenções’” (p. 12).

Para Maria Helena Dias da Silva (2004), a crise do profissionalismo inclina-se, sobretudo, para a (des)confiança que a sociedade e os clientes depositam no trabalho docente e na eficiência da educação básica, o que aponta para a imagem, refletida na sociedade, de que, em termos de capacidade, o trabalho docente é desvalorizado e reduzido. Essa crítica ao trabalho docente e à sua eficácia manifesta-se muitas vezes pelas críticas ferrenhas que são lançadas contra a formação universitária, pois esses são apontados por não valorizar a formação docente em seus múltiplos contextos. Cultiva-se, assim, a ideia de que o importante mesmo é formar os bacharéis, já que ensinar consiste numa ação que qualquer pessoa, dotada do conhecimento específico da matéria, é capaz de desempenhar. Isso, para Anna Maria Pessoa de Carvalho e Deise Miranda Vianna (1988), reproduz a cultura que cerca os institutos e as faculdades, em que a licenciatura é tida como um curso desprezado, escolhida pelos alunos de baixo rendimento acadêmico e desinteressados que atuarão na educação básica, como única opção. Consequentemente, os licenciandos são desprezados para os estudos da pesquisa científica, de modo que o curso de licenciatura deixa de ter um objetivo consistente. Já em contrapartida, o bacharelado ganha status como melhor formação, com melhores candidatos à pesquisa. De acordo com as autoras, esta seria uma cultura que persiste em se manter nas faculdades, tornando os cursos de formação de professores menos concorridos e atraentes. Essa questão é apontada pelas DCN como sendo a dualidade entre licenciatura x bacharelado, modelo denominado de 3+1, em que, nos três primeiros anos de curso, a matriz curricular abarca as disciplinas de conteúdo específicos de cada área de formação e no último ano de curso as disciplinas pedagógicas são ministradas.

Desse modo, os cursos de licenciatura acompanharam os cursos de bacharelado pautando-se das mesmas vertentes curriculares, já que a licenciatura tomava um rumo diferente apenas no último ano de graduação, quando os alunos cursavam as disciplinas de conteúdos pedagógicos. Nesse contexto, a questão da qualidade do ensino básico oscila, de um modo geral, entre os princípios da valorização da mão-de-obra do professor refletida num aviltamento salarial, até outro extremo que é a perda da identidade profissional do magistrado, refletido na baixa qualidade da formação pedagógica do docente muito frequente nas IES, que não tem se preocupado em contribuir com uma sólida formação pedagógica (BALZAN, 1988).

O movimento de profissionalização do ensino e da formação de professores constituiu-se por consequência da crise que atacou o valor dos saberes profissionais, das formações profissionais e da ética profissional, já que o ensino já não era mais um campo valorizado por seu prestígio. Nesse campo amplamente desmerecido por suas deficiências formativas, a epistemologia da prática profissional ganha força e abre caminhos para uma possível e valorizada mudança. Entendemos “que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor” (TARDIF, 2000, p. 10). Nesse sentido, Tardif (2000) considera como sendo a base da epistemologia da prática profissional “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p. 10). O autor ainda complementa que a noção de “saber” confere um sentido amplo, “que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (p. 9-10).

Desse modo, a epistemologia da prática profissional tem a finalidade de revelar esses saberes, compreendendo como eles são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, de modo a produzir, utilizar, aplicar e transformar essa função que permeia os recursos e os limites da atuação de uma dada profissão. Visando também compreender a origem desses saberes, como a função que desempenham tanto no processo de trabalho docente, quanto na identidade profissional dos docentes (TARDIF, 2000).

A reflexão sobre a ação e na ação visa superar as tradições pedagógicas que levam às rotinas e conduzem aos mesmos erros e exclusões que culminam na cultura escolar de nossas escolas. Torna-se assim um movimento de cunho internacional que objetiva intervir no processo da formação docente, com a finalidade de superar a sua visão defasada de técnico que se limita a cumprir o que outros lhes ditam de fora da sala de aula. A proposta de reforma, descrita pelas DCN, visa transcender a imagem do professor passivo em suas ações pedagógicas para um profissional ativo e participativo na construção de sua prática profissional, o que os legisladores descrevem como professor pesquisador de sua prática. Visa superar as ordens vindas de cima para baixo. O objetivo central do conceito de professor reflexivo, apresentado por Zeichner (1993), foi investigar a maneira como os professores ensinavam e ajudá-los a construir uma prática docente fundamentada nos princípios da investigação na ação. Assim,

Portanto, ele implica o reconhecimento de que os professores são profissionais que devem desempenhar um papel activo na formulação tanto dos propósitos e objectivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir; isto é, o reconhecimento de que o ensino precisa se voltar às mãos dos professores (ZEICHNER, 1993, p. 16).

Investir no conceito de professor reflexivo é uma alternativa para superar o domínio técnico da atuação docente, transformando-a em uma profissão autônoma, valorizada, reconhecida e independente na tomada de decisões que envolvem o cotidiano da prática pedagógica. Diante disso,

Reflexão também significa o reconhecimento de que a produção de conhecimento sobre o que é um ensino de qualidade não é prioridade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos de ensino (ZEICHNER, 1993, p. 16).

A relação entre teoria e prática pedagógica passa a sustentar as vertentes do professor reflexivo como eixo de interação que sustenta o perfil profissional docente descrito. Valorizar a prática dos bons professores é de certo modo uma maneira de emancipação da profissão, é tornar a pesquisa em ensino prática, ou seja, é desenvolver o seu estudo e investigação no campo de ação, na sala de aula e no acompanhamento das atividades cotidianas que cercam a escola. Assim, será possível ouvir os educadores e trazer os conhecimentos práticos para os conhecimentos universitários: reflexão sobre a teoria e a prática. “O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores” (ZEICHNER, 1993, p. 17). O conceito de ensino reflexivo implica na responsabilidade dos professores experientes de contribuir no processo da formação inicial, permitindo com que os licenciandos construam a sua prática pedagógica fundamentada, e reconhecendo a responsabilidade social que a envolve (ZEICHNER, 1992). O professor técnico é guiado por tradição e autoridade, desenvolve ações repetitivas e conduz de forma sincronizada as suas aulas, com repetições de estratégias e ações pedagógicas que levam ao ensino por transmissão de conhecimento.

O ensino reflexivo é uma maneira de encarar os problemas e as dificuldades da profissão docente, tornando o educador um profissional preparado para lidar com as demandas de sua ação pedagógica, de modo ativo e participativo. Ele reconhece os conflitos de seu contexto, e estuda caminhos e estratégias para sanar as limitações de sua sala de aula no processo de ensino e aprendizagem; ele é investigador e autor de sua trajetória pedagógica, e procura atender diferentes alternativas; implica num processo de soluções lógicas e racionais para resolver problemas que cercam a sala de aula. A reflexão visa confrontar ação e rotina, ato e pensamento. É um processo que ocorre antes e depois da ação, direciona-se a resolver problemas *in loco*. Tende a superar a visão da racionalidade técnica que separa a teoria da prática. Numa visão reflexiva, uma não sobrepõe a outra, pois estão atreladas e são inseparáveis. Logo, “uma maneira de pensar na prática é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão” (ZEICHNER, 1993, p. 21). Essa maneira de entender a atuação docente parece ir ao encontro das orientações

apresentadas pelas DCN, no sentido de transformar a formação docente numa relação direta entre teoria e prática, conceitos e realidade, e sinaliza o professor pesquisador como eixo articulador para alcançar tal êxito.

A reflexão dos professores deve levar em conta a teoria, os aspectos práticos e sociais. Torna o professor um investigador de sua prática, capaz de diferenciar aspectos políticos, étnicos, racial, de gênero e social que envolvem os perfis pessoais de seus educandos e contribuem com problemas práticos enfrentados em sala de aula, questões que colocam em dualidade o acesso, a permanência e a o sucesso escolar. Para Zeichner (1993), uma característica importante “sobre a prática do ensino reflexivo é o compromisso com a reflexão enquanto prática social” (p. 25). O professor reflexivo visa superar as limitações que contribuem com as desigualdades e levam aos insucessos no processo de ensino e aprendizagem. Torna-se também capaz de criticar as produções literárias, assim como contribuir com a sua criação, uma característica do professor reflexivo investigador de sua prática, o produtor de saber. O professor como prático reflexivo procura encontrar um equilíbrio entre o saber acadêmico e o saber dos professores, os valores da prática enquanto produção de conhecimento e de pertencimento da profissão. Essa seria a ideal relação entre teoria e prática.

Na mesma direção, as DCN entendem que o professor reflexivo discute aspectos acadêmicos como conceitos e teorias de sua área de ensino, teorias pedagógicas, modelos da ação pedagógica e conhecimentos sobre o indivíduo, contribuindo para a eficiência social, como a reconstrução social, e colaborando com o desenvolvimento humano, superando as desigualdades sociais e econômicas. Essa visão atribui ao professor a responsabilidade social pelo sucesso ou insucesso dos educandos. O coloca na centralidade do processo, responsabilizando-o pela organização e desenvolvimento do ensino e da formação do cidadão. Em suma, atribui ao educador a responsabilidade pela tradição da eficiência social. Essa tradição sinaliza, pela primeira vez, uma visão científica para a elaboração de programas de formação de professores, estabelecendo um ensino centrado na atuação do educador.

De acordo com Allessandrini (2002), o modelo de formação que idealiza o professor reflexivo a partir da construção das competências requeridas ao

desenvolvimento da educação possibilitaria o “rompimento com o antigo modelo educacional tradicional, segundo o qual o processo de ensino e aprendizagem ocorria de maneira fragmentada e reducionista” (ALLESSANDRINI, 2002, p. 160). Isto permite entender que os modelos tradicionais seriam aqueles baseados na reprodução do conhecimento isolado, fragmentado e sem nenhuma ligação com as conexões de mundo. Diante disso, “o trabalho com o desenvolvimento de competências favorece esse rompimento e propõe uma expansão de consciência” (ALLESSANDRINI, 2002, p. 161). Essa visão da educação compõe o modelo construtivista de recriar as bases educacionais segundo planos de ação que sejam capazes de construir no educando a capacidade de racionalizar suas ações, estabelecendo uma conexão entre o saber e o fazer. Arelada a esse contexto, Alessandrini (2002) define que

A noção de competência refere-se à capacidade compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela, ou seja, estabelecendo uma avaliação dessa situação de forma proporcionalmente justa para com a necessidade que ela surgir a fim de atuar da melhor maneira possível. É a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa: capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade (p. 164).

Ao situar-se no âmbito das habilidades, as competências associam-se ao saber fazer, assumindo a sua finalidade prática, justificando a necessidade de superar a educação baseada na transmissão do conhecimento puramente conceitual. Desse modo, as competências manifestam-se através de um conjunto de saberes e habilidades que materializam as ações práticas e a reflexão como forma de construção do conhecimento, na interação do saber com o fazer. Isto nos permite entender que nos deparamos com a necessidade de repensarmos os modelos antigos de formação docente, de modo que “acionamos para buscar um novo patamar de equilíbrio quando entramos em desequilíbrio, pois há uma transformação a ser processada” (ALLESSANDRINI, 2002, p. 165).

Para Perrenoud (2000), a prática reflexiva do professor proporciona ao seu aluno o desenvolvimento de competências, de modo que o professor reflexivo visa

superar a produção de mera reprodução de conteúdo. O prático reflexivo é o profissional capaz de “decidir na incerteza e agir na urgência” (PERRENOUD, 2000, p. 11). Para isso, as instituições formadoras precisam de um fio condutor para guiar os seus programas. Esses seriam referenciais orientadores capazes de elaborar representações coerentes do ofício de professor e de sua evolução. Para o autor, a necessidade de mudança ocorre, pois, todo referencial tende a se desatualizar pela mudança prática ao longo do tempo, a maneira de concebê-las se transforma e assume novas características. O referencial escolhido julga as competências prioritárias pois são coerentes com as demandas e os novos papéis profissionais. Por conseguinte, surge a necessidade de realizar as reformas nos planos de formação inicial e continuada dos professores em conformidade com as políticas educativas.

A formação docente passa a ser pautada por um conjunto de competências fixadas no currículo. As DCN descrevem que é na forma de competências que os saberes ganham destaques e identificam o papel da formação na formulação dos conhecimentos que configuram as bases da profissionalização docente. As competências destacam-se como enunciado chave na descrição das orientações apresentadas na forma de diretrizes, já que se admite que é através das competências profissionais que a formação inicial docente assumirá as bases para alcançar êxito em seu exercício prático. Tais bases de competências profissionais refletiriam diretamente no êxito social desenvolvido pela escola, através da atuação do educador. Nessa direção, Macedo (2002) aponta que o conceito de competência tem se apresentado na atualidade como um recurso da nova tecnologia curricular, destacando que as DCN substituem a ordem da lógica disciplinar, no âmbito das disciplinas curriculares, por um conjunto de competências genéricas eleitas como essenciais ao exercício do magistério. Esse conceito articula-se, desse modo, aos princípios do saber fazer que situem o professor como um prático reflexivo de sua ação pedagógica. Nesse sentido, Perrenoud (2000), afirma que “todo ser humano é um prático reflexivo” e complementa que “em todos os casos, a prática reflexiva é uma fonte de aprendizagem e de regulação” (p. 160). Questiona que existe uma tendência em estabelecer mecanismos de adaptação às circunstâncias. Para ele, devemos criar caminhos para alcançar a auto

formação através da construção de novas competências e de novas práticas. A eficiência social ganha destaque como enunciado associado à competência profissional, destacando que através dessas bases formativas a organização curricular alcançará êxito em suas ações profissionais.

Para Perrenoud (2000), a “prática reflexiva” corresponde à tomada de decisão que o professor manifesta no ato de agir e estabelecer a ação realizada, pois para ele “todo ser humano é um prático reflexivo”; e complementa que “em todos os casos, a prática reflexiva é uma fonte de aprendizagem e de regulação” (p. 160). Tornando, assim, a ação-reflexão caminho para a auto formação através da inovação e da construção de saberes próprios da profissão, que sejam guiados pelas competências requeridas no interior de sua prática, profissionalizando o ensino e garantindo a existência de novas práticas requeridas. A prática-reflexiva e a implicação crítica não podem ser em si definidas como competências, pois referem-se a posturas fundamentais. Logo, pensar a formação de professores como prático-reflexivo é abandonar um ponto de vista puramente técnico, é superar a configuração das disciplinas segmentadas em fases e períodos de formação, em que num momento se estuda as teorizações educacionais e específicas de sua área de ensino, e num segundo realiza-se as práticas através das experiências de estágios realizados nas escolas. O autor define que

A prática reflexiva porque, nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes (p. 15).

O desempenho e a facilidade no desenvolvimento dos conteúdos requerem do profissional um domínio pessoal além dos saberes, que sejam capazes de conduzir um planejamento didático a partir dos alunos, orientando o trabalho em sala de aula e estabelecendo prioridades. Assim como propõe Perrenoud (2000), as DCN defendem que o professor não mais se depare com situações de formação experiencial em seus primeiros anos de trabalho, justificando que isso seja realizado ao longo de sua formação inicial, envolvendo experiência prática, direcionada e acompanhada por

outros professores experientes, para que teoria e prática sejam associadas e façam conexão com as disciplinas estudadas ao longo de toda a sua graduação.

Para que os fundamentos da pesquisa científica sejam efetivados ao longo do processo da formação inicial do educador, as DCN apontam uma sequência de medidas a serem efetivadas no currículo de formação docente que, de modo geral, devem assegurar, como descrito em seu Art. 3º, inciso III,

A pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2002, p. 62). [grifos nossos].

Assim sendo, o processo de ensino e aprendizagem envolve as competências da pesquisa, entendendo-as como “foco no processo de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2002, p. 62), pois se defende que ensinar exige a mobilização de um conjunto de conhecimentos que estejam atrelados aos princípios da investigação e da observação para o tratamento dos dados relativos aos níveis, modalidades e procedimentos da prática profissional pedagógica. Para que haja a consolidação desses níveis de conhecimentos profissionais, o Art. 4º estabelece que os saberes devem ser expressos na forma de competências. Tais defesas parecem culminar com as competências descritas por Perrenoud (2000) em sua obra *Dez novas competências para ensinar*, no sentido que aceita o conjunto de competências inerentes ao ofício docente como um processo capaz de elevar a profissionalização do ensino, assegurando que a atuação pedagógica seja eficiente e, conseqüentemente, garanta a qualidade do ensino.

A visão do professor pesquisador, sujeito autônomo e produtor do conhecimento, do ensino e da aprendizagem de seus educandos parece ir ao encontro da defesa de Paulo Freire (1996), pois, para este, não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Ensino porque busco. Pesquiso para constatar; constatando, intervenho; intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e

comunicar ou anunciar a novidade. Pesquisar e refletir sobre o que aplica, desenvolve e constrói, é pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando "curiosidade epistemológica". É o que se faz um profissional. É no interior da resolução dos problemas práticos de sua atividade, que se cultiva os traços do exercício de sua profissão. A curiosidade ingênua, da qual resulta um saber, não importa que metodicamente rigoroso, é o que caracteriza o chamado senso comum. O saber feito de pura experiência. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação, quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando, cuja "promoção" da ingenuidade não se faz automaticamente.

Freire (1996) complementa que, com isso, o educador torna-se um especialista de sua ação, deixando de ser ele mero transmissor de saberes e conceitos disciplinares. Ele reconhece o seu campo de atuação, constrói estratégias de intervenção, seleciona as suas bases pedagógicas e intervém sobre o contexto escolar. Por isso mesmo, pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também discutir com os alunos a razão de ser e de ensinar. O professor deve ter clara a importância dos saberes que os educandos portam, devendo não somente respeitar esses saberes, mas, além disso, discutir com os alunos a razão para com seus saberes em relação ao ensino do conteúdo a ser ministrado em sala.

A ação-reflexão proposta por Tardif (2000) e defendida por Freire (1996), sob as vertentes do professor pesquisador, como também aquela descrita pelas DCN, leva o profissional do magistério a entender seus educandos como seres histórico-sociais. Isto também é situá-los por um conjunto de crenças, saberes, ética, sentimentos; por perfis culturais, religiosos e sociais. Nesse sentido, converter a experiência educativa

em puro treinamento técnico é, ao mesmo tempo, empobrecer a característica fundamental do ser humano no exercício educativo: o seu caráter formador.

Freire (1996) assume que a prática docente deve estar pautada na ideia de que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, pois para esse autor a prática pedagógica crítica está diretamente associada a um pensar certo que reflete num movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. No entanto, o saber produzido pela prática pedagógica espontânea conduz ou é conduzida a um saber ingênuo, um saber experiencial caracterizado pela curiosidade epistemológica do sujeito. Esse saber não é proveniente da rigorosidade do pensar certo.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea, ou quase espontânea, "desarmada", produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, ao qual falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura.

Parece haver uma origem dos enunciados para as defesas apresentadas pelas DCN, ou seja, os discursos dos estudiosos ganham corpo e materialidade na forma de diretrizes. E, por sua vez, patrocina a construção de um novo ideário proposto para o magistério que o assume como campo profissional, enquanto constrói identidades docentes. Direciona a educação e intervém sobre a maneira como a organização do trabalho pedagógico deve pautar-se, reconhecendo o aluno não mais como apenas um aprendiz, mas como sujeito socialmente situado. Portanto, essa maneira de se pensar a educação entende que a experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode ser desconsiderada de sua ação, sobretudo quando nos referimos ao saber docente e a sua prática profissional. Isso conduz ao entendimento de que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, e que o ser humano é inacabado, sendo próprio de sua experiência vital. Desse modo, justifica-se assim a sua relação direta com os estudos culturais e a análise discursiva.

4.2. O professor prático-reflexivo como base para os conhecimentos profissionais docentes

Nesta sessão procurou-se descrever os enunciados em torno da relação teoria e prática pedagógica descrita pelas DCN como elemento essencial para a construção das competências profissionais docentes. Os enunciados eleitos foram aqueles relacionados aos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS), às Atividades Científicas Culturais (ACC), às Práticas como Componentes Curriculares (PCC) e às disciplinas de natureza pedagógicas como base para a transformação do currículo da licenciatura e como modelos para a construção identitária da formação inicial de professores.

Quando a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) definiu as incumbências dos professores, não se referiu a nenhuma etapa específica da escolaridade básica. Traçou um perfil profissional que independe do tipo de docência: multidisciplinar ou especializada; por área de conhecimento ou disciplina; que trabalhe com crianças, jovens ou adultos. O discurso passou a direcionar o novo modelo de formação docente como responsável por superar os “moldes tradicionais” (BRASIL, 2002, p. 16). Nesse caso, as formações discursivas, eleitas anteriormente a esse período, são elucidadas como ações que não são mais capazes de formar “bons” professores. Os currículos entendidos como tradicionais são aqueles que demandam uma profunda revisão dos seus conteúdos e uma ligação direta com o contexto da prática profissional. “Assim, a prática docente, expressão do saber pedagógico, constitui-se numa forma de desenvolvimento da teoria pedagógica” (AZZI, 2006, p. 47). Os estudos em torno dessa temática defendem o contexto da sala de aula como um importante agente transformador no processo da formação docente sempre que aliado aos princípios teóricos emergentes, já que “as necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria” (AZZI, 2006, p. 47). A ideia de professor educador é superada pela de profissional do ensino. A emergente legislação entende que

A proposta pedagógica e a organização institucional de um curso de formação de professores devem estar intimamente ligadas, uma vez que a segunda tem, ou deveria ter, como função, dar condições à primeira. Na prática, o que temos assistido mais comumente é a organização institucional determinando a organização curricular, quando deveria ser exatamente o contrário, também, porque ela própria tem papel formador. Isso certamente ocorre, como acima mencionado, nos **cursos de licenciatura que funcionam como anexos do curso de bacharelado** , o que impede a construção de um curso com identidade própria (BRASIL, 2002, p. 18). [grifos nossos].

De acordo com essa visão, as bases para a consolidação de identidade própria para os cursos de licenciatura pautam-se pela organização curricular, de modo que é através dessa estrutura organizacional que resulta o perfil identitário formador. O professor assume-se como eixo central da educação e a sua missão é estabelecer os passos para os avanços na melhoria do ensino. O discurso eleito sobre a formação docente foi resultante do movimento que identificou o currículo como ferramenta a ser trabalhada numa relação direta entre teoria e prática. Não cabe mais ao professor apenas o seu papel de educador, não pode ser ele apenas mais um especialista em uma das áreas de referência que se utiliza da metodologia e da didática na transmissão do conhecimento, pois a educação é situada no ramo das profissões instituídas por um campo específico do saber, o que demanda um conjunto de conhecimentos inerentes ao exercício do magistério. Esse movimento, ao mesmo tempo em que assume uma identidade própria para a licenciatura, elege também o licenciado como responsável pela educação de crianças, jovens e adultos, propondo que ele seja capaz de atuar e saber lidar nas mais variadas situações que cercam os educandos, sua realidade social e seu contexto político.

A ação pedagógica é reconhecida na relação teoria e prática educativa. Mobilizar conhecimentos na forma de ação passa a ser missão do educador. Não cabe apenas conhecer a prática educativa. Sua principal responsabilidade centra-se em desenvolver ações que, fundamentadas nos conhecimentos de seu campo de atuação

profissional, mobilizem resultados favoráveis ao bom andamento de sua sala de aula. As competências devem ser desenvolvidas na relação teoria e prática, de modo que, ao longo de todo o período da formação inicial, o processo formativo abarque o fazer em sintonia com a reflexão. O professor assume o papel de profissional reflexivo, como aquele descrito por Tardif (2000) e Schön (1983; 2000). Aquele que reconhece a sua própria prática, sinalizado por Shulman (1986). Intervém sobre ela e assume a responsabilidade do sucesso ou insucesso de sua sala de aula. Quem é o educador descrito? É possível entender que, de acordo com as orientações apresentadas pelas DCN, ele é o guardião da sala de aula e todas as ações dependem de sua atuação descrita como campo profissional.

O termo “ação-reflexão-ação” abordado pelas DCN para expressar as bases entre teoria e prática é bem conhecido pela literatura. Autores como Schön (1983), Shulman (1986; 1987), Gauthier (et al.,1998) e Tardif (2000; 2002), ao descreverem um conjunto de repertório que deve fazer parte das bases para a formação docente, entendidos como os saberes necessários à prática pedagógica, situam o exercício do magistério como um saber que deve estar atrelado ao fazer. Isto requer entender que as bases para a formação docente devem estar pautadas na relação direta entre teoria e prática. Ao citar o enunciado “reflexão-na-ação” em suas orientações, as DCN expressam estar atreladas aos termos e às definições elencados pelos estudos acerca da formação docente e assumem quais competências profissionais estão atreladas ao saber exercido na ação. Isso converge para o fato de que existe na elaboração das DCN o apoio de saberes especializados para legitimar o texto curricular. Diante do exposto, cabe aqui questionar: quais marcas discursivas podem estar direcionando às orientações descritas pelas DCN?

As construções identitárias expressas pelas DCN trazem consigo elementos que estão em discussão, ou seja, que fazem parte dos estudos apresentados pela literatura. As defesas em torno da relação teoria e prática estão presentes nos debates de Tardif (2000; 2002). A necessária consolidação de um conjunto de repertório expresso em saberes docentes, capaz de consolidar a carreira do magistério, vem conferindo ao magistério status de profissionalização, como destacado por Gauthier (et. al.,1998). As

orientações norteiam o currículo, as pontuações determinam como essas devem fazer parte da construção identitária dos cursos e de que maneira devem ser apresentadas.

Destacou-se que a relação entre teoria e prática deve ser pautada nas experiências que envolvam recursos tecnológicos no ensino e no conhecimento estruturado da realidade que cerca as salas de aulas, bem como as escolas e as comunidades que as envolvem. Como descreveram as DCN, dessa forma a licenciatura ganha “terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico” (BRASIL, 2002, P. 6). O enunciado apresentado, que identifica a relação teoria e prática como subsídios para formação do professor reflexivo, traz consigo um novo conceito de formação docente. Aparece nesse contexto norteando as formações discursivas que direcionam a responsabilidade da atuação do professor, de modo a descrevê-lo agora não mais como apenas um profundo conhecedor de sua disciplina de ensino. Ele aparece como um especialista que, através de sua atuação pedagógica, transforma a educação num espaço socializador de princípios e cidadania. O enunciado relaciona teoria e prática pedagógica no sentido de situar o docente como um pesquisador que identifica as situações problemas e atua como agente das transformações sociais, desenvolvendo práticas profissionais pedagógicas que o auxiliem em contextos adversos.

Justifica-se a necessária relação entre teoria e prática que deve ser estabelecida ao longo da formação inicial docente. Essa adquire sentido e constrói significados da teorização quando confrontada com as demandas que cercam a realidade da prática educativa. Pautada por esse argumento, a legislação vem descrever que se faz necessário que os cursos de licenciatura tenham identidade própria e apresentem estruturas autônomas, ou seja, que sejam ministrados isoladamente das demais áreas de formação, como, por exemplo, cursos de bacharelado nas referidas áreas do conhecimento, para que, desse modo, o licenciado seja portador de uma prática profissional específica de sua atuação e condizente com as demandas emergentes no exercício do magistério. Para que isso ocorra, argumenta-se que

A formação de professores deve ser realizada como um processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com **identidade própria**.

Os cursos de formação de professores devem manter estreita parceria com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas.

As instituições formadoras devem constituir direção e colegiados próprios, que formulem seu projeto pedagógico de formação de professores, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas.

As escolas de formação de professores devem trabalhar em interação sistemática com as escolas do sistema de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados.

A organização institucional deve prever a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes à aprendizagem dos professores em formação.

As escolas de formação devem garantir, com qualidade e em quantidade suficiente, recursos pedagógicos, tais como: bibliotecas, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologia da informação, para que formadores e futuros professores realizem satisfatoriamente as tarefas de formação.

As instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária deverão criar Institutos Superiores de Educação para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em Curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica (BRASIL, 2002, p.50). [grifos nossos].

De acordo com as sinalizações descritas pelas DCN, entende-se que os currículos tradicionais não levam em conta a relação entre teoria e prática pedagógica, tampouco as questões que envolvam o conhecimento do indivíduo como parte do processo educacional e os perfis docentes questionados não consideram a prática da

pesquisa como elemento necessário ao processo da formação inicial para o exercício do magistério. O currículo questionado é articulado em cursos de formação docente associados aos programas de formação de bacharéis, como sinaliza as DCN. O perfil docente a ser formado converge para a formação de um técnico em uma dada área de ensino que utiliza as bases gerais da ciência de referência para exercer função docente. Nesse caso, fica entendido, na forma da lei, que o currículo deve passar por um profundo processo de reestruturação para que seja capaz de elevar a qualidade da formação docente satisfatória para conduzir a formação do cidadão.

Parece haver uma proximidade nos discursos apresentados pelos legisladores com aqueles descritos por Schön (1993) ao destacar que lidar em situações problemas que fogem das relações e circunstâncias cotidianas, isto é, as ações que exigem do professor atitudes de reflexão para tomar decisões imediatas em contextos diversos compreende uma “resolução instrumental do problema”, baseada na aplicação de teorias e técnicas prévias internalizadas ao longo de todo o processo de formação pedagógica e, posteriormente, em sua formação continuada, o que visa o estabelecimento de padrões de competências para a formação dos professores e para sua prática pedagógica. Desse modo, o professor será guiado por sua autonomia profissional, que não mais se sustenta em conhecimentos tácitos e experimentais. Ao contrário, pois estará intimamente atrelada a um contexto em que a teoria e a prática pedagógica foram construídas e internalizadas ao longo de todo o processo de formação inicial.

Em suas descrições sobre o processo da formação reflexiva do educador, Schön (1993), baseia-se na insatisfação sobre a racionalidade técnica considerada hegemônica para a construção do conhecimento profissional e para a formação desses profissionais. Com base na definição de racionalidade técnica, cabe destacar que essa refere-se a uma epistemologia da prática resultante do positivismo, pois fundamentou-se na ideia de que em sua prática os profissionais solucionam problemas instrumentais com base na seleção de meios técnicos específicos para determinados fins. Esse tipo de conhecimento pauta-se na aplicação da regra “relação fins-meios” à resolução dos problemas da prática profissional. No entanto, a perspectiva de que os problemas

instrumentais são resolvidos com base no conhecimento científico ignora a racionalidade reflexiva, como também o conhecimento prático que frequentemente constitui-se na ação e pode ser extraído da “reflexão na ação” e “sobre a ação”.

Schön (1983; 2000) baseia-se nas limitações do conhecimento científico para fundamentar a importância e o papel do conhecimento na ação. Os elementos chave que descrevem a epistemologia da prática apresentada por Schön fundamentam-se nos conceitos de “conhecimento na ação” e “reflexão na ação e sobre a ação”. Assim, para esse autor a reflexão na ação pode responder ao fator surpresa inserido na compreensão que temos da ação. Isso pode ser feito de duas maneiras: primeiro por meio da reflexão sobre a ação; e segundo retomando nosso pensamento de como nosso conhecimento da ação pode contribuir para resultados inesperados.

Para Schön (2000), a natureza que configura ação deriva do mecanismo tácito formulado espontaneamente sem uma reflexão consistente, de modo a funcionar na produção de resultados esperados enquanto estamos sob situações conhecidas. No entanto, as surpresas conduzem a reflexão pautada em uma ação presente, pois a reflexão na ação possui uma função crítica, e coloca também em causa a conjectura do conhecimento na ação. O processo que norteia essas atuações permite reestruturar as estratégias de ações, com base também na compreensão dos fenômenos ou no modo de construir soluções para os problemas.

O conhecimento que se configura na ação e na reflexão sobre a ação pertence às experiências de pensar e atuar no cotidiano vivenciado. No entanto, o contexto que envolve a prática profissional é diverso de outros contextos. Consequentemente, conhecer e refletir na ação configura diferenças que estão relacionadas com os significados da prática profissional. Quando nos referimos à prática profissional de Schön (1983), estamos a falar de uma comunidade que compartilha as tradições da profissionalidade, responsável por estabelecer a epistemologia da prática profissional. Ele considera que o conhecimento derivado da ação é tácito, pois é resultado de uma formulação espontânea sem derivar de uma reflexão consistente. Funciona na produção de resultados esperados enquanto as situações permanecerem no campo previsto daquilo que se considera normal.

Shulman (1987) elenca sete categorias destinadas à configuração dos saberes inerentes ao ofício do magistério que, de modo geral, compõem: conhecimento de conteúdo específico; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimentos dos contextos educacionais; conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais.

O ensino deve pautar como base de conhecimento quatro categorias inerentes à prática docente, devendo essas ser gradualmente construídas: os conteúdos das áreas específicas de conhecimento; os materiais e as estruturas organizacionais; a literatura referente aos processos de escolarização, de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento humano; como também os fundamentos normativos, filosóficos e éticos pertencentes à educação e também pelo conhecimento oriundo da experiência prática (SHULMAN, 1987).

Para entender os elementos necessários ao exercício da docência, Shulman (1986, 1987) contextualiza o processo pelo qual os conhecimentos profissionais são construídos, pois para ele esse constitui-se como sendo a estrutura do conhecimento para o ensino e o processo que deve nortear o raciocínio pedagógico. Shulman parte do princípio de que os professores são portadores do conhecimento relativo ao conteúdo especializado, que seria esse o conjunto de conhecimentos inerentes à formação docente como sendo: conhecimento específico, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular. Assim, apresenta esses conhecimentos de diversas maneiras que, de modo geral, podem ser resumidos em proposições (conhecimento proposicional), casos (conhecimento de casos) e estratégias (conhecimento estratégico). O conjunto de conhecimentos apresentados por Shulman é entendido por ele como sendo “knowledge”, ou seja, o conhecimento base que um profissional do ensino precisa ter para ser capaz de atuar em diversos contextos relativos ao processo de ensino e aprendizagem (SHULMAN, 1986; 1987). Os propósitos investigativos de Shulman (1986; 1987) centram-se na busca pela consolidação dos saberes passíveis ao ensino, de modo que esses venham a contribuir significativamente na compreensão das ações relativas aos profissionais da educação.

A formação descrita é abrangente no que se refere às modalidades de atuação e às dimensões que visam o ensino, como as questões multi e interdisciplinares. Os conteúdos devem nortear tais seguimentos e serem adequados aos perfis próprios de cada área. Entretanto, é ressaltado o dilema para superar as cargas horárias carregadas de conteúdo desarticulado do contexto pedagógico. Nesse sentido, é descrito que o perfil dominante, nos cursos vigentes de formação docente, prioriza os conhecimentos das ciências de referência em detrimento daqueles que fundamentam as ciências da educação. Em defesa de uma política voltada à relação teoria e prática pedagógica, as DCN ressaltam que

Para superar a suposta oposição entre **conteudismo** e **pedagogismo** os currículos de formação de professores devem contemplar espaços, tempos e atividades adequadas que facilitem a seus alunos fazer permanentemente a transposição didática, isto é, a transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino (BRASIL, 2002, p.56). [grifos nossos].

Os enunciados, identificados pelo texto curricular como “Conteudismo” e “Pedagogismo”, são apresentados para descrever a maneira pela qual, comumente, os currículos de formação inicial docente selecionam e organizam as disciplinas nos cursos de licenciatura. De acordo com essa descrição, o perfil profissional do licenciando destaca a natureza técnica de como é construído o conhecimento ao longo de sua formação. Denota uma crítica aos programas de formação inicial que, frequentemente, não priorizam o conhecimento sobre a formação social do indivíduo, o conhecimento dos elementos da realidade educacional e da prática pedagógica, destacados pelas ciências da educação. Os princípios da educação básica não estariam sendo contemplados nesse modelo e, para que isso ocorra, de acordo com as DCN,

Esse exercício vai requerer a atuação integrada do conjunto dos professores do curso de formação visando superar o padrão segundo o qual os conhecimentos práticos e pedagógicos são responsabilidade dos pedagogos e os conhecimentos específicos a serem ensinados são responsabilidade dos especialistas por área de conhecimento (BRASIL, 2002, p.56).

A maneira como ocorrem a seriação e o desenvolvimento das disciplinas ministradas no currículo é descrita como desarticulada e isolada entre formação específica por área de atuação e formação pedagógica para o exercício do magistério. É exposto que esse modelo não estabelece conexão entre o mundo científico e a realidade de sala de aula. Isso parece ir ao encontro das resistências encontradas nas faculdades que inferiorizam as licenciaturas em detrimento dos bacharelados, como destacou Carvalho e Viana (1988). O licenciado, formado por essa estrutura curricular, não estaria preparado para estabelecer conexão entre a sua prática pedagógica e as necessidades particulares de seus educandos. Sua atuação representaria a transmissão de conhecimentos ausentes de fatores relativos ao campo da sociologia, da psicologia, da pedagogia, etc. No sentido de justificar a necessidade de mudança de perfil, as DCN afirmam que

Essa atuação integrada da equipe de formadores deve garantir a ampliação, ressignificação e equilíbrio de conteúdos com dupla direção: para os professores de atuação multidisciplinar de educação infantil e de ensino fundamental, no que se refere aos conteúdos a serem ensinados; para os professores de atuação em campos específicos do conhecimento, no que se refere aos conteúdos pedagógicos e educacionais (BRASIL, 2002, p.56).

A mudança de perfil profissional é apresentada como a “ressignificação” e “equilíbrio” (BRASIL, 2002, p.56) que irá direcionar os conteúdos a serem trabalhados no currículo. De acordo com essa abordagem, inicia-se um amplo processo de mudanças no perfil do licenciando, de modo que o destaque acentua a importância dos conteúdos específicos à formação docente, mas desde que esta seja realizada em parceria com os princípios elencados pelas ciências da educação. Isso implica numa mudança não apenas em nível conceitual, mas em uma profunda revisão dos modelos

em vigor, destacando a carência em sua estrutura. Para justificar tais propostas, as DCN acentuam que

O princípio metodológico geral é de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize. Esse princípio é operacional e sua aplicação não exige uma resposta definitiva sobre qual dimensão – a teoria ou a prática - deve ter prioridade, muito menos qual delas deva ser o ponto de partida na formação do professor. Assim, no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor, além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz (BRASIL, 2002, p.56).

A compreensão do exercício, sobretudo dos princípios pautados pelas bases pedagógicas, é destacada como elementos de primeira ordem para reestruturar o perfil formativo do educador. Ele deve ter ciência das bases que cercam a sua formação e entender de que maneira as articulações, estabelecidas com as demandas da educação básica, devem estar caminhando juntas com as competências do currículo ao longo de sua formação. Entretanto, as transformações implicam diretamente na maneira pela qual as instituições formadoras organizam e ministram os currículos. Os impactos maiores nos direcionamentos refletem na cultura universitária, de modo que

Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares, como indicado a seguir:

a) No interior das áreas ou disciplinas. Todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática. É essa dimensão prática que deve estar sendo

permanentemente trabalhada tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática.

b) Em tempo e espaço curricular específico, aqui chamado de *coordenação da dimensão prática*. As atividades deste espaço curricular de atuação coletiva e integrada dos formadores transcendem o estágio e têm como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o **registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional**. Esse contato com a prática profissional, não depende apenas da observação direta: a prática contextualizada pode “vir” até a escola de formação por meio das tecnologias de informação – como computador e vídeo –, de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos.

c) Nos estágios a serem feitos nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve acontecer desde o primeiro ano, reservando um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores (BRASIL, 2002, p.57-58). [grifos nossos].

Os estágios curriculares supervisionados assumem identidade própria e estruturam a formação docente pautada na relação teoria e prática, de modo a permitir ao licenciando vivenciar experiências ao longo de sua formação que o situe na realidade

do ensino, acompanhando e presenciando as relações estabelecidas no âmbito das atividades da educação básica. De acordo com os legisladores, deve ser realizado desde o primeiro ano de curso, o que, anteriormente às DCN, acontecia apenas no último ano de formação. Os termos destacados como “registro de observações e resolução de situações-problema” (BRASIL, 2002, p.57) descrevem a necessidade de atrelar aos estágios os conhecimentos inerentes aos procedimentos da pesquisa científica. O licenciando descrito é aquele que assume as experiências do estágio para desenvolver suas bases de investigação científica e atuar como mediador no exercício do magistério. Esse profissional volta-se a identificar os problemas que cercam o meio pedagógico e sustentam as estratégias capazes de solucioná-los. O professor descrito corresponde ao profissional autônomo, portador de uma sólida formação e que desenvolve suas atividades profissionais com fundamentação resultante de seus saberes pedagógicos. Os saberes específicos são assumidos como parte integrante dos saberes pedagógicos.

Diante dos modelos de articulação, a serem efetivados ao longo de todo período de formação, em seu art. 12, as DCN destacam que

Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º - A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º - A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º - No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (BRASIL, 2002, p.66-67).

Os enunciados descritos defendem a prática como centralidade no processo da formação inicial docente. Isso requer dizer que sem ela a formação do licenciado não

está consolidada. Esse profissional assume-se como um prático de sua atuação profissional e incorpora o perfil do prático reflexivo de sua ação pedagógica. Considera-se que é *in loco* que o licenciando será capaz de sistematizar seus saberes docentes, conhecendo a realidade de seu contexto de trabalho e desenvolvendo suas habilidades de professor pesquisador de sua prática e socializador de seu espaço de atuação profissional. Diante disso, o art. 13 destaca que

Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º - A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º - A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º - O estágio obrigatório, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ter início desde o primeiro ano e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (BRASIL, 2002, p. 67).

Os estágios curriculares supervisionados assumem centralidade no desenvolvimento da formação prática do licenciando. Suas bases devem nortear as experiências em sala de aula e o reconhecimento do contexto escolar, de modo a permitir ao licenciando proximidade com a realidade profissional que o espera ao exercer sua profissão. Entretanto, ao destacar suas orientações, as DCN enfatizam, em seu art. 14, que a autonomia das instituições formadoras deve ser assegurada, destacando que

Nestas Diretrizes, é enfatizada a **flexibilidade necessária**, de modo que cada instituição formadora construa **projetos inovadores e próprios**, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º - A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º - Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras (BRASIL, 2002, ps. 67-68). [grifos nossos].

Os termos destacados - “flexibilidade necessária” e “projetos inovadores e próprios” - correspondem aos enunciados que expressam a ideia de que, embora as DCN descrevam as orientações a serem desenvolvidas nos currículos e estruturadas nos objetivos dos cursos, a autonomia dos institutos de formação deve ser assegurada. Entretanto, ao destacar as horas definidas nos currículos, bem como o conjunto de disciplinas que devem compor a sua seriação, a autonomia a que se faz referência diz respeito ao modo como as atividades deverão ser organizadas e desenvolvidas, mas não à maneira como essas devem ser inseridas, organizadas e divididas ao longo da formação docente. Os discursos prezam uma autonomia controlada, pois governam o modo como as transformações curriculares devem ser efetivadas. Isso permite que outros enunciados surjam no sentido de interpretar e organizar tais atividades que podem estar refletindo em diferentes formas enunciativas expressas por documentos legais. Desse modo, a natureza e os objetivos dessas atividades podem permitir o surgimento de caminhos distintos que resultem em enunciados concorrentes.

O trabalho refere-se a uma atividade que se faz e não que se olha, sendo necessário que os saberes se tornem mobilizados e construídos com a prática. Isso confere a ideia de que os saberes científicos e a prática pedagógica não devem ser encarados como entidades separadas, ou que se constituam de modo desvinculado, mas devem ser considerados como entidades que atuam em um conjunto de processos que

se complementam e evoluem mutuamente. Portanto, destinar-se a analisar os saberes profissionais sem associá-los a uma dada situação concreta de ensino, como a prática de ensino de um professor, é correr o risco de engajar-se numa grande e grave incoerência. Outro perigoso e absurdo erro refere-se às pesquisas que estudam o professor sem considerá-lo em seu local de trabalho (TARDIF, 2000).

A mudança em prol da formação prática não quer dizer que a formação de professores deva ser uma instância de reprodução das práticas existentes, tampouco que ela não deva considerar a importância do aporte teórico, mas quer dizer, sobretudo, que “a inovação, olhar crítico e a ‘teoria’” (TARDIF, 2002, p. 289) precisam estar voltados às condições reais do exercício da profissão, contribuindo desse modo para sua transformação bem-sucedida. Diante disso, as reformas relativas aos cursos de formação docente resultam de um processo mais amplo que visa atribuir aos atores do magistério o status de produtores de saberes emergentes no próprio processo das ações de trabalho cotidianas. Os saberes inerentes ao exercício do magistério, segundo Tardif (2002), implicam em pelo menos dois níveis de complexidade: primeiro porque resultam dos fundamentos da qualificação profissional, ratificada pela aquisição de um título universitário ou de natureza equivalente; e segundo porque é também a própria matéria do processo de trabalho educativo, já que esse trabalho tem por objetivo a transmissão e a aquisição dos saberes, ou seja, do saber-ser, saber-fazer, etc.

Logo, o conjunto de saberes inerente ao processo de formação docente, com base na ideia de que os práticos do ensino, possuem um saber original resultante do próprio exercício da profissão, o que ele denomina de: “saber experiencial”, “saber prático”, “saber da ação”, “saber pedagógico”, “saber da ação pedagógica”. O saber profissional é tido, na maioria das vezes, como um “saber de perito”, o que reforça a imagem do ensino como uma atividade amplamente técnica, de modo a intensificar a “distância política” entre os professores e os beneficiários do sistema de ensino.

Para Sandra Azzi (2005), a ação docente expressa a relação do professor com o mundo e a sociedade, conforme ele se aproxima mais da particularidade ou da individualidade. A ação docente é um ato de objetivação do sujeito. Tal objetivação pode acontecer em nível de particularidade: objetivação em si – quando representa

apenas adaptações ou interiorizações do mundo; ou em nível de individualidade: objetivação para si – quando contém algo novo, quando é sintetizadora. A vida cotidiana é então o âmbito de aprovação das objetivações genéricas para si. Essas categorias são consideradas, na análise do cotidiano e do não-cotidiano, como categorias tendenciais, uma vez que só se apresentam em suas formas puras em casos extremos” (AZZI, 2005, p. 51). O saber cotidiano, como também o comportamento cotidiano, são elementos importantes para a compreensão da atividade docente. O saber cotidiano configura-se como sendo o elemento responsável por guiar as ações cotidianas.

Assim, com base na análise sobre as orientações voltadas as configurações curriculares para os cursos de licenciatura no Brasil, expressas em diretrizes, entendemos que os discursos, oriundos de pesquisas e autores internacionais, refletiram significativamente nas pesquisas e na defesa de autores brasileiros que se destinaram a tratar a temática. Isso parece ter ocorrido também no modo como os legisladores passaram a tratar a questão da formação inicial docente e demandas da educação básica. As contextualizações, justificativas e defesas assumiram bases bem parecidas e apoiaram as suas centralizações em um único eixo: a relação teoria e prática pedagógica como subsídio para a valorização da educação social do aluno, através da construção profissional do educador socializador.

4.3. Formação para a atuação docente: professor socializador para a prática social pedagógica

O modelo identitário profissional docente emerge em meio a um contexto marcado pelas questões sociais que alteram o percurso da cidadania e elevam a

necessidade pela qualificação do magistério, em prol de uma educação inclusiva e participativa. Nessa sessão, visamos descrever como a relação teoria e prática refletiu nos princípios de ética democrática pedagógica, através da mediação do professor socializador.

Diante das orientações apresentadas pelas DCN, que configuraram o perfil docente descrito, foi possível perceber que ao professor recai a missão de: solucionar os conflitos de ordem psicológica; dominar os recursos tecnológicos e incorporá-lo em sua prática em sala de aula; fazer uso dos mecanismos de avaliação do contexto de sala de aula; entender as causas das deficiências de aprendizado e agir para solucioná-las e; atuar como um especialista do ensino desenvolvendo a prática investigativa em suas abordagens didáticas. O docente descrito é um socializador de atitudes, valores e conhecimentos que faz uso das pesquisas e dos estudos científicos. O educador deve ser conhecedor do meio social, identificando valores, regras e direcionamentos, de modo a mobilizar seus conhecimentos para saber lidar com as situações inesperadas e delas julgar o melhor modo de agir.

Os enunciados descrevem o licenciado como um sujeito situado pelas relações sociais, que assume em sua atuação profissional aspectos pertencentes à sua vivência pessoal. Ele segue doutrinas vivenciadas ao longo de sua formação docente e incorpora suas crenças e modelos na prática profissional. Esse conceito é descrito pelas DCN como “simetria invertida” (BRASIL, 2002, p. 30). Nesse caso, o licenciado é entendido como aquele que conhece o contexto de sala de aula, seu andamento e como são estabelecidas as relações professor-aluno, pois vivenciou esse cenário no decorrer de sua formação discente. Diferentemente de qualquer outra profissão, a docência faz parte de um longo período de formação como aluno que, posteriormente, carrega traços e perfis de uma atuação pedagógica refletida de sua experiência como educando e, subsequentemente, licenciando. Dito dessa maneira, o ambiente de sala de aula é um espaço conhecido e identificado pelo licenciado.

As DCN descreveram que é papel do professor desenvolver a prática de ensino em diversos contextos, de modo a conhecer seus alunos, seu contexto social e identificar as questões de ordem psicopedagógica que possam desencadear deficiências

de aprendizagem. Nesse caminho, o licenciado passou a ser identificado como um educador especialista em questões de natureza psicológica e social. Justificou-se que não cabe mais a ele apenas o domínio de seu conteúdo disciplinar.

A construção social do perfil docente emerge das doutrinas e das leis seguidas em sociedade. O profissional educador é um personagem que resulta de todo um contexto marcado por relações dominantes. Sua imagem deve seguir os passos estabelecidos e situados pelas questões políticas de sua época. Reflete as demandas de mercado e incorpora os valores estabelecidos como determinantes para a formação do cidadão. É inegável que grande parte do que os professores conhecem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre o ato de ensinar resultam de sua história de vida, sobretudo de sua socialização enquanto aluno imerso em toda uma bagagem de conhecimentos fundamentados em crenças, representações e certezas sobre a prática docente (TARDIF, 2002). Logo, “os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores a respeito do ensino” (TARDIF, 2002, p. 69). Na visão do autor, o saber docente reflete do saber experiencial, que pode ser resultado da experiência de vida do indivíduo, do processo social e histórico que o constitui como tal. As experiências familiares e escolares dimensionam, ou ao menos norteiam os investimentos e as ações ao longo de sua formação inicial.

Os discursos elencados pelas diretrizes incorporam um novo parâmetro de currículo através das competências que são estabelecidas e que culminam em perfis profissionais específicos ao campo do magistério. A educação básica destaca-se por sua responsabilidade em preparar o futuro trabalhador. Nesse caminho, as bases para a atuação do professor socializador são destacadas no tópico 2.2.1, intitulado *Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática*, as DCN pontuam as competências sociais docentes que devem fazer parte do programa de formação do licenciando e, posteriormente, devem ser desenvolvidas em sua prática pedagógica. Tais orientações abordam condições que permitam

Pautar-se por princípios da **ética democrática**: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para atuação como profissionais e como cidadãos;

Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por **valores democráticos** e por pressupostos epistemológicos coerentes.

Reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação.

Zelar pela **dignidade profissional** e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade (BRASIL, 2002, p.41). [grifos nossos].

Os termos “ética democrática”, “valores democráticos”, “reconhecer e respeitar a diversidade manifestada” e “dignidade profissional” constituem o vocabulário básico para a formulação dos enunciados que fundamentam o papel socializador docente na construção de uma sociedade qualificada ao exercício da cidadania. Assumem para a escola, através da atuação do professor, a responsabilidade por trabalhar na resolução dos problemas sociais e a transforma num espaço em que é priorizada a formação ética, moral, cívica e cidadã do educando. As práticas civilizatórias que culminam no novo perfil profissional docente parecem convergir para um modelo de professor “civilizador”, que deve aprender na formação superior princípios de ética e moralidade que vão nortear a formação da criança. Nessa direção, Gauthier et. al. (1998), entendem que a educação enfrenta diversas variáveis que estão ligadas à fatores sociais, econômicos e organizacionais, fazendo necessário legitimar um aspecto que muito foi ignorado pelas pesquisas que efetivaram as ciências da educação e a atuação do professor em sala de aula. Assim, passaremos a entender o papel primordial do professor para a qualidade do rendimento dos alunos.

Os direcionamentos para formação social docente pretendem transformar a visão, atuação e participação do professor em aquela que entende ser a mais viável para lidar com os problemas de natureza psicológica e comportamental. Com essa visão, a formação do educador sustenta-se pelas vertentes do chamado educador social, que além de conduzir a formação científica do educador, caberá a ele conduzir a sua formação ética, moral e social. A ressalva caminha para a mudança da “alma” docente, de modo a transformar o educador num prático reflexivo que, além de dominar os saberes próprios de sua grade curricular de ensino, deve ser um profundo conhecedor do ser humano, de suas limitações, conflitos e estratégias de atuação na resolução de problemas externos à escola, mas que implicam nos insucessos da aprendizagem.

Nessa direção, as pontuações elencadas pelos legisladores parecem ir ao encontro de Tardif (2000), que descreve que a carreira profissional docente resulta de um processo de socialização, de modo a reconhecer e identificar os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, integrando assim as práticas e as rotinas ao conhecimento do indivíduo educando e de suas ações sociais. Os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, pois como docente no exercício do magistério, o educador deve ser capaz de conhecer o seu aluno em suas diversas dimensões subjetivas, que requerem como suporte suas ferramentas didáticas, metodológicas e psicopedagógicas, que sejam capazes de identificar o aluno como sujeito socialmente situado, resultante da realidade de vida a qual está submetido e que implica diretamente em seu desenvolvimento de ensino e aprendizagem. Diante disso, “os saberes profissionais dos professores têm certa unidade, não se trata de uma unidade teórica ou conceitual, mas pragmática” (TARDIF, 2000, p. 15).

As DCN identificam como dimensão procedimental o saber fazer aliado aos valores e atitudes construídos socialmente num dado momento político e econômico, o que estabelece assim uma relação direta entre teoria e prática. Os enunciados expressos culminam na ideia de que as questões atitudinais atribuem valores éticos, o que implica em descrever que cabe ao currículo incorporar os saberes inerentes ao estudo do comportamento do sujeito que irá ser preparado para formar cidadãos em suas dimensões intelectuais e morais. Tais questões situam-se no eixo das disciplinas, do

currículo de formação inicial docente, do papel dos saberes inerentes ao campo da sociologia e da psicologia da educação, estabelecendo princípios e priorizando a formação moral do licenciando como prática profissional. As DCN ressaltam que os conhecimentos bases pautam-se pelas competências sociais, de modo que

Convém destacar a necessidade de contemplar na formação de professores conteúdos que permitam analisar valores e atitudes. Ou seja, não basta tratar conteúdos de natureza conceitual e/ou procedimental. É imprescindível que o futuro professor desenvolva a compreensão da natureza de questões sociais, dos debates atuais sobre elas, alcance clareza sobre seu posicionamento pessoal e conhecimento de como trabalhar com os alunos (BRASIL, 2002, p.48).

Não basta ao licenciado ministrar conteúdos de natureza conceitual se a ele não estiver assegurada em sua atuação uma formação que seja capaz de contemplar a avaliação de valores e atitudes. Destaca-se que em sua atuação deve-se priorizar as questões sociais, de modo a analisar as atitudes de seus educandos e intervir sobre elas, desenvolvendo um trabalho social que reflita nos hábitos e atitudes dos cidadãos.

O domínio de seu conteúdo descreve a formação de um licenciado seguro de suas ações pedagógicas e pautado pelos saberes de referência a sua disciplina de ensino. Sua atuação em sala de aula deve ser capaz de levar o aluno ao desenvolvimento da aprendizagem de conteúdos, de modo a serem socializados os saberes de base. Isso permite entender que será através de sua atuação didático-pedagógica que o licenciado será capaz de desenvolver as suas contribuições para a formação do cidadão, solucionando questões de ordem social, psicológica e cognitiva. Em seu tópico 2.2.3, intitulado *Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar*, as DCN descrevem que, para ser um profissional qualificado, cabe ao docente:

Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

Ser capaz de relacionar os conteúdos básicos referentes às áreas/disciplinas de conhecimento com: (a) os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade; (b) **os fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos;**

Compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento, e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas;

Ser proficiente no uso da Língua Portuguesa e de conhecimentos matemáticos nas tarefas, atividades e situações sociais que forem relevantes para seu exercício profissional;

Fazer uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2002, p.38-39). [grifos nossos].

O professor descrito toma para si a missão de incorporar em suas práticas as incumbências para a qualificação do futuro trabalhador. As demandas sociais permeiam a qualificação profissional requerida para uma sociedade produtiva, de modo que a massificação da mão-de-obra qualificada seja amplamente estendida a todo cidadão por meio da escolarização. A preocupação com as questões de ordem social volta-se para o controle do governo nas demandas da educação básica que resultam em uma sociedade trabalhadora e cumpridora de seus deveres cívicos. O campo profissional volta-se para o progresso social e político do país.

Diante da articulação, “formação e consolidação autônoma da profissionalidade docente” (BRASIL, 2002, p.50), é exposta a necessidade de garantir a autonomia do licenciado no exercício do magistério. O enunciado profissionalidade aparece no sentido de destacar a carreira do magistério como campo reconhecido de formação e atuação profissional. Esse enunciado elege um repertório de saberes expressos na forma de competências, para que seja garantida a formação docente capaz de

desenvolver as habilidades sociais requeridas. Justifica-se o fato de não ser mais condição mínima, para exercer a docência na educação básica, o domínio dos conteúdos específicos de cada disciplina de ensino. É destacada uma necessária formação do professor socializador. Ele é reconhecido como um profissional capaz de intervir política e socialmente na formação do cidadão.

Outro enunciado associado a esse movimento indica que conhecer e saber lidar com o indivíduo reflete no movimento da formação social docente. A crítica aos modelos tradicionais é levantada e questiona-se que

Ao elaborar seu projeto curricular, a equipe de formadores deve buscar formas de organização, **em contraposição a formas tradicionais** concentradas exclusivamente em cursos de disciplinas, a partir das quais se trabalhem conteúdos que, também, são significativos para a atuação profissional dos professores (BRASIL, 2002, p.52). [grifos nossos].

As DCN corporificam o campo pedagógico como um sistema complexo que institui normas e valores, que descrevem as divisões do trabalho docente e expressam a responsabilidade do licenciado no processo da formação cidadã de seus educandos. Os princípios sobre os quais o aprendizado escolar se baseia parecem corporificar as normas e funções que mobilizam certos saberes sociais e refletem na maneira como grupos particulares entendem o papel docente na formação de seus educandos. Parece haver um conhecimento abrangente da situação social das famílias que refletem em relações desestruturadas ou ausentes entre pais e filhos. Cabe ao licenciado exercer a função de mediador nesse processo, implementando ações em sua prática profissional que sejam capazes de restabelecer as normativas sociais, de modo a exercer sua função socializadora na formação de futuros cidadãos.

A missão, que antes era, em grande parte, da família, é transferida para a escola, e o professor é responsabilizado por seu desenvolvimento. Mais adiante, em seu tópico 2.2.2, intitulado *Competências referentes à compreensão do papel social da escola*, as DCN complementam que é missão da escola

Compreender o processo de sociabilidade e de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele;

Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa;

Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, **atuando em diferentes contextos da prática profissional**, além da sala de aula;

Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular;

Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e a comunicação entre eles e a escola (BRASIL, 2002, p.42). [grifos nossos].

Ao professor cabe conhecer seus alunos em seu desenvolvimento de aprendizagem, mas, além disso, conhecer o meio social de seus educandos, como a sua realidade econômica, cultural, política e social. A legislação entende que, partindo desse caminho, o licenciado será capaz de identificar os conflitos que cercam a sua sala de aula e limitam o exercício da aprendizagem. Parece justificar que as causas do déficit de aprendizagem e da evasão estariam, predominantemente, associadas ao contexto em que encontram situados os discentes. Quem é o licenciado descrito pela legislação? Seria ele um profissional educador pautado pelas demandas do mundo moderno, em que conflitos sociais, políticos, culturais e econômicos refletem no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e contribuem de forma influente nos altos índices de déficit de aprendizagem?

O gerenciamento de sua prática profissional é ressaltado nas descrições apresentadas pelas DCN, como consta no tópico 2.2.5, intitulado *Competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica*. O conceito de professor pesquisador sinaliza a importância de compor a prática pedagógica para saber agir com a formação de pessoas marcadas por características distintas, em que a diversidade surge como elemento natural do processo educacional. Para isso, de acordo com as DCN, é necessário

Analisar situações e relações interpessoais que ocorrem na escola, com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão;

Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional;

Utilizar-se dos conhecimentos para manter-se atualizado em relação aos conteúdos de ensino e ao conhecimento pedagógico;

Utilizar resultados de pesquisa para o aprimoramento de sua prática profissional (BRASIL, 2002, p.44).

O professor descrito segue o perfil do licenciado pesquisador de sua prática e de seu contexto de atuação. Torna-se um profissional que sabe lidar com o gerenciamento de pessoas e participa das relações pessoais pautando-se no distanciamento profissional requerido. Ele exerce sua ação, identifica as questões que envolvem os sujeitos e desempenha função de educador especialista. Atualiza-se constantemente com estudos de referenciais em sua área, convertendo-os em saberes e valores que irão nortear o exercício de suas atribuições em sala de aula. O perfil descrito converge com o professor socializador que pesquisa para a (e sobre a) sua prática. As DCN entendem que os princípios da pesquisa científica têm por finalidade permitir aos professores pensar criticamente e reflexivamente sobre a sua prática em sala de aula.

Isso faz com que ele exerça as suas funções profissionais com o intuito de resolver problemas através de métodos científicos, de tornar as relações conflituosas em sala de aula mais flexíveis, transformando-as em ações produtivas.

O conhecimento profissional docente é ressaltado no tópico 2.3, intitulado *Conhecimentos para o desenvolvimento profissional*. De acordo com as DCN, o saber profissional está associado ao conjunto de competências que juntas conferem as bases para uma “sólida e ampla formação” (BRASIL, 2002, p. 22). De acordo com o enunciado expresso, as orientações e o desenvolvimento profissional têm origem nos requisitos impostos pelas competências, pois, além dos saberes inerentes aos conhecimentos de referência à docência, cabe ainda uma profunda revisão dos debates contemporâneos atrelados às questões de ordem social, cultural e econômica. Em relação a isso, as DCN afirmam que

A definição dos conhecimentos exigidos para o desenvolvimento profissional origina-se na identificação dos requisitos impostos para a constituição das competências. Desse modo, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, requer a sua inserção no debate contemporâneo mais amplo, que envolve tanto questões culturais, sociais, econômicas, como conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a própria docência (BRASIL, 2002, p.44).

É enfatizado nesse tópico que os conhecimentos profissionais docentes devem abarcar o conhecimento do indivíduo socialmente situado como parte do exercício do magistério. O enunciado expresso para satisfazer os saberes docentes transcende os saberes práticos para aquele que assume as bases do educador socializador que conhece o indivíduo na materialidade de suas relações com o meio. O conhecimento prático assume centralidade na ordem sociológica das relações entre educando, família e escola.

O educador assume as bases de um profundo conhecedor do indivíduo e das relações que os cercam. Ao descrever o modo como o educador irá se relacionar com

os seus educandos, fica evidente que o domínio frente às relações pessoais é condição determinante em sua atuação. A legislação ressalta a importância desse requisito ao longo de suas orientações e permite entender que, mediante o grau dos problemas sociais que cercam o contexto escolar e a sua comunidade, sem esse domínio não se constrói uma sólida prática profissional para o exercício da docência. O perfil profissional circunscrito converge para aquele que caracteriza o professor socializador, como sinalizou Tardif (2002).

Os saberes inerentes aos aspectos culturais são elencados no tópico 2.3.1, intitulado *Cultura geral e profissional*. Nele é descrito os saberes inerentes à cultura geral, com ênfase na cultura popular, justificando que essa se encontra influente e predominante na comunidade escolar. As DCN descrevem que

Uma cultura geral ampla favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, a possibilidade de produzir significados e interpretações do que se vive e de fazer conexões – o que, por sua vez, potencializa a qualidade da intervenção educativa.

Do modo como é entendida aqui, cultura geral inclui um amplo espectro de temáticas: familiaridade com as diferentes produções da cultura popular e erudita e da cultura de massas e a atualização em relação às tendências de transformação do mundo contemporâneo.

A cultura profissional, por sua vez, refere-se àquilo que é próprio da atuação do professor no exercício da docência. Fazem parte desse âmbito temas relativos às tendências da educação e do papel do professor no mundo atual (BRASIL, 2002, p.44).

O professor deve conhecer o meio que cerca os seus educandos, como a sua condição de vida, a sua realidade local e familiar. O desenvolvimento dos aspectos culturais deve seguir o período de formação do licenciando e, posteriormente, sua busca por conhecimentos inerentes ao exercício da docência. Isso inclui que

A formação de professores deve assegurar o conhecimento dos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e emocionais do desenvolvimento individual tanto de uma perspectiva científica quanto relativa às representações culturais e às práticas sociais de diferentes grupos e classes sociais. Igualmente relevante é a compreensão das formas diversas pelas quais as diferentes culturas atribuem papéis sociais e características psíquicas a faixas etárias diversas (BRASIL, 2002, p.45).

A formação descrita acima eleva a profundidade dos domínios inerentes ao conhecimento do indivíduo enquanto sujeito do processo educacional. Cabe ao educador esgotar as fronteiras entre a sua atuação e a percepção que estabelece do meio no qual está atuando, reconhecendo posições, valores e atitudes. Ele deve exercer suas ações na resolução de problemas e deficiências encontradas. O licenciado é destacado no centro de sua formação, pois é portador de um saber particular ao magistério que reflete seu perfil profissional e reconhece seu campo como autônomo, colocando-o em destaque como área de atuação. A legislação complementa ainda que

A formação de professores deve assegurar a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a forma como diferentes culturas caracterizam as diferentes faixas etárias e as representações sociais e culturais dos diferentes períodos: infância, adolescência, juventude e vida adulta. Igualmente importante é o conhecimento sobre as peculiaridades dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002, p.45).

O professor é situado no campo da educação inclusiva, em que são abertas as portas das salas de aula regular para atender as demandas dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Esse educador é também um interlocutor na socialização e inserção desses educandos em sociedade. Cabe a ele inserir, gerir e acompanhar esses alunos, sua participação no processo de aprendizagem e na sua relação com os colegas de classe. Diante disso,

Para que possa **compreender quem são seus alunos e identificar as necessidades de atenção, sejam relativas aos afetos e emoções, aos cuidados corporais, de nutrição e saúde**, sejam relativas às aprendizagens escolares e de socialização, o professor precisa conhecer aspectos psicológicos que lhe permitam atuar nos processos de aprendizagem e socialização; ter conhecimento do desenvolvimento físico e dos processos de crescimento, assim como dos processos de aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares em diferentes momentos do desenvolvimento cognitivo, das experiências institucionais **e do universo cultural e social em que seus alunos se inserem**. São esses conhecimentos que o ajudarão a lidar com a diversidade dos alunos e trabalhar na perspectiva da escola inclusiva. Ter conhecimento do desenvolvimento físico e dos processos de crescimento, assim como dos processos de aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares em diferentes momentos do desenvolvimento cognitivo, das experiências institucionais e do universo cultural e social em que seus alunos se inserem. São esses conhecimentos que o ajudarão a lidar com a diversidade dos alunos e trabalhar na perspectiva da escola inclusiva (BRASIL, 2002, p.45-46). [grifos nossos].

Os termos expressos acima, como, por exemplo, “afetos”, “emoções”, “cuidados corporais”, “nutrição” e “saúde” (BRASIL, 2002, p.45-46), denotam o perfil docente que caminha para a necessidade de preparar o licenciando para saber lidar com as demandas sociais e os problemas contemporâneos que emergem num contexto político, econômico, tecnológico e globalizado. Os conhecimentos ressaltados são incluídos em três dimensões: física, nutrição e saúde; psicológico, cognitivo e experiencial; social, cultura e origem. Esse educador atua em diferentes instâncias e deve saber lidar com as teorizações de cada uma, identificando déficits que levam às dificuldades de aprendizagem, e trabalhando no levantamento de possíveis encaminhamentos para sanar problemas recorrentes. Os perfis atribuídos ao magistério conferem particularidades características da formação social dos indivíduos. Sua identidade assume as bases de um psicólogo-sociólogo-pedagogo, o que a legislação define como *visão global*, ao afirmar que

É importante que, independentemente da etapa da escolaridade em que o futuro professor vai atuar, ele tenha uma visão global sobre esta temática, aprofundando seus conhecimentos sobre as especificidades da faixa etária e das práticas dos diferentes grupos sociais com a qual vai trabalhar (BRASIL, 2002, p.46).

Quem é o professor definido pelas DCN? Ele é um socializador? Ele é eleito pelas DCN como eixo norteador das relações sociais que estabelecem as pontes entre: família e Estado, qualificação e mão-de-obra, política de desenvolvimento social e econômico. Nesse cenário, as relações entre sociedade e trabalho passam a ganhar espaço elevando as demandas das famílias que dedicam grande parte do seu tempo ao trabalho e, conseqüentemente, o acompanhamento das crianças, cada vez mais é delegado à escola. Esta última, diante da realidade exposta, transfere a responsabilidade de socialização dos educandos ao educador. Nessa direção, as DCN acentuam que a formação para a cidadania

Diz respeito, portanto, à necessária contextualização dos conteúdos, assim como o tratamento dos Temas Transversais – questões sociais atuais que permeiam a prática educativa, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, a prática educativa, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade, sexualidade, trabalho, consumo e outras - seguem o mesmo princípio: o compromisso da educação básica com a formação para a cidadania e buscam a mesma finalidade: possibilitar aos alunos a construção de significados e a necessária aprendizagem de participação social (BRASIL, 2002, p.46).

A missão do educador é descrita como fundamental para contribuir com a “aprendizagem de participação social” (BRASIL, 2002, p.46). Sua atuação deve caminhar para transformar o educando no futuro cidadão. O professor é um socializador que atua em “questões sociais atuais que permeiam a prática educativa, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, sexualidade, trabalho, consumo

e outras” (BRASIL, 2002, p. 46), enquanto contribui com a qualificação do futuro trabalhador. Assim, a sua missão educadora segue como princípio “o compromisso da educação básica com a formação para a cidadania” (BRASIL, 2002, p. 46), buscando “possibilitar aos alunos a construção de significados e a necessária aprendizagem de participação social” (BRASIL, 2002, p. 46). Os resultados globais de sua atuação direcionam a esfera social e política da população. Para que seja capaz de exercer a missão que lhe foi atribuída, a formação inicial docente deve englobar as competências descritas como particulares ao exercício do magistério. O que eleva a sua responsabilidade enquanto agente do processo de transformação social e o direciona como eixo principal desse movimento. Para isso,

São critérios de seleção de conteúdos, na formação de professores para a educação básica, as potencialidades que eles têm no sentido de ampliar:

- a) a **visão da própria área de conhecimento** que o professor em formação deve construir;
- b) o domínio de conceitos e de procedimentos que o professor em formação trabalhará com seus alunos da educação básica;
- c) as conexões que ele deverá ser capaz de estabelecer entre conteúdos de sua área com as de outras áreas, possibilitando uma abordagem de contextos significativos (BRASIL, 2002, p.47-48). [grifos nossos].

Estabelecer uma visão ampla permite ao licenciado articular os saberes próprios de sua atuação com as demais áreas do conhecimento, contribuindo com o seu exercício profissional. A formação descrita elege um professor polivalente, que, além dos conhecimentos e competências de sua área, deve ser capaz de estabelecer relações de sentidos com as demais áreas do saber.

Na relação professor-aluno, o docente pesquisador identifica o problema social e intervém sobre ele, de modo a

Perceber as diferentes dimensões do contexto, analisar como as situações se constituem e compreender como a atuação pode interferir nelas é um aprendizado permanente, na medida em que as questões são sempre singulares e novas respostas precisam ser construídas. A competência profissional do professor é, justamente, sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta (BRASIL, 2002, p.49).

Compete ao educador desenvolver caminhos e estratégias que sejam capazes de lidar com as situações adversas que, comumente, cercam a sala de aula. A legislação entende que é cada vez mais comum surgirem situações inusitadas no contexto escolar. Por isso, cabe ao docente a competência de conhecer o seu meio e direcionar mecanismos na resolução de problemas singulares que envolvam situações particulares.

O conjunto de saberes inerentes ao processo da formação inicial do professor demanda uma relação direta entre as áreas da psicologia, sociologia, pedagogia e aqueles próprios de cada disciplina de ensino. O modelo, eleito e descrito pelas DCN, envolve um repertório particular ao campo do magistério. O desenvolvimento dessa formação é delegado como próprio da instituição, cabendo ela seguir as orientações legais e estruturar seus currículos de acordo com o perfil profissional desejado. Aos cursos de licenciatura cabe a responsabilidade de preparar o licenciando para atuar na educação básica, permitindo-o condições para que seja capaz de construir o seu saber pedagógico de acordo com uma seriação condizente com o perfil profissional descrito.

As questões de ética, sociedade e cidadania devem guiar a formação social do educador para que ele seja capaz de transpor os fatores socializantes em sua prática profissional docente. O professor passa a ser aquele que ensina conceitos científicos e transfere valores e atitudes compatíveis com as determinações sociais. Ressaltando as questões de ética e moralidade, eleitas como eixo norteador da atuação docente, as normativas descrevem que

Ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação da forma mais pertinente e eficaz possível (BRASIL, 2002, p. 35).

E complementa que

Por essas razões, a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino (BRASIL, 2002, p. 35).

Os discursos expressos acima caminham para uma íntima relação entre docente pesquisador e o prático-reflexivo. As orientações descrevem que os modelos de formação inicial em vigor não são mais capazes de conferir ao licenciado as condições necessárias para que ele seja um profissional voltado ao desenvolvimento da prática educativa, de modo a lidar com as diversidades que situam a sala de aula, a escola, e caracterizam toda a sua comunidade. Isto quer dizer que os perfis identitários docentes, resultantes desses modelos de formação, não podem mais ser aceitos, já que não assumem as bases descritas como necessárias à prática profissional pedagógica. Os termos “projetos inovadores” e “conhecimentos que fundamentam a ação pedagógica” (BRASIL, 2002, p. 58) expressam a ideia de que não se admite mais que os modelos em vigor mantenham as estruturas, já que não são capazes de formar professores que estejam preparados para exercer as bases pedagógicas requeridas pelo contexto educacional emergente.

Os enunciados expressos na forma de competências profissionais culminam no perfil formado do professor socializador. Transcendem as orientações do professor prático reflexivo para aquele que domina as bases de uma educação socializadora e comprometida com a formação do cidadão. As bases referenciais parecem culminar com os saberes docentes descritos pela literatura, como destacado em teóricos citados. Assim, os modelos identitários são descritos e o novo perfil de formação inicial

docente, em escala nacional, direciona os documentos estaduais e as reestruturações curriculares são requeridas.

As influências no processo de mudança vêm dos discursos veiculados pelos grupos dominantes que defendem um conceito único global de formação do cidadão. Direcionam as ideologias do currículo, de modo que as sociedades se apropriem de seus posicionamentos. Para Foucault (2005), os legisladores adotam a posição dos sujeitos, por exemplo, no caso daqueles que escreveram as DCN, parece haver uma tendência a aceitação e defesa das teorias educacionais descritas por estudiosos, como Schön (1983), Tardif (2000) e Perrenoud (2000), que defendem o conceito de professor como prático-reflexivo, assumindo assim a posição dos sujeitos que constroem na literatura a história da formação da subjetividade e da identidade docente, já que tais discursos estão inseridos na ordem do pertencimento de sua época e do momento político vivido.

Concordando com os estudos realizados por Pimenta (2005), e apontando as suas contribuições com a análise realizada, entendemos que os resultados apontam para o fato de que as constantes transformações que acontecem no mundo contemporâneo, de modo geral, como consequência do capitalismo e da revolução tecnológica, têm contribuído quantitativamente com o sistema educativo, mas não tem refletido num resultado formativo adequado às exigências da população tampouco às exigências sociais. Esse fato tem direcionado a necessidade de uma mudança formativa para a atuação docente. E, enquanto sinaliza novas propostas curriculares, se coloca diante da dualidade formação e atuação pedagógica. Logo, a construção da identidade profissional docente se dá a partir da significação social da profissão; a partir da revisão das tradições e; além disso, também a partir da revisão das tradições. A escola contemporânea tem seu papel delineado cada vez mais a uma sociedade emergente com as transformações políticas, sociais, tecnológicas e científicas. “Tal escola demanda professores que dominem o processo de seu trabalho” (AZZI, 2005, p. 35).

5. Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 e reestruturação curricular: produções identitárias docentes

Ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa, no momento em que realizávamos uma análise do Parecer N.º: CNE/CP 009/2001, que compõe as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* (BRASIL, 2002a), o Ministério da Educação e Cultura, através do Conselho Nacional de Educação, publicou a Resolução N° 2, de 1º de julho de 2015, que estabeleceu as novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada* (BRASIL, 2015). O intuito foi pontuar as orientações para a formação docente revendo o modelo até então em vigor, de modo a sinalizar as orientações a serem conduzidas pelos institutos e faculdades responsáveis por ministrar os programas de formação inicial e continuada para os licenciados atuantes na educação básica.

O nosso propósito com este capítulo foi descrever, sob as bases foucaultianas de análise do discurso apresentadas em sessão anterior, os perfis profissionais docentes propostos por este novo parâmetro curricular, de modo a acompanhar os enunciados presentes nesses discursos, buscando entendê-los de acordo com os enunciados presentes em documentos anteriores. Partimos do pressuposto de que o emergente documento foi elaborado com a finalidade de reestabelecer os parâmetros discutidos pelas diretrizes anteriores. Diante disso, coube questionar: o que este documento trouxe de novo? O que mudou? O que não mudou? Como os enunciados se apresentaram? Se mantiveram ou não? Os enunciados emergentes refletem em novas construções identitárias do perfil profissional docente?

5.1 Considerações curriculares e as novas DCN: os enunciados que configuraram as bases para a formação do perfil profissional docente

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais contextualizam suas orientações em um documento composto por dezesseis páginas. Em suas páginas iniciais destacaram-se algumas considerações, eleitas relevantes para o processo proposto. Defendeu-se a colaboração entre as esferas federais e os sistemas de ensino para a consolidação das normas e parâmetros que estabeleçam um modelo bacilar para os programas de formação inicial docente no Brasil. Sustentou-se que o seu propósito é superar “a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação” (BRASIL, 2015, p. 1). Isso nos permitiu entender que este documento visou estabelecer um conjunto de orientações e normas capazes de atingir, em esfera nacional, as demandas emergentes para o processo da formação docente, de modo a compor perfis identitários inerentes ao magistério, aos desencontros e às contradições postas pelas esferas públicas, como no caso das demandas estaduais e municipais que não foram capazes de atender as determinações expressas em diretrizes nacionais.

Diante disso, o enunciado “fragmentação das políticas públicas” (BRASIL, 2015, p. 1) estabeleceu a responsabilidade por parte das esferas públicas de assumir a qualidade ou ineficiência do ensino básico no Brasil. Estes enunciados implementaram a defesa do Estado como responsável pela condução dos processos de formação educacional em nível fundamental, básico e superior. Isso permitiu entender que os enunciados expressos pelas DCN anteriores direcionavam seus objetivos em superar a educação básica defasada e desarticulada com as políticas de educação superior no Brasil. Com base nesse emergente documento, as esferas públicas assumiram esta responsabilidade e, ao invés de problematizar a questão, destinou-se a regularizar o processo.

Para isso, foram apresentadas as bases comuns nacionais a serem incluídas no processo da formação docente no Brasil, destacando que

CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação; (BRASIL, 2015, p.2).

Este documento visou dar seguimento na defesa atribuída à relação teoria e prática no processo da formação docente, destacando que essa deve ser uma iniciativa a ser desenvolvida na formação inicial e continuada do quadro do magistério. Destacou o “compromisso social” (BRASIL, 2015, p.2) do educador com as demandas de sua área de atuação. Nesse caso, ilustrou-se a ressalva à formação que definimos nesse estudo como sendo a “formação do educador social”, e aquela descrita pela literatura que define o educador como um prático reflexivo de sua ação pedagógica. De maneira breve e objetiva, o documento cumpre a validação destacada na DCN anterior, em que compõe as bases da formação inicial docente, contemplando os aspectos sociais presentes no contexto da atuação profissional do educador.

A atuação docente mais uma vez é questionada quanto a sua eficiência no processo de ensino e aprendizagem, sustentada pela proposta de socialização direcionada à educação básica. Diante desse contexto, de acordo com Sonia Penin (2009), nenhuma profissão tem sido intensamente questionada e avaliada quanto à profissão docente, sobretudo no que se refere a sua atuação na educação básica. Os resultados avaliativos que a cada ano vem mostrando os péssimos resultados têm levado a demonstrar a insuficiência de aprendizagem por parte dos alunos, o que tem colocado em cheque o preparo e a formação do professor. Uma análise capaz de compreender essa situação na atualidade e criar condições para uma possível compreensão do problema a ser resolvido deve considerar a história que compõe essa trajetória desde as décadas passadas, em que o contexto socioeconômico-cultural está intimamente envolvido. No entanto, os legisladores sustentam as suas críticas como consequência da desarticulação entre teoria e prática presentes nos programas de formação inicial docente. Esta seria a questão chave para a mudança das condições educacionais no Brasil, de acordo com os legisladores.

Foram apresentadas algumas considerações em relação à docência. Essa foi descrita sob as bases da ação educativa que, de modo geral, deve estar pautada por um conjunto de métodos que sejam capazes de definir e consolidar a carreira docente. Tais aspectos nos permitiram entender a formação inicial guiada por uma técnica inerente ao profissional desejado, ou seja, sustenta-se dessa maneira uma base de saberes profissionais que definem a ação pedagógica como área de atuação profissional que deve seguir um modelo reconhecido. O documento sinalizou que

CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p.2).

Os elementos descritos convergem para aqueles que elegem o licenciando como um sábio das questões científicas e dos métodos da pesquisa no seu campo de atuação, mas, sobretudo, o reconhece como conhecedor das bases culturais que articulam o seu contexto de atuação profissional, sendo ele capaz de identificar a realidade de seu ambiente de atuação, intervindo sobre ele e assumindo grande parte de sua responsabilidade. Este profissional reconhece o conhecimento a ser trabalhando em sala de aula e amplifica as ferramentas metodológicas a serem convertidas em ação pedagógica. Essa visão vai ao encontro das defesas apresentadas por Freire (1996), ao afirmar que o professor se torna pesquisador quando passa a analisar e refletir sobre sua própria prática, já que a experiência apenas se transforma em conhecimento quando suas práticas são articuladamente analisadas. Parece haver uma estreita relação entre as propostas que este autor apresentou no final do século XX, com aquelas descritas pelos legisladores em décadas posteriores. Os enunciados ganham corpo ao longo do tempo e se manifestam com as mesmas intenções: tornar os professores atores principais dos sucessos e insucessos na educação.

O currículo passa a ser colocado no centro das questões sociais. Suas bases direcionam-se ao atendimento das demandas da sociedade, que requer medidas de

controle expressos em normativas de conduta e comportamento. As ferramentas curriculares assumem a responsabilidade pela construção das identidades sociais. São eleitas as bases culturais de significações e produções não apenas políticas, mas, sobretudo, aquelas de natureza social de controle de conduta e normas de atuação coletiva em sociedade. Atrelado a esse contexto,

CONSIDERANDO o **currículo como o conjunto de valores** propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da **identidade sociocultural** do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho; (BRASIL, 2015, p.2). [grifos nossos].

O currículo descrito passa ser aquele que constrói valores para conduzir a produção de significados da socialização no âmbito da sociedade. Esses aspectos, determinantes para o currículo, direcionam os parâmetros para a construção da identidade cultural. As mudanças vão além da produção do conhecimento. A defesa pela formação inicial docente assume a responsabilidade da consolidação de uma base comum de socialização modeladora de princípios, valores, normas, condutas, éticas e ações sociais em defesa da identidade cultural. A missão do educador centra-se na constituição de uma sociedade doutrinada, que aceita e se enquadra às normativas sociais estabelecidas no seio do exercício da profissão docente. A relação teoria e prática estariam alicerçadas na defesa da doutrinação dos educandos a partir da atuação pedagógica recebida ao longo da formação básica. Quais as bases que solidificam a identidade descrita para o educador social? Seriam aquelas consideradas de natureza psicossocial. Em continuidade à descrição do educador desejado,

CONSIDERANDO a realidade concreta dos **sujeitos** que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição (BRASIL, 2015, p.2). [grifos nossos].

Existe nesse contexto uma relação direta entre cultura, vida e conhecimento. Situou-se a defesa de que um deve estar atrelado ao outro. Não se ensina ciências sem constituir uma cultura social definida nos moldes da cidadania. O perfil profissional docente converge para aquele que se sustenta nas ações paternalistas da educação básica, em que se prepara o educando para inserir-se em sociedade e se portar nela de acordo com as prerrogativas aceitas socialmente. O educador assume as bases da educação socializadora. São essas as considerações apresentadas pelas emergentes DCN (BRASIL, 2015), que de modo direto e objetivo situa a formação e a atuação do educador como eixo central do processo de socialização a partir da educação básica. Em que sentido estaríamos apresentando as novas bases para a formação inicial docente? Ao que tudo indica estaríamos apenas apresentando uma releitura de modelos clássicos de doutrinação do indivíduo através da ação pedagógica, destacados em sessões anteriores.

A formação prática baseada no modelo de competência é destacada pelas diretrizes, mas o modo como a temática foi abordada por esse atual documento diferiu da maneira como a anterior sinalizou, na forma de tópicos intitulados “competências...”. Os conhecimentos e habilidades ganham escopo de competência, descrevendo que:

Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos **conhecimentos e habilidades** necessários à docência (BRASIL, 2015, p. 11). [grifos nossos].

A defesa pela relação teoria e prática é defendida pelos legisladores, assim como também sinalizaram as anteriores diretrizes. Entretanto, a atual não se utilizou do termo “competências”, como feito pela anterior. O enunciado por trás desse termo, que intitulava os tópicos das Diretrizes de 2002, sustentava a imagem do educador como um especialista competente que dotava dos saberes pedagógicos de formação direcionados para a carreira docente e desenvolvidos ao longo de toda a formação inicial. Entretanto, os referidos enunciados aparecem agora na forma de “conhecimentos e habilidades”. Isso permite entender que mudou a maneira como

as orientações passaram a abordar a imagem do licenciado, agora não mais como um profissional competente, mas trata-se daquele que se torna um especialista em sua área de formação e atuação. Essa mudança de abordagem implica na maneira como a carreira docente é descrita, mas ainda assim não se distancia da defesa pela relação teoria e prática pedagógica, que sustenta a imagem do educador social, socializador de indivíduos em formação. O termo “competência” também foi substituído pelo termo “eixos”, como descrito nas orientações apresentadas pelo § 4º:

Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em **eixos** em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, como previsto no artigo 12 desta Resolução (BRASIL, 2015, p. 11). [grifos nossos].

A maneira de abordar as orientações para guiar as normativas em torno da formação inicial docente, de certo modo, apresentou-se distinta daquela descrita pelas diretrizes anteriores. Entretanto, as formulações culminam para a formação do licenciado diante da defesa pela profissionalização docente como prático reflexivo, ou seja, a defesa por uma carreira voltada à ação-reflexão-ação (SCHÖN, 1983; SHULMAN, 1986; 1987; TARDIF, 2002) sustentou-se nos dizeres presentes por estas DCN. Ao longo de sua leitura, notou-se um modo singular de descrever as orientações e defender uma matriz curricular, em parâmetro nacional, para os cursos de licenciatura. Sob um olhar atento aos dizeres apresentados, podemos entender que a garantia por uma “base comum nacional” apareceu como um enunciado para apresentar a defesa pela formação do educador social, mas sob um novo jeito de sustentar tais orientações. O que antes era descrito usando-se do enunciado “competência” passou a ser substituído por “base comum nacional”. Alterou-se os termos a serem abordados, mas não a sua finalidade, centrada na formação do educador social. Manteve-se a articulação entre teoria e prática pedagógica sob os moldes da formação do educador socializador. De modo mais pontual, as emergentes diretrizes destacaram em seu § 5º que caberia

Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de

conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas **o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total** (BRASIL, 2015, p. 11). [grifos nossos].

Este documento traz como requisito o tempo mínimo a ser dedicado às dimensões pedagógicas ao longo de todo o processo da formação inicial docente. Isso permitiu entender que a garantia da carga horária mínima para as licenciaturas deve conter os saberes pertinentes à Educação, mas obedecendo o mínimo estabelecidos de acordo com a carga horária total, destinada a sustentar as matrizes curriculares. Essa defesa apresentou-se como uma dimensão nova que surge com este documento. Alterou-se as matrizes curriculares, estabelecendo o mínimo a ser cumprido em carga horária total, de modo que fosse efetivada a garantia por uma base comum nacional específica aos cursos de licenciatura. Isso distanciou o exercício do funcionamento de cursos de licenciatura que sejam ministrados de acordo com as matrizes curriculares descritas para os cursos de bacharelado. Nesse contexto, Carvalho (2000) argumenta que quanto mais o professor for capaz de dominar os saberes conceituais e metodológicos de seu conhecimento específico, mais facilmente ele será capaz de traduzi-lo e interpretá-lo, pautando-se pelos conceitos e estruturas fundamentais do conteúdo a ser ensinado. O professor que tem uma sólida formação em saberes conceituais e metodológicos do conteúdo específico será capaz de planejar e integrar em cada atividade de ensino os três aspectos elencados – as dimensões cognitivas a serem desenvolvidas ao longo do processo que direciona a formação inicial docente: a conceitual, a procedimental e a atitudinal.

Carvalho e Vianna (1988) distinguem três áreas de saberes necessárias para proporcionar aos professores uma sólida formação teórica que estão associadas diretamente entre si: Os saberes conceituais e metodológicos da área que ele irá ensinar; saberes integradores que são relativos do ensino desta área; e saberes pedagógicos. Desse modo, com cada um desses saberes se relaciona um saber-fazer, isto é, existe uma relação direta entre teoria e prática, permeada por teorias diferentes que requerem práticas diferentes.

O princípio fundamental que envolve os saberes conceituais e metodológicos da área específica corresponde ao fato de que para sermos capazes

de contribuir com uma sólida formação teórica em relação à área do saber disciplinar - saber correspondente ao conhecimento específico, devemos ter clara a relação teoria e prática, pois essa deve ser feita em relação ao próprio desenvolvimento metodológico do conteúdo.

Na visão de Carvalho (2000), “um profissional para ser um professor precisa dominar os saberes pedagógicos, e no meu ponto de vista, em maior profundidade do que atualmente é dado nas licenciaturas específicas” (CARVALHO, 2000, p. 10). Os saberes, pautados pela sólida formação pedagógica, deveriam ser acompanhados de um saber-fazer vinculado à relação teoria e prática e diretamente articulado com a realidade educacional do futuro professor.

5.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Comum de Formação Inicial de Professores: dimensões para a construção da identidade profissional docente

A docência é compreendida pelas emergentes diretrizes como eixo central do processo de formação e socialização do educando, futuro cidadão produtivo. As normativas para nortear o papel docente assumem conceitos e ações que se situam no campo da psicologia social ao descrever que cabe aos profissionais da educação básica intervir sobre o meio pelo qual os aprendizes estão inseridos socialmente. Sua missão direciona-se a conhecer os aspectos que envolvem os educandos e interferem em seu processo de ensino e aprendizagem. As bases para tais ações são sinalizadas em artigos que descrevem não apenas o papel do educador, mas, sobretudo, lhe atribui novas identidades próprias ao exercício de sua profissão. Em seu Art. 2º, § 1º, as DCN apontam que,

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da

formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p.3).

O conhecimento científico assume destaque no âmbito da apropriação dos valores da ética, da formação científica e cultural. As questões pedagógicas e as implicações interdisciplinares direcionam a ação docente em modelos definidores pelos moldes da socialização. Isso, ao mesmo tempo em que reconhece a profissionalização do magistério, institui um modelo de profissional pautado pela dualidade formação científica e prática social. Qual educador as Diretrizes estão sinalizando? Os modelos que se enquadram na responsabilidade pela formação intelectual e moral do aluno, para que ele seja dotado dos saberes e conhecimentos inerentes à ciência, mas que, além disso, seja ele capaz de inserir-se em sociedade e aplicar esse conhecimento através de suas ações produtivas. Ele deve fazer parte do pertencimento das normas de conduta e dos valores de ética estabelecidos socialmente, para que possa fazer parte da sociedade e atuar sobre ela de acordo com a sua formação. Em seu § 2º, as DCN denotam que:

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015, p.3).

O documento não especifica qual seria o caráter ou a natureza das dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas. De modo que tais processos formativos assumem um sentido subjetivo, de domínio institucional que caracteriza o lugar ao qual o curso está alocado. Ao defender uma base geral única para o processo da formação docente no Brasil, as DCN iniciam um período de construção identitária que sinalizam a carreira do magistério no campo das profissões reconhecidas, assumindo bases profissionais globais. Entretanto, quando não definem

apontamentos como aqueles mencionados acima, a licenciatura passa a assumir distintas configurações identitárias que condizem com os interesses e realidades locais de cada instituição formadora. Isso nos permite entender que formar professores faz parte de um conjunto de normativas que são aceitas e entendidas de acordo com a leitura que pode ser feita das Diretrizes. Isso ocorre uma vez que as normativas não deixam claras as dimensões que apresentam e descrevem como válidas. Tal fato permite com que cada estrutura curricular seja organizada de acordo com os seus interesses institucionais. Consequentemente, surgem os distintos perfis identitários profissionais docentes, característica que pode ser exemplificada pelas diretrizes curriculares nacionais de cada área de formação específica do educador como, por exemplo, as DCN da Física, que apresenta um perfil formador distinto daquele descrito pelas DCN da licenciatura, como destacou Marchan (2011). Questões como essas permitem as diferenças entre os perfis profissionais e conduzem a diferentes identidades profissionais para atuar na educação básica.

Para abordar a relação entre saberes acadêmicos e saberes para a intervenção profissional, o conhecimento que dimensiona a prática e seus problemas específicos dão lugar a diferentes tendências, como a tecnológica e a fenomenológica. “A tendência tecnológica considera a intervenção como aplicação da teoria”; já “a tendência fenomenológica, ao contrário, tende a considerá-la independente de si mesma” (PORLÁN & RIVERO, 1998, p. 34). Portanto, os enfoques baseados no saber tecnológico diferenciam-se dos acadêmicos ao reconhecer a dimensão que representa a atuação docente, mas se parecem com elas ao conferir a mesma importância ao saber disciplinar.

A formação de professores configura o conhecimento profissional constituído pela ação que define os componentes fundamentais do conhecimento da matéria, de modo a manter nesse caso a mesma lógica que estrutura os enfoques acadêmicos e os domínios das competências docentes desejadas (PORLÁN & RIVERO, 1998). O princípio da eficiência docente subordina o conhecimento profissional (conhecimento técnico) a conhecimentos externos da prática docente (conhecimento teórico), de modo que a prática se torna conservadora, crítica e racional de ensino e formação.

Fica evidente que a defesa sinalizada pelas diretrizes em prol de uma base comum de formação docente no Brasil torna-se o pilar desse processo, transformando o ensino como ferramenta de formação do cidadão. Tal defesa destaca-se em seu Art. 3º, § 3º, ao apontar que

A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da **qualidade social** da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015, p.4). [grifos nossos].

A ideia de formar o cidadão trabalhador capaz de atuar em prol da sociedade reflete a ideia de inserir o sujeito no mercado produtivo globalizado tanto como trabalhador quanto como consumidor. Esse ideal conduz, portanto, um “saber acumulado transacional requerido pelo mercado” (MACEDO, 2006, p. 170), tal como apresentado pela pedagogia histórico-crítica. O processo de formação docente que compõe o currículo é um dos mecanismos sociais que determina e regula a cultura, determinando direcionamentos comuns.

Considerada um processo dinâmico e complexo, a formação docente é eleita um canal direto para a qualidade social da educação. Neste caso, defende-se a valorização profissional do educador através dos sistemas que normatiza e aquele que conduz o seu processo. Diante disso, as DCN, em seu Art. 3º, § 4º, apresentam que

Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2015, p.4).

As atribuições profissionais são elementos destacados aos profissionais do magistério em suas múltiplas esferas. Isto requer entender que o grau de licenciatura é exigido aos docentes em exercício nas salas de aulas e aos pedagogos que estejam na administração como direção supervisão e coordenação. Seja qual for o âmbito do exercício profissional pedagógico em sua ligação direta com a educação, deve ser exigido o grau mínimo em licenciatura para as atribuições de aula, e pedagogia para as demais. Portanto, as DCN elencam um repertório de princípios voltados à formação dos “Profissionais do Magistério da Educação Básica”. Em seu Art. 3º, § 5º, define que para organizar as matrizes curriculares de formação inicial docente, as instituições de educação superior, de modo geral, devem pautar-se de acordo com

V - A articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2015, p.4).

A relação teoria e prática reaparecem novamente neste novo documento, de modo a situá-la fundamentada no domínio dos conhecimentos científicos. Porém, nesse tópico reaparece também a associação do ensino atrelado à pesquisa. Agora o novo texto expande para a pesquisa e, também, extensão. Neste caso, entende-se que os métodos de investigação científica devem estar atrelados à relação teoria e prática, visto que cabe ao futuro educador conhecer o seu campo de atuação, de modo a estar capacitado para intervir sobre ele, fundamentado por métodos e teorias científicas voltadas ao contexto real de atuação profissional. Trata-se de um profissional qualificado ao exercício de suas atribuições e reconhecido como pesquisador de sua prática, o que está intimamente relacionado ao conceito de professor prático reflexivo destacado por Tadif (2000) e Schön (2000).

García (1999) entende que os pressupostos teóricos que caracterizam-se em um currículo formativo diretamente tornam os conhecimentos teóricos ligados à prática, de tal modo que a prática não deve ser relegada ao final do período de formação, sendo necessário que o currículo seja capaz de considerar os aspectos intelectuais, afetivos e psicomotores da relação estabelecida entre quem ensina e

quem aprende, tornando-se assim um importante modelo que prioriza e norteia a aprendizagem pela experiência e observação.

Ainda em seu Art. 3º, § 5º, as DCN complementam que

XI - a compreensão dos profissionais do magistério como **agentes formativos de cultura** e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais (BRASIL, 2015, p.5). [grifos nossos].

Este enunciado permite descrever o educador como responsável pela formação cultural do educando. O licenciado passa a ser chamado de “agente formativo de cultura”. Suas habilidades profissionais assumem as bases estabelecidas pelas formações culturais que se associam aos princípios sociais estabelecidos pela ordem cultural. Este enunciado aparece como uma das formas, e, certamente, a mais marcante, de sinalizar o perfil profissional docente proposto por esses documentos. A imagem de socializador educador atravessa o campo do saber científico e adentra os limites das bases culturais. Além de educar cientificamente, ao professor recai a missão de cultivar a cultura pretendida para o aluno. Este é um modo singular de intervir sobre o pensamento e o comportamento do cidadão. É uma maneira de estabelecer não apenas uma base nacional comum de conhecimento, mas situar também, por meio da educação básica, uma base comum cultural. Como poderíamos pensar este educador? Não fosse as referências de um patrono social, não saberia mais como separar a ideia de educador que constrói o conhecimento em sua ação pedagógica, ao mesmo tempo em que determina padrões e tendências sociais eleitas e aceitas pelos grupos dominantes que descrevem e elegem as leis e parâmetros que regem as profissões.

Os princípios formativos que recaem sobre a educação básica são sustentados sobre os pilares da cultura de base, de acordo com um conjunto de elementos que sejam comuns aos currículos. As vertentes curriculares assumem a missão de incorporar em suas matrizes os aspectos da formação do educador socializador. O termo “socialização” aparece nas DCN em seu Art. 3º, § 6º ao descrever as metas que devem ser estabelecidas entre as instituições de educação superior e os sistemas de educação básica.

O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

- I - Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II - A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III - **o contexto educacional da região onde será desenvolvido;**
- IV - **As atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;**
- V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015, p.5). [grifos nossos].

O conhecimento sobre o contexto e as suas implicações sobre a realidade que cerca a sala de aula entra como um dos saberes de base propostos para a formação inicial docente. Diante disso, cabe ao licenciando identificar e fazer conhecer a prática pedagógica no decorrer de sua formação. Levantando os problemas e a realidade social que cerca a sala de aula por meio de seus educandos, estes tópicos enfatizaram a importância da relação teoria e prática profissional docente como subsídios para estruturar a formação pedagógica emergente com as demandas do mundo social e globalizado. Ao licenciado recai a missão de educar e socializar o cidadão ao longo de sua formação básica, lhe permitindo e propondo situações que favoreçam a sua formação científica, ética, moral e cultural.

5.3. Discursos legais para a formação dos professores do magistério: configurações curriculares expressas em diretrizes

Em seu capítulo II, intitulado *Formação dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica: base comum nacional*, as Diretrizes propõem uma base comum nacional que seja responsável por estruturar e compor os currículos de formação inicial docente no Brasil. O intuito foi articular os princípios formativos, descritos como saberes inerentes aos conteúdos de ensino, com aqueles próprios para a formação do cidadão pautado sobre os princípios da socialização. Os propósitos defendidos pelas DCN, de maneira geral, centraram-se em estabelecer uma base comum de saberes próprios ao exercício do magistério que sustentassem as demandas emergentes que envolvem a escola e o seu processo de ensino e aprendizagem, requeridos na sociedade capitalista e globalizada que situa o contexto ao qual estamos situados.

Esses profissionais foram eleitos pelas diretrizes nacionais para atuarem, no exercício da ação pedagógica, como formadores de valores éticos e democráticos, sendo capazes de inserir o educando em sociedade como membro produtivo e participativo, de modo a refletir diretamente em melhorias no processo da aprendizagem. Tais diretrizes consideraram a educação como um “processo emancipatório” (BRASIL, 2015, p.6), ficando entendido que é através da articulação teoria e prática que os professores em formação deverão alçar seus saberes docentes ao longo de sua formação inicial. Em seu Art. 5º, as Diretrizes consideraram que

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de **educação como processo emancipatório** e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de **que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas** da educação básica e da profissão (BRASIL, 2015, p.6). [grifos nossos].

Os discursos presentes nas novas DCN intensificaram a defesa por uma base comum nacional de formação inicial docente. Elegeu esse movimento como um caminho necessário aos rumos da educação atual, de modo a atender as demandas emergentes com as questões sociais que ultrapassam os muros da escola e assolam as salas de aula. O documento descreveu que os modelos de formação inicial docente em vigor não seriam mais satisfatórios para qualificar o profissional requerido para lidar com a realidade que cerca as instituições de formação básica no Brasil.

Nota-se que na defesa do argumento apresentado acima pelas DCN, como também ressaltado pelas anteriores DCN (BRASIL, 2002), elegeu-se o exercício da docência como profissão autônoma, regularizada e institucionalizada, tomando este caminho para responsabilizar a profissão pedagógica pela formação intelectual, psicológica e social do educando. Ao reconhecer a educação como um campo emancipatório, delega aos licenciados em exercício a responsabilidade de conduzir a sua atuação docente atrelando a relação direta entre teoria e prática. Entretanto, neste artigo as DCN não esclareceram quais seriam os referenciais norteadores do processo entre teoria e prática pedagógica. Tampouco deixaram sinalizado qual seria esse processo e como ele seria desenvolvido. A subjetividade das sinalizações cria margens para interpretações diversas, que podem estar atreladas à realidade de cada instituto de formação inicial docente e, novamente, recai sobre os conflitos que caracteriza os cursos de acordo com a realidade/condições de cada instituição formadora, que nem sempre condiz com as exigências sinalizadas pelas diretrizes.

O Art. 5º apresentado pelas DCN estende-se a sinalizar os requisitos para serem desenvolvidos pelos currículos a serem ministrados em cursos de licenciatura. Em seus tópicos, destacou que para serem capazes de conduzir um curso de licenciatura, as matrizes curriculares devem abarcar:

- I - À integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da **realidade social e cultural**, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;
- II - À construção do conhecimento, **valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais** ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de **pesquisa**, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao **tempo de estudo e produção acadêmica-profissional**, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica;

IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em **face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica**, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;

V - **À elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais**, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;

VI - Ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos (das) professores (as) e estudantes;

VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade;

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;

IX - À aprendizagem e ao desenvolvimento de todos (as) os (as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições. (BRASIL, 2015, p. 6). [grifos nossos].

O enunciado “pesquisa” reaparece nas novas DCN e assume lugar, além da pesquisa científica, a extensão como meio de interação entre a construção do saber científico e a prática pedagógica. A valorização do professor pesquisador é ressaltada como elemento de suma importância para a qualificação dos licenciados, devendo essa ser componente obrigatório presente nas matrizes curriculares. É ressaltado que aos profissionais da educação básica deve ser assegurado tempo para a dedicação aos estudos e realização de pesquisas, bem como o acesso as fontes de

informação nacionais e internacionais. Esse modelo elenca um princípio formativo que elege o licenciando como profissional da educação e pesquisador atuante no meio acadêmico, destacando que através desse processo, o licenciado será capaz de atuar nas atribuições da ação pedagógica que estejam associadas aos conhecimentos pertencentes às “dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica” (BRASIL, 2015, p. 6).

Tais enunciados intensificam a ideia de que ao exercício da docência não basta apenas dominar o conteúdo de ensino e as ferramentas didáticas e metodológicas que cercam a ação de ensinar, como descreveu Gauthier et al., (1998) ao afirmarem que para ser professor não basta dominar apenas o seu conteúdo de ensino, ou mesmo apenas ter cultura. O professor deve portar um repertório de conhecimentos expressos em saberes pedagógicos que norteiem e direcionem a sua ação pedagógica. Este perfil apresentado pelas DCN vai ao encontro daquele descrito pela literatura ao destacar a profissão docente como área reconhecida e portadora de saberes próprios à sua ação didática e pedagógica. O perfil profissional docente, que emerge por trás de tais requisitos, dá origem ao professor que sabe lidar com as diversidades sociais, psicológicas, pedagógicas e culturais de seus educandos. Ele conhece o seu aluno, mas, além disso, ele conhece o contexto que envolve o educando, sabendo intervir na resolução de problemas de ordem social ou psicológica que interferem no processo de sua aprendizagem e o afasta do contexto desejado de sala de aula. O profissional descrito atua na formação social, cultural e intelectual de cidadãos pensantes.

Os enunciados persistentes levam a entender que o processo da formação docente assume as bases das transformações de natureza “gnosiológicas” e “epistemológicas” do conhecimento. Esses termos aparecem como enunciados que identificam o caráter social e político que sustenta os argumentos para a construção identitária do educador eleito pelas DCN. O educador, visto dessa maneira, torna-se um agente das transformações sociais através da formação básica dos educandos, pois intervém, junto à sua prática, em questões desvinculadas ao seu conteúdo de ensino, mas que, como afirmaram as DCN, influenciam no aprendizado do aluno. O licenciado deve ser um observador de comportamento e ações, ouve as manifestações de seus alunos e estuda as medidas que possam apontar mudanças significativas. Apesar de suas intervenções, o educador não assume partido

religioso, cultural, racial ou de gênero. Não cabe a ele excluir, mas incluir a todos em seu processo de ensino e aprendizagem. Não cabe a ele selecionar, discriminar ou catalogar.

Os enunciados expressos pelas DCN em torno da valorização e formação científica do educador trazem consigo a ideia de que ao professor não basta apenas saber ensinar; antes ele deve dominar as técnicas de investigação para a construção do pensamento científico. Cabe a nós não apenas o olhar analítico, mas também, aos apreciadores da legislação, questionar a origem deste pensamento e a sua relevância para a construção social do currículo. Inúmeras poderiam ser as citações que abarcam a origem deste pensamento. Entretanto, não cabe a nós essa tarefa, mas, diante desse processo, é importante entender que tal defesa se trata do resultado de um longo processo histórico que globalmente desencadeou a ideia de que o educador é de fundamental importância para o domínio das ferramentas que amparam os métodos da pesquisa científica, de modo a converter os seus sucessos para a prática docente. Nesse contexto, a Educação assumiu a responsabilidade de produzir resultados como habilidade humanas, hábitos, atitudes, capacidade de julgar, de operacionalizar, de racionalizar, entre outros.

5.4. Matrizes curriculares e a proposta para a configuração da identidade docente: subsídios para as instituições de educação superior

Em seu Capítulo III, intitulado *Do (a) Egresso (a) da Formação Inicial e Continuada*, as DCN abordaram as orientações pertinentes ao processo da formação inicial e continuada aos profissionais do magistério. No sentido de articular um rumo diferente para a carreira do magistério, tais orientações contribuíram para a configuração de enunciados que denotam a construção da identidade docente. O propósito desse tópico foi articular as referências para sustentar as defesas em prol dos perfis propostos ao profissional do magistério.

A importância e a finalidade do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) são apresentadas pelas DCN como meio pelo qual a base nacional comum de formação inicial docente deve estar inserida e articulada via documento institucional, devendo essa passar por um processo de avaliação por órgãos credenciados e destinados a avaliar os cursos reconhecidos e ministrados em território nacional. Nesse documento consta que as IES se incumbirão de assumir os novos modelos de formação docente, de modo a reestruturar as suas matrizes curriculares e os seus planejamentos pedagógicos de acordo com o modelo proposto de licenciado socializador, visando atender as demandas entre produção científica, metodológica, didática, ética, cultural, entre outros. A relação teoria e prática centraram-se como eixo de ligação entre a formação e os princípios curriculares sinalizados.

Em seu Art. 7º, as Diretrizes descreveram que:

O (A) egresso (a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de **informações e habilidades** composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, **pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética**. (BRASIL, 2015, p. 6). [grifos nossos].

Os termos “pertinência”, “relevância social”, “ética”, “sensibilidade afetiva” e “estética” surgem como formas de enunciados que reaparecem de modo objetivo neste documento, no sentido de construir bases que sustentem os perfis profissionais docentes eleitos para o professor socializador, prático e produtor de sua ação pedagógica. Os termos evidenciados conduzem a natureza da relação pedagógica sustentada no sentido de entender o educando como um sujeito epistêmico, que apresenta a sua leitura particular do mundo e reflete seus dogmas em seu processo de aprendizagem. Cabe ao profissional do magistério, pautado por tais princípios, intervir na formação do educando em suas múltiplas esferas. Tais ações são apresentadas como requisitos a serem considerados em todas as fases da formação do licenciado, seja ela de cunho inicial ou continuada.

Os enunciados “informações” e “habilidades” aparecem no sentido de substituir o enunciado “competência” apresentado pelas DCN anteriores. Entretanto, o

sentido atribuído a tais enunciados converge para descrever e sinalizar o perfil profissional docente pautado pela ação de educados social, conhecedor do indivíduo e que atua sobre o seu processo de formação intervindo em sua maneira de ser e estar na sociedade.

A conduta do licenciado passa a assumir a responsabilidade de lidar com os sujeitos do processo educacional. Isso implica não apenas em como ele entende os conceitos científicos, mas, sobretudo, como ele pertence ao mundo social e manifesta as suas crenças e saberes frente à sociedade. Diante disso, o educador situa-se, no eixo das relações políticas, como produtor de valores democráticos e da ordem social e cultural. Não é apenas a sua compreensão de ciência que está sendo cobrada, a sua base de pertencimento e pensamento como sujeito social é identificada como elemento a ser construído ao longo de sua formação inicial e continuada. Podemos julgar que a construção da identidade profissional docente, pautada por estes subsídios, deve fazer parte do pensamento social eleito. Nada pode fazer ou agir que não siga as normativas registradas em matrizes curriculares, já que essas são conduzidas através de uma base nacional comum.

O Art. 8º, seguindo as emergentes bases da identidade docente, pontuou que:

O (A) egresso (a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

I - Atuar com ética e compromisso com vistas à **construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária**;

II - Compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de **concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem** e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria (BRASIL, 2015, p. 7). [grifos nossos].

A ideia de “concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem” (BRASIL, 2015, p. 7) defendida pelas Diretrizes contextualiza um marco político permeado por interesses econômicos que centralizam a ação docente com a finalidade de educar científica e moralmente o cidadão que atuará em uma sociedade produtiva. É certo que existe com esses documentos um movimento político e ideológico que visa reestruturar as matrizes curriculares sob uma base

comum nacional, capaz de inovar em ações que construam novos perfis profissionais docentes.

O termo “desenvolvimento humano”, adotado pelas DCN, (BRASIL, 2015, p. 8), expressa enunciados que correspondem ao profissional preparado para lidar com o indivíduo em seu processo de amadurecimento e de pertencimento social, cultural, ético e político. As dimensões profissionais desenhadas para os educadores ilustram a imagem de um professor perito em trabalhar com indivíduos situados e pertencentes à diferentes contextos, portadores de vivências distintas que podem ou não estar próximos às bases culturais eleitas para ordenar a escola. O professor aparece através de uma imagem de educador social que está preparado para saber lidar em qualquer situação que envolva o processo de ensino e aprendizagem. Diante desse contexto, ainda em seu art. 8º, as DCN retificam que compete ao educador

- III - **trabalhar na promoção** da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do **desenvolvimento humano** nas etapas e modalidades de educação básica;
- IV - **Dominar** os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do **desenvolvimento humano**;
- V - **Relacionar** a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando **domínio** das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;
- VI - **Promover e facilitar** relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- VII - **identificar** questões e **problemas socioculturais** e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; (BRASIL, 2015, p. 7). [grifos nossos].

Nessa direção, tais pressupostos, sinalizados como subsídios bases do processo de formação inicial docente, convergem para aqueles descritos por Gauthier et al. (1998), ao afirmar que para ser um bom professor deve-se superar os paradigmas que cercam a profissão docente, e entendemos que para ser um bom

professor não basta apenas dominar o seu conteúdo de ensino, pois a ação pedagógica eficiente requer, além disso, que o educador seja capaz de portar um conjunto de saberes pedagógicos situados no saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e no saber da ação pedagógica. Parece haver uma relação muito íntima entre os saberes elencados pela literatura com aqueles descritos pelas DCN. Em que medidas tais referenciais estariam refletindo na maneira como as DCN estão articuladas? Questões como essas parecem sinalizar uma possível atenção aos saberes apresentados pela literatura com a necessidade de formação que cerca a realidade do contexto educacional brasileiro. Entender as diferentes esferas que estão implicadas no processo de ensino e aprendizagem para saber lidar com as demandas sociais faz do educador um profissional em destaque, uma vez que cabe a ele trabalhar na educação com finalidades políticas e sociais que, de modo geral, estão além das habilidades e competências pedagógicas que historicamente transformou o ato de ensinar em uma profissão reconhecida e com campo de atuação definido. Os termos em destaque acima correspondem a diferentes enunciados que denotam um mesmo perfil ao educador, sendo ele descrito como portador de um repertório de conhecimentos muito além dos saberes de sua disciplina de ensino. Ele se torna um agente das transformações sociais, que desempenha as suas funções através da escola. Corresponde a um especialista em questões culturais, éticas, religiosas, de gênero e tecnológicas.

Em que sentido tais enunciados estariam atribuindo ao educador o papel de ensinar? Parece surgir uma multiplicidade entre formação intelectual e social, cultural e humana, de modo que os aportes sociais se tornam elementos de primeira instância, uma vez que a atenção das políticas públicas se volta para a valorização do cidadão enquanto indivíduo pertencente e atuante em sociedade com regras de conduta definidas e padronizadas. São diferentes perfis profissionais que estão sendo propostos para a consolidação de um repertório de saberes pedagógicos que, diretamente, estão associados aos aspectos políticos e profissionais descritos para o magistério.

A formação humanística do licenciado ganha destaque e adquire centralidade nas vertentes da socialização. Diante desse fenômeno, as instituições formadoras assumem a responsabilidade de efetivar as mudanças curriculares que

atingam as exigências propostas. Entretanto, as transformações ultrapassam as barreiras curriculares, pois requerem mudanças de ordem cultural, que direcionam os rumos dos perfis profissionais e interferem na maneira como os docentes pensam e agem em suas ações pedagógicas. Isso fica evidente em um dos tópicos abordados pelo artigo 8º, ao afirmar que cabe ao licenciado

VIII - **demonstrar consciência** da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; (BRASIL, 2015, p. 7). [grifos nossos].

Os termos “demonstrar” e “consciência” (BRASIL, 2015, p. 7) permitem entender que se exige do educador uma mudança de postura em marcos comportamentais e intelectuais. Cabe a ele entender e estar apto a interferir em questões diversas. A convivência com seus alunos deve estar pautada por uma relação de proximidade e interatividade social. Ouvir e respeitar a diversidade deve estar na centralidade de seu cotidiano em sala de aula. Tais características definem bem o processo da socialização da educação básica através da atuação do educador social eleito pelas DCN.

O artigo 10º estabelece a quem destina-se a formação inicial em licenciatura e complementa quais saberes profissionais devem fazer parte desse processo:

A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. (BRASIL, 2015, p. 9).

A identidade do docente é construída de acordo com cada orientação que é descrita pelas Diretrizes. Surge um novo conceito de formação de professores. Com isso, a carreira adquire um parâmetro de organização, seriação, articulação e definição que incorpora normas, valores e conceitos próprio da profissão. Isso, ao mesmo tempo que legitima o exercício da docência, atribui responsabilidades a ela.

A identidade acompanha cada variação de sentido e cada articulação pontuada na forma de conduta a ser seguida. O artigo 12º dá sequência à consolidação do perfil profissional docente descrito, apontando os seguimentos e organização curricular que os cursos de licenciatura ministrados no Brasil deverão seguir, de modo que

Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

I - Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:

a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, **nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;**

f) diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e seus processos articulados à aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) **pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos**, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo;

i) **pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental**, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

j) **questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional**, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional (BRASIL, 2015, p. 10).

[grifos nossos].

A formação social se inclui nos parâmetros das “dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial” (BRASIL, 2015, p. 10). Diante disso, as áreas de referência que guiam e norteiam os conceitos científicos ministrados ao longo da formação inicial docente se estreitam aos campos da sociologia, da filosofia e da psicologia. Tais referenciais conferem sentido ao conceito descrito como formação humanística, pois as áreas de humanas tomam centralidade como eixo articulador do processo da formação inicial docente. Isso implica em uma profunda revisão das matrizes disciplinares e suas ementas. Tais transformações tornam-se agentes da mudança enquanto participam da construção de novas identidades. Tudo isso implica não apenas no modo como o perfil docente se apresenta e em como deve ser conduzido, mas, sobretudo, implica na maneira como os licenciandos deverão se encontrar na profissão e orientar-se enquanto agente das transformações e da sua participação social. A mudança implica em aceitar conhecer outras áreas e tornar-se estudiosos delas. Requer conhecer conceitos ligados à diferentes áreas das ciências humanas, que nem sempre estarão diretamente ligadas às áreas de formação específica, como a Física, a Biologia, a Química ou a Matemática. O licenciado será confrontado com assuntos e estudos alheios à sua área de ensino escolhida.

Aceitar isso é submeter-se a uma descoberta nova que pode ou não se aliar as suas expectativas profissionais. Uma visão humanística da ação pedagógica, com base nesse novo modelo de formação docente, torna-se mais determinante na carreira do magistério. Nesse contexto, no artigo 12º, as DCN, apontam que

Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2015, p. 10).

O conhecimento do indivíduo, de sua história e, principalmente, de seu contexto social e cultural tornam-se elementos a serem estudados e conhecidos pelo docente ao longo de sua formação inicial, pois, desse modo, no desenvolvimento de sua ação pedagógica, as DCN defendem que o licenciado estará preparado para saber lidar com as diversidades que cercam as salas de aula e limitam a aprendizagem de seus alunos. Assim, intensificam-se os discursos em prol da

formação do educador social e as normativas estreitam as orientações que devem ser seguidas ao longo de seu processo formativo. A cada etapa concluída, sustenta-se a construção do perfil profissional docente desejado e defendido para ser conduzido por uma base nacional comum de formação e atuação profissional.

5.5. Configurações curriculares e a formação de profissionais docentes: professor socializador

Em seu capítulo V, intitulado *Da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior: estrutura e currículo*, as DCN defenderam a “garantia de base comum nacional” para todos os cursos de licenciatura no Brasil, de modo a estabelecer isso como requisito mínimo para o reconhecimento e o funcionamento dos cursos de licenciatura ministrados em todo o território nacional. Com esse intuito, foram estabelecidas as horas, os conteúdos por áreas, os estágios, as práticas como componentes curriculares, as atividades científicas culturais e o trabalho de conclusão de curso a serem incorporados nas matrizes curriculares através de carga horária mínima a ser cumprida. A carga horária total, de acordo com o Art. 13, § 1º, ficou estabelecida do seguinte modo:

Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p. 11).

A carga horária apresentada pelas DCN (BRASIL, 2015) corresponde ao número de horas e atividades a serem ministradas de acordo com aquela apresentada pelas DCN (BRASIL, 2002a). Entretanto, o tópico tratado pelo inciso IV apresenta 200 horas destinadas às atividades teórico-práticas, que surgem como mudança a ser incorporada nas matrizes curriculares de acordo com a atual Diretriz. Essa alteração veio com o propósito de trazer ao licenciado a oportunidade de vivenciar experiências ao longo de sua formação que estejam associadas à pesquisa científica, extensão, iniciação à docência, entre outras. Com isso, de acordo com as normativas, o graduando em licenciatura terá a oportunidade de consolidar os conhecimentos construídos aprimorando-os com a prática profissional atrelada à iniciação na pesquisa científica. Além disso, as diretrizes ressaltam que os cursos deverão garantir a carga horária em disciplinas pertinentes a cada uma das áreas de formação e disciplinas pertinentes ao campo da Educação. Os enunciados expressos culminam na imagem do educador prático reflexivo, que conhece o campo de atuação e atua sobre ele em suas múltiplas esferas. O docente entendido nesse ponto de vista passa a ser aquele que assume as bases de especialista e adquire status de pesquisador, porta voz da ciência em nome da formação básica de crianças, jovens e adultos que frequentem a educação básica. Em seu § 2º, este mesmo documento aponta que

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de

Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11).

Os enunciados expressos exigem que a imagem do licenciado resultante dessas matrizes curriculares seja modelada para o profissional multi e inter que atuará com eficiência, responsabilidade, compromisso e ética profissional. Compreende uma pessoa habilitada em uma dada área da educação básica que além de ensinar as ciências de referências, desenvolve pesquisas sobre o campo em que atua, lida com a diversidade social, cultural, política, religiosa, de gênero, entre outras. Sabe participar na resolução de conflitos e problemas que venham, de alguma maneira, interferir no processo de ensino e aprendizagem ao longo de sua prática pedagógica. Trata-se de um profissional reconhecido e graduado especificamente para atuar no magistério.

Este inciso apresenta as dimensões por áreas de estudos a serem incorporadas nos currículos. Mas, cabe ressaltar que os termos em destaque permitem entender que deve ser dada atenção aos conteúdos específicos de cada área de formação ou aos conteúdos interdisciplinares. Desse modo, a interdisciplinaridade não aparece como parte obrigatória das matrizes curriculares. Isso contraria as expectativas descritas pelas anteriores DCN (BRASIL, 2002a) e, também, aqueles presentes em descrições feitas em páginas anteriores da atual Diretriz (BRASIL, 2015). Qual seria a real implicação das Diretrizes para os aspectos interdisciplinares e específicos ministrados nos currículos, já que o desenvolvimento de um exige a obrigatoriedade do outro? Esse documento não é capaz de esgotar os esclarecimentos referentes aos tópicos abordados. Ao logo de sua leitura, fica sobreposto questões pontuais curriculares que inviabilizam os princípios elencados para uma “base comum nacional”.

Essas questões nos remetem ao problema entre sociedade, cultura e escola, já que esses são os eixos norteadores do currículo e de seu contexto disciplinar. Sendo assim, concordando com Amantea e Cappeletti (2006), acreditamos que a resposta para essa questão dependerá, em geral, da definição proposta pela escolarização e também daquelas que privilegiam o processo que seleciona, divide e organiza o conteúdo curricular, que podem variar de acordo com a realidade histórica e políticas particulares de cada época e posições pedagógicas dos setores

envolvidos com essa temática, que vai depender também das atividades humanas que cercam o contexto dessas pessoas envolvidas. O currículo transcende de um conjunto de interesses e intenções que podem ou não partir dos princípios pedagógicos. Acrescentando que, enquanto texto normativo, o currículo guia as práticas pedagógicas por essa direção, estabelecendo um marco que regulamenta todo o trabalho do professor. Assim, toda discussão que envolve as normas curriculares objetiva refletir sobre as práticas de ensino, mas que essas não estão situadas num plano técnico, pois seu campo também conjectura o campo político.

Estabeleceu-se identidade própria às licenciaturas e à garantia pela formação de educadores que atuarão na educação básica. Seguindo tais orientações, § 6º, complementou que

O estágio curricular supervisionado é **componente obrigatório** da organização curricular das licenciaturas, sendo uma **atividade específica** intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico (BRASIL, 2015, p. 11). [grifos nossos].

Os estágios curriculares obrigatórios se mantiveram e assumiram-se novamente na centralidade da formação inicial docente, de modo a estabelecer a relação direta entre teoria e prática. O enunciado “atividade específica” aparece com o propósito de defender que se trata de uma prática própria dos cursos de licenciatura, uma vez que, sem essa experiência, a formação de licenciados torna-se incompleta. O termo “componente” vem substituir “competência” e inferir sentido aos estágios como parte da matriz curricular obrigatória para os cursos de licenciatura. A definição apresentada pelas DCN permite entender que os princípios e sequenciamento dos estágios sustentam-se, mas a definição usada para a sua finalidade assume termos distintos. No entanto, designaram a mesma função. Este seria um caminho adotado para seguir as novas orientações sem fugir das anteriores, mas assumindo como mudança a proposta que fundamenta a necessidade de uma nova diretriz.

O artigo 14º permite entender que há um ponto de contradição presente nas orientações descritas pelas DCN, pois o referido artigo converge com o que está sendo defendido no § 6º, do artigo 13º, uma vez que desarticula a formação baseada na relação teoria e prática para os portadores de diplomas em outras áreas de

atuação. Este estabeleceu que portadores de diploma em nível superior em uma das áreas das ciências de referência poderão cursar licenciaturas com carga horária reduzida e, sobretudo, não especifica como deverão ser ministradas as atividades de caráter pedagógico e como será ministrada a relação teoria e prática. Tal fato permite que haja precedente para programas de formação docente que sigam os moldes anteriores às diretrizes. Diante disso, o documento ressalta que

Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de **caráter emergencial e provisório**, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida (BRASIL, 2015, p. 12). [grifos nossos].

As orientações curriculares estipulam carga horária mínima a ser ministrada em tempos e disciplinas próprias aos cursos de licenciatura. Há uma preocupação quantitativa de caráter técnico e acadêmico, que constitua e consolide a licenciatura enquanto área de formação e, posteriormente, a atuação profissional. Diante disso, os cursos de formação para o magistério adquirem um novo perfil e, conseqüentemente, institui novas bases para a configuração da identidade docente. Seguindo tais moldes, o § 1º esclarece que

A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

- I - Quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;
- II - Quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;
- III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;
- IV - Deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

V - Deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

VI - Deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p. 12).

São estabelecidas as exigências mínimas, expressas em carga horária, para os diversos casos em que se possa pleitear o grau em licenciatura. Os estágios curriculares supervisionados apresentam-se como requisito em qualquer modalidade ou condição de formação inicial. Não se permite isentar nenhum candidato à licenciatura dos estágios. Estes foram eleitos, pelas duas referidas Diretrizes, a base da relação teoria e prática.

O tratamento de alunos que estejam cumprindo medidas socioeducativas torna-se responsabilidade do educador. Isto requer entender que o profissional do magistério deve estar preparado para lidar com a formação de menores infratores que estejam em débito com as autoridades legais. Saber lidar nesse contexto passa a ser missão desse profissional, cabendo a ele desenvolver em sua ação estratégias capazes de cumprir com o processo de ensino e aprendizado dos educandos. A ação pedagógica assume as bases do educador socializador que sabe atuar em diversos contextos da educação básica, incluindo, até mesmo, realidades distintas com aquelas vivenciadas por menores infratores. Seria essa uma missão a ser alcançada no desenvolvimento dos estágios curriculares supervisionados? O documento não esclarece essa questão. Apenas reitera, em seu § 4º, que

O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, **sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática** e com as demais atividades de trabalho acadêmico (BRASIL, 2015, p. 12). [grifos nossos].

O artigo 15º descreve as orientações em carga horária distribuída em atividades a serem ministradas e desenvolvidas ao longo da formação inicial do

licenciando. Define um modelo padrão a ser seguido pelas licenciaturas ministradas em instituições reconhecidas dentro do território nacional. Segue um modelo de “base nacional comum”, um novo caminho para se alcançar a formação docente que emerge consigo perfis identitários profissionais docentes. Recria um novo modo de se pensar a formação inicial do educador e estabelece um outro olhar para a ação pedagógica, incorporando normas e valores que modelam a ação docente em acordo com as demandas de socialização do cidadão.

É estabelecido ainda a carga horária em cursos de segunda licenciatura. As Diretrizes garantem aos portadores de diploma em cursos de licenciatura o direito de cursarem outra graduação (ou outros cursos) de licenciatura com carga horária reduzida em disciplinas e atividades práticas, pois entende que a primeira formação inicial já os tenha submetido às experiências anteriores. Diante disso, fica garantido que

Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

I - Quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas;

II - Quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) horas;

III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas (BRASIL, 2015, p. 13).

As orientações para a regularização e o funcionamento dos cursos de segunda licenciatura parece não seguir a articulação entre formação específica e pedagógica, interligadas desde o primeiro ano de curso. Isto parece contrapor os elementos defendidos pelas DCN, em que os cursos em licenciatura sejam ministrados com identidade própria, estabelecendo uma relação direta entre teoria e prática ao longo de todo o período de formação e não apenas nos anos finais, como era realizado anteriormente às referidas diretrizes. Tais modalidades formativas, pautadas por um seguimento distinto as demais licenciaturas, certamente

culminarão em diferentes perfis de formação docente que não sejam capazes de dar continuidade a uma base nacional comum. O § 1º, do artigo 15 é convergente com o § 2º do mesmo artigo, ao afirmar que

Durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência (BRASIL, 2015, p. 13).

Existe aí uma questão convergente nas DCN, pois não deixa claro que os cursos de segunda licenciatura deverão seguir os moldes estabelecidos para a relação teoria e prática, em que seja assegurada ao licenciando a garantia de desenvolver as práticas pedagógicas ao longo de sua formação, relacionando os conteúdos específicos aos conteúdos pedagógicos. O conhecimento didático do conteúdo, em poucas palavras, deve ser capaz de ajudar os professores em sua prática pedagógica, de modo a contribuir com o pensamento do professor e o modo como esse deve olhar o ensino e analisar suas contribuições para a aprendizagem dos alunos, a partir de uma perspectiva construtivista. Assim, a categoria que reveste a função do conhecimento didático do conteúdo compreende a interação entre conteúdo e pedagogia. Fato esse que na visão de muitos pesquisadores é o que diferencia um professor dos outros profissionais que possuem formação em nível superior (MONTERO, 2005).

O enunciado “interdisciplinar” aparece com a finalidade de apresentar o educador que domina os conhecimentos das ciências de referência e que direciona a sua área de atuação disciplinar aos conhecimentos que abarcam as ciências humanas situadas no campo da psicologia, sociologia, filosofia e antropologia, de modo a conhecer e saber lidar com o ser humano em suas esferas epistêmicas. O termo tem a intenção de situar o professor como o responsável por estabelecer a relação entre ensino formal e moral da criança. Ele passa a assumir a responsabilidade por uma educação situada no indivíduo socializado. O licenciado descrito pelo § 3º demonstra ser um profissional qualificado e habilitado para lidar nas mais diversas realidades educacionais que cercam a sala de aula, a escola e a sua comunidade, seus aspectos culturais e classe social. Ele é capaz de conhecer o

seu contexto e está preparado para lidar com as demandas da educação inclusiva, que abarca desde um aluno portador de necessidades especiais ao aluno em medida socioeducativa. Pensar o professor sob essa dinâmica é construir a sua imagem como o profissional que não se limita ao seu conteúdo de ensino e aos espaços de sua sala de aula. Ele está além de seus saberes específicos de ensino, pois é preparado pelas bases que contemplam o conhecimento do ser humano em suas múltiplas esferas psicológicas, sociais, cognitivas, culturais, religiosas, entre outras.

Ao destacar a legitimidade e a autonomia das instituições de educação superior que atuam na formação inicial docente as diretrizes destacam, em seu § 5º, que

Cabe à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida (BRASIL, 2015, p. 13).

A autonomia delegada às instituições de educação superior, de certo modo, ganha liberdade na maneira como deve organizar e articular as suas atividades curriculares, seguindo a base comum nacional estabelecida por lei. Isto permite entender que cada instituição possa realizar as suas ações formativas de modo particular às suas expectativas e realidades características de cada localidade. Diante da defesa por uma base nacional comum, questões subjetivas tornam-se particulares a cada realidade. Isto pode culminar em diferentes perfis profissionais circunscritos a cada IES, pois ações dessa natureza podem assumir as margens que cada unidade julgar ser necessária. Tais enunciados denotam a construção identitária da profissão docente de acordo com as particularidade e interesses de cada realidade institucional, moldadas sob a base nacional comum. Isto certamente permite com que cada unidade interprete as orientações à sua maneira. Por isso, as normativas não devem deixar margens de subjetividade ou ponto não explicado.

Isso vem ocorrendo no Brasil com o entendimento das ACC e PCC, pois não sendo bem explicitada, a sua natureza tem sido entendida de diversos modos, como destacou Marchan (2011) ao analisar as matrizes curriculares de cursos de licenciatura em Física ministrados por uma universidade estadual paulista, e constatar que as atividades de ACC e PCC foram incorporadas nas matrizes curriculares de acordo com a organização de cada instituto pertencente a uma mesma IES, e, de modo geral, não

obedeceu a nenhum critério ou requisito, sendo estes ausentes nas DCN (BRASIL, 2002a). De acordo com os dados apresentados pela autora, existe na lei uma incapacidade de situar a natureza de tais atividades voltadas à formação inicial docente no Brasil. Isto permite que cada instituição defina à sua maneira a organização de tais práticas, que, de acordo com Camargo (2007), nem sempre caminham com os interesses pedagógicos visados para os cursos de licenciatura. Tal realidade ainda se mantém nas atuais DCN, já que o documento manteve a carga horária de 400 horas curriculares destinadas às atividades de ACC e PCC, mas não houve um só parágrafo para explicar e definir os princípios e fundamentos das ACC e PCC, como a sua maneira de ser situadas nos currículos, se na forma de disciplinas específicas para essa finalidade ou agregadas em disciplinas pedagógicas ou específicas a cada área da formação docente.

Em detrimento ao estágio curricular supervisionado, as DCN apontam que devem seguir os moldes entre teoria e prática pedagógica, mas não especificam em que período da formação inicial deve ser realizado ou sob qual vertente deve estar referenciado, como integralização, credenciamento com as escolas, organização e acompanhamento das atividades. Isso permite que cada unidade formadora siga as suas bases e desenvolva à sua maneira. A base nacional comum nesse ponto torna-se efetivamente presente apenas nas exigências em carga horária, ou seja, implica apenas nas questões quantitativas que envolvam as matrizes curriculares. Nesse sentido, as DCN definem que

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

Elevar a eficiência da sociedade faz parte da teoria do capital humano, defendida pelos neoliberais (PACHECO, 2008), estreitando a relação entre educação e crescimento econômico. Faz sentido entendermos esta teoria quando fazemos uma leitura das Diretrizes para a formação inicial docente no Brasil. Este documento defende a valorização do cidadão a partir da formação cívica, moral, ética e profissional, voltada ao progresso econômico, através das competências desenvolvidas ao longo da formação básica de crianças, jovens e adultos em fase

escolar. Esta ideia permite entender que as DCN se apropriam de um discurso corrente no seio da sociedade econômica e capitalista, trazendo-o para as universidades formadoras do quadro do magistério que atuarão na educação básica e, essas, por sua vez, levando-o para a sua prática pedagógica. Isso parece ser indicativo de que a teoria do capital humano exerceu forte influência para a configuração do perfil profissional que sinaliza o professor socializador, defendido pelas diretrizes a ser efetivado nas reformulações curriculares realizadas em todo o país, com base na inserção das disciplinas de conteúdos e práticas voltados a essa finalidade. Assim, as transformações curriculares tendem a caminhar em parceria com a economia do capital humano.

As DCN apresentaram-se com o propósito de identificar uma base nacional comum de formação inicial docente, seguindo os moldes e as necessidades descritas em contexto global, levando em consideração as demandas de mercado e atendendo as políticas econômicas emergentes. Para alcançar os interesses, seria necessário tornar o discurso válido e reconhecido pelos disseminadores de ideias e ações que envolvem os grupos mundiais dominantes e que refletem na cultura de base única. Assim,

O currículo nacional converte-se, por um lado, em um eficiente mecanismo de controle político do conhecimento e, por outro, em uma prática de diferenciação social que legitima a lógica hegemônica do que se aprende na escola (PACHECO, 2008, p. 74).

Pensar a educação sob as bases do currículo nacional é, certamente, entender os processos em escala global, longe de particularidades sociais, regionais, culturais, etc. É estabelecer um perfil único docente que considere as demandas sociais em escala política e econômica. O aluno deixa de ser o centro do problema cognitivo e passa a assumir a centralidade da lógica de mercado. Não se questiona mais como se aprende e de que maneira, mas o que se aprende e para que se aprende. Nesse campo, encontram-se as bases do currículo nacional que, por sua vez, estabelecem as demandas da profissão docente e configura a sua identidade. A escola torna-se agente de reprodução econômica e social quando parte do princípio de que nas salas de aula devem ser ministrados conteúdos que elevem a aprendizagem de uma cultura comum, de acordo com o autoritarismo pedagógico,

regidos por currículos estandardizados. Aceita-se que “a literacia do local de trabalho é uma chave para a competitividade econômica que consiste em tornar o adulto mais produtivo e não tanto mais letrado” (PACHECO, 2008, p. 76).

Assim sendo, entende-se que a literatura aponta as mudanças que devem ser realizadas na formação de professores. As DCN pegam esses apontamentos e associam às necessidades da educação levantadas pela sua realidade, realizando, desse modo, uma aproximação progressiva dos pontos de vista, no atendimento das demandas emergentes. Diante disso, concordando com Montero (2005), entendemos que embora possamos admitir que as coordenadas motrizes das pesquisas atuais sejam outras, não podemos negar que a influência das pesquisas voltadas à investigação do ensino e ao processo de formação docente resultou do paradigma processo-produto, tampouco sua coexistência atual com outras vigentes formas de construção do conhecimento. Passamos a entender o conhecimento científico como sendo um processo envolvido por uma ampla comunidade de discurso e assumido por uma comunidade profissional em resposta aos desafios e compromissos sociais e culturais, a partir de um compromisso permanente que se estabelece entre a teoria e a prática. Com base nesse posicionamento, Montero (2005) afirma que se faz relevante não se esquecer a confusa separação entre conhecimento científico e epistemologia como sendo aprendizagem profissional, sobretudo levando em conta as ideias propostas por Schön, em que uma epistemologia da prática “postula claramente uma perspectiva construtivista mais congruente” (p. 17). Logo, configura-se um campo que perpetua como objetivo central a profissionalização em contextos de incertezas, complexidades, peculiaridades e conflitos de valores sociais, culturais, etc. Logo, a formação inicial e continuada dos profissionais do ensino passa a ser entendidas como um processo que se constitui como aprendizagem permanente, isto é, deve ocorrer ao longo de toda carreira.

No campo da didática e da formação do professorado encontra-se como foco de estudo o currículo de formação de professores. Esse se encontra no centro da problematização didática e, ao mesmo tempo, confere-se como sendo um campo de interesse de diversas disciplinas sociológicas, psicológicas e pedagógicas. A partir dessa consideração, a análise dos conceitos básicos da Didática permite justificar a sua importância para o processo de formação docente, o que a coloca como objeto

de preocupação de preferência da Didática, já que essa última se assume como campo de conhecimento e investigação existente nessa perspectiva de valorização do ensino e da formação docente (MONTERO, 2005). Nesse sentido, Montero (2005) complementa que:

A finalidade da formação do professorado como campo de investigação é a preparação e o contínuo desenvolvimento dos profissionais do ensino; e o ensino é, como sabemos, o objecto básico da Didática (p. 38).

A larga extensão atual que abarca o campo tradicionalmente classificado como Didática corresponde e dificulta a sua delimitação em todo o seu processo de divisão; “um retrato que não estaria completo sem aludir à contradição que emergiu da sua consideração por alguns autores como campo científico por fazer” (MONTERO, 2005, p. 38). A preocupação da Didática como campo de conhecimento e investigação recai sobre uma visão de didática cujas apreensões teórico-práticas se voltam à formação de professores. Desse modo, as ações recaem na ideia de que a meta responsável por nortear o processo de formação do professorado deve guiar-se na atuação de ensino desempenhada num contexto institucional; que deve ser guiada sempre por algum tipo de teoria explícita ou implícita, ou mesmo um conjunto de teorias diferentes, mas que executam relações entre si (MONTERO, 2005).

A partir de uma análise detalhada de todo esse processo que configurou e nortear o panorama da formação docente, Montero (2005) compõe a ideia de que a investigação sobre o ensino, responsável por nortear as pesquisas e as reestruturações teóricas e curriculares desse processo formativo, contribuiu significativamente no conhecimento gerado sobre os professores, de modo a sublinhar a importância de sua formação para a qualidade da educação básica. Na visão de Montero (2005), é a característica de intersecção de caminhos concebidos pela necessidade da prática na formação, que justifica e consolida a importância e a autonomia de um campo disciplinar específico, de modo que esse último se constitui como lugar de interação que caracteriza a peculiaridade da construção do conhecimento.

Portanto, deve-se tomar muito cuidado ao analisar a maneira pela qual o professor aplica e reconstrói o conhecimento no exercício de sua prática, já que deve haver uma relevância considerada para a sistematização do conhecimento teórico aplicado ao longo do processo de formação do professor. No entanto, “a ambiguidade quanto à existência ou não de um corpo de conhecimento sobre o ensino a ser compartilhado pelo conjunto de professores dificulta” (MONTERO, 2005, p.100), ou até mesmo, bloqueia o eficaz funcionamento para o processo de formação docente.

Um conjunto de estudos que envolve todo o contexto de formação e atuação docente conclui que o docente desempenha um papel ativo no confronto com a prática. Esse confronto permite entender também que em sua atuação o profissional tende mais a uma postura reflexiva que um modelo de racionalidade técnica. Montero (2005) destaca que os professores, entendidos com técnicos especialistas, ao longo de sua formação aprendem a ensinar com base em conhecimentos científico e aplicado, por aptidões e destreza. Já entendidos como práticos autônomos e reflexivos aprendem a ensinar ao construírem seu conhecimento na ação, na reflexão da ação e na reflexão sobre a ação.

Tardif (2000) afirma que estamos caminhando para a concretização dos processos e pesquisas que vêm trilhando e alterando a trajetória profissional docente. Isso tem se apresentado como consequência das reformas curriculares e legislativas que têm sido apresentadas nos últimos anos. Assim, esperamos que sejamos capazes de caminhar ao ponto em que o exercício do magistério deixará de ser um ofício para torna-se uma profissão reconhecida e consolidada em tal nível que será comparada em igualdade de excelência e reconhecimento ao exercício da medicina ou da engenharia, tornando-se uma profissão de primeira escolha, e não apenas uma opção escolhida na ausência de oportunidades mais promissoras.

6. Reestruturações curriculares e a produção de identidades docentes: o Conselho Estadual de São Paulo

Como resultado das normatizações federais, inúmeras mudanças foram efetuadas no sentido de responsabilizar os órgãos estaduais. Isto ocorreu como resultado da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que reconheceu os Conselhos Estaduais de Educação como órgãos normativos, deliberativos e consultivos, ampliando as suas competências e introduzindo várias denominações institucionais e acadêmicas que, ao longo do tempo, tornaram-se normatizados para: renovação de reconhecimento de curso; credenciamento e recredenciamento de instituição. Foi delegada autonomia aos Estados para acompanhar e avaliar os cursos de formação superior, fiscalizando o cumprimento das leis federais e das Deliberações Estaduais, que passaram a pontuar as suas orientações, de modo a atender as Diretrizes Curriculares Nacionais. Os Conselhos Estaduais de Educação passaram, de forma autônoma, porém orientada, a apresentar seus pareceres e decretos, a fim de regulamentar os cursos de licenciatura, estabelecendo critérios de carga horária, matrizes curriculares, período de formação e atividades práticas pedagógicas.

Diante disso, como ressaltado em capítulo anterior, o intuito dessa pesquisa foi entender os enunciados presentes nas DCN que refletiram diretamente na construção identitária da profissão docente a partir da reestruturação curricular e, num segundo momento, fazer um paralelo com os enunciados presentes nas Deliberações apresentadas pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, a fim de descrever os perfis profissionais docentes que surgem a partir da publicação destes documentos legais, identificando os enunciados responsáveis por conduzir tais construções e a sua gênese. Quando realizávamos este estudo, a Deliberação CEE N° 126/2014 (SÃO PAULO, 2014) era o documento estadual em vigência ao atendimento às normativas para os cursos de formação inicial docente. Nossa atenção direcionou-se ao entendimento deste Deliberação, com a finalidade de trazer à luz das discussões as vozes dos legisladores para a construção do perfil profissional docente, pautado pela base nacional comum, descrita pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002a).

Assim sendo, esta sessão procurou realizar uma análise sobre as orientações apresentadas pelo CEE/SP, de modo a entender como seus enunciados em torno do processo da formação inicial docente apresentaram-se em atendimento (e entendimento) às normativas federais. Nos preocupamos em realizar uma leitura minuciosa dos documentos estaduais, com a pretensão de traçar um paralelo entre aqueles enunciados presentes nos emergentes documentos federais, responsáveis por configurar os perfis identitários profissionais docentes que, como destacado em sessão anterior, estão muito próximos daqueles sinalizados pela literatura, em particular a de cunho internacional.

As orientações legais apresentadas pelo CEE/SP, de modo geral, procuraram seguir as exigências apresentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, destacando a necessidade de serem realizadas as reestruturações curriculares em torno de todo o processo da formação inicial de professores, atendendo a necessária relação entre teoria e prática, até então não muito aceita e atendida pelas matrizes curriculares. Diante do fato de que o Conselho Federal de Educação apresentou a sua primeira DCN em 2002, promulgou as suas alterações através de resoluções pouco depois, e, mais adiante, cerca de treze anos após a publicação de sua primeira versão, apresentou uma nova DCN (BRASIL, 2015), os Estados nem sempre conseguiram acompanhar, apresentando as suas resoluções e/ou deliberações de acordo com a legislação vigente. O atendimento a tais mudanças tornou-se lento e gradativo. Esse foi o caso do Estado de São Paulo, que, enquanto realizávamos a análise de seus documentos atuais, ainda seguia as orientações da DCN de 2002.

Desse modo, no momento em que realizávamos este estudo, a indicação do CEE/SP, que normatizava os cursos de formação inicial docente, seguia as orientações apresentadas pela Deliberação 111/2012 (SÃO PAULO, 2012), que fixou as *Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual* (SÃO PAULO, 2012), mas apresentava a Deliberação CEE Nº 126/2014 (SÃO PAULO, 2014), que alterava os dispositivos da Deliberação 111/2012. Isso contribuiu para que as orientações curriculares para os cursos de licenciatura, no Estado de São Paulo, em 2016, ainda estivessem guiadas pelas DCN

de 2002. Nossa leitura e análise considerou a importância das citadas Deliberações em vigor, e conduziu a sua leitura, buscando um paralelo de seus enunciados com aqueles presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL 2002a).

Procuramos, nesse documento, elementos que trouxessem, à luz da discussão, os enunciados responsáveis por compor a configuração do perfil identitário docente, buscando entender de que maneira esses enunciados se ligam àqueles presentes em discursos eleitos como válidos e oportunos às necessidades profissionais que cercam o magistério e a sua realidade escolar, descritos por normatizações federais. Foi possível perceber que os discursos, eleitos pelos pareceres estaduais, assumiram as teorizações descritas pela literatura para descrever o perfil profissional docente emergente, que caracteriza aquele descrito pelas Diretrizes de 2002.

Em 21 de fevereiro de 2013, os pró-reitores da USP e da UNESP encaminharam ofício à Presidente do Conselho pedindo a prorrogação de um ano para que pudessem realizar o processo de reestruturação curricular nos cursos de licenciatura ministrados por seus institutos e faculdades. E, em 02 de abril, os três Reitores das Universidades solicitaram, através de ofício do Conselho de Reitores, uma prorrogação de mais seis meses para ouvir o Fórum das Universidades Públicas, que seria realizado em junho de 2013. Em 28 de junho de 2013, um ofício do CRUESP em nome dos Reitores das Universidades solicita novamente a revogação da Deliberação CEE 111/2012, já em vigor por 15 meses, e alega a inconstitucionalidade e ilegalidade da mesma. Em 28 de agosto de 2013, é aprovado no Plenário do CEE Parecer do Conselheiro Francisco Antonio Poli, Presidente da Comissão de Legislação e Normas onde, após detalhada análise dos argumentos apresentados pelos Reitores, conclui que "a Comissão de Legislação e Normas não vislumbra qualquer ilegalidade e inconstitucionalidade na Deliberação CEE 111/2012" (SÃO PAULO, 2014, p.14).

No dia 06 de novembro de 2013, é realizada reunião com a Presidente do CEE, Conselheira Guiomar Namo de Mello, a pedido das três universidades públicas, com o Pró-Reitor de Graduação da UNESP, Prof. Laurence Duarte Colvara; o Pró-Reitor Adjunto de Graduação da USP, Prof. Jean Etienne Jeszensky; e com o Vice-Presidente da Comissão Permanente de Professores da UNICAMP, Prof. Guilherme Val de Toledo Prado, o qual tive a oportunidade de participar como

visitante. Desta reunião resultou o compromisso de aprovar, excepcionalmente, os pedidos de renovação de reconhecimento de cursos que estivessem organizados de acordo com a legislação federal e encaminhados ao CEE, antes desta data. Essa aprovação teria prazo de um ano e novos pedidos de renovação de reconhecimento deveriam ser submetidos ao Conselho em 2014, com as necessárias adequações à Deliberação CEE 111/2012. (SÃO PAULO, 2014, p. 14-15).

6.1. Reestruturações curriculares e a produção de novas identidades docentes: as vozes do Conselho Estadual de São Paulo no processo da formação inicial de professores

A Deliberação CEE N° 126/2014 caracteriza-se como um documento técnico, de cunho normativo, que se apresenta como resultado das orientações federais, com a finalidade de atender as demandas emergentes expressas em horas e conteúdo a serem ministrados nos currículos de formação inicial docente. Sua natureza técnica se configura por se tratar de um documento que não descreve o contexto de suas orientações, ou seja, diferentemente do que fazem as Diretrizes Curriculares Nacionais, que fundamentam as mudanças e apresentam termos ressaltados pela literatura, como, por exemplo, professor como prático reflexivo. As suas pontuações são sinalizadas em artigos e incisos, descritos pelos conselheiros, nomeados pelo Conselho Estadual de São Paulo, composto pelo governador em exercício e a sua equipe gestora. Apresenta-se em conformidade com o disposto do inciso XIX do artigo 2º, da Lei Estadual N° 10.403/1971, e com fundamento no inciso V, do art. 10 e inciso II, do art. 52 da Lei 9394/96. Visando assim os princípios legais para a reestruturação da formação inicial docente, em cursos de licenciatura plena ministrados por IES reconhecidas pelo CEE/SP.

A referida Deliberação teve o propósito de rever as pontuações expressas pela Deliberação 111/2012 (SÃO PAULO, 2012). Em defesa de sua publicação, os conselheiros argumentaram a necessidade de rever as normatizações, expressas em 2012, em atendimento aos representantes das três universidades estaduais,

responsáveis por grande parte dos cursos de formação inicial docente ministrados no Estado de São Paulo, que contestavam a maneira como as exigências legais estavam expressas. Argumentaram a irrelevância das exigências e expressaram a dificuldade técnica em cumprir tais reestruturações em tempo hábil. Foram realizados alguns encontros, na forma de simpósios, com os conselheiros e representantes das universidades estaduais, com a finalidade de trazer para o debate as solicitações e implicações, resultando na elaboração de uma nova Deliberação. A discussão foi em torno da expansão das disciplinas pedagógicas, alteradas em carga horária, e a sua distribuição no currículo, de modo a diminuir as disciplinas de natureza específicas a cada área de formação docente, o que, para os representantes dos cursos de licenciatura, não seriam medidas possíveis de serem efetivadas com o prazo de um ano estabelecido pelo CEE/SP, em meio a realidade que cerca cada instituto, como corpo docente e infraestrutura institucional.

Entretanto, a Deliberação CEE N° 126/2014 parece ter identificado as críticas dos representantes das universidades estaduais, sinalizado tais argumentos em suas laudas, mas não atendeu aos pedidos feitos pelos representantes da IES, pois manteve as exigências em carga horária e a sua distribuição ao longo de todo o período da formação inicial. As suas alterações seguiram a necessidade de expandir as explicações sobre as sinalizações a serem realizadas nos currículos e conferiu maior ampliação para os prazos de reavaliação dos cursos, reafirmando a importância dos estágios supervisionados. Assim, como sinalizado pela Deliberação 111/2012, a formação prática deveria somar “30% da carga horária total à formação didático-pedagógica, excluído o estágio supervisionado, além da científico-cultural que contemplará um sólido domínio dos conteúdos das disciplinas, objeto de ensino do futuro docente” (SÃO PAULO, 2012, p. 3). Reafirmou a importância em atender as DCN, no que compreende a formação prática dos licenciandos, e manteve a carga horária obrigatória.

Nessa direção, a imagem do professor como prático reflexivo ganha espaço, uma vez que a relação teoria e prática é ressaltada como medida de grande importância e, nesse caso, a carga horária dedicada às atividades pedagógicas do licenciando ultrapassa os 30% da carga horária total do curso, quando somadas as disciplinas e atividades didáticos-pedagógicas aos estágios curriculares supervisionados. Esse fato demonstra claramente a importância atribuída à relação

teoria e prática pedagógica, evidenciada nos currículos a serem ministrados pelas instituições de educação superior paulista.

Em seu artigo 5º, a Deliberação CEE N° 126/2014 reafirmou os objetivos inerentes às atividades científico-culturais, identificando a sua finalidade, desenvolvimento e conhecimentos relativos aos saberes pedagógicos, destacando que

A formação científico-cultural tem por objetivo ampliar e aprofundar conhecimentos relativos a áreas relacionadas ao trabalho pedagógico na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e incluirá no currículo:

VI - Utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) como recurso pedagógico e para o desenvolvimento pessoal e profissional;

VII – ampliação e enriquecimento geral incluindo experiências curriculares diversificadas que propiciem acesso, conhecimento e familiaridade com linguagens culturais, artísticas, corporais e científicas, indispensáveis para o trabalho em sala de aula (SÃO PAULO, 2014, ps. 1-2).

O parecer descreve o licenciado como um profissional que volta a sua formação científico-cultural para conhecer o trabalho pedagógico e a sua relação com o processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos com crianças em idade escolar. Isso estabelece uma relação direta entre teoria pedagógica e prática profissional docente, identificando o licenciado como um prático reflexivo, autônomo, com sólida formação e reconhecimento de seu campo de atuação.

Quando se considera a atividade docente sob as bases do saber pedagógico, e esse ao mesmo tempo como fundamento e produto da atividade docente que decorre em meio ao contexto escolar, que nada mais é do que uma instituição pautada socialmente e historicamente construída, estamos assim a entender que o trabalho docente é uma prática clássica de socialização. Essa prática ocorre no cotidiano dos sujeitos por ela envolvidos, e que, desse modo, nela se formam como seres humanos (FREIRE, 1996; AZZI, 2006).

Esse tipo de conhecimento exige autonomia e discernimento por parte do profissional, pois não se trata de um conhecimento técnico padronizado, já que corresponde a uma parcela de improvisação e de adaptação em situações novas e únicas que devem guiar decisões baseadas e fundamentadas por uma formação pautada em pressupostos que correspondam aos saberes pedagógicos docente. No que competem as suas bases teóricas e as suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos (TARDIF, 2000). Com

esse viés de atuação e formação, o exercício do magistério supõe a existência e consolidação de um repertório específico de conhecimentos profissionais. A implantação desse repertório de conhecimentos tem sido o objetivo central nas últimas décadas do movimento de profissionalização para o exercício do magistério, de modo a contribuir com mudanças no ensino e na formação do professor, refletindo diretamente nas propostas descritas em diretrizes, decretos e pareceres estaduais voltados aos processos de reestruturação curricular para os cursos de licenciatura.

Tais ações conduzem uma gama de saberes inerentes ao trabalho pedagógico, sinalizado na forma de conteúdos disciplinares ministrados ao longo de todo o processo da formação inicial de professores. Os aspectos relativos ao conhecimento do indivíduo educando passa a ser a base dos saberes pedagógicos e direciona as ações sociais em detrimento da formação do educador socializador. Diante disso, em seu Art. 6º, a Deliberação sinaliza que ao educador em formação caberá:

II - Conhecimentos de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem para compreensão das **características do desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e físico de crianças e pré-adolescentes**;

III - conhecimento do sistema educacional brasileiro e sua evolução histórica, para fundamentar uma análise crítica da educação escolar no país, bem como para entender o **contexto no qual vai exercer sua prática docente** (SÃO PAULO, 2014, p. 3). [grifos nossos].

Os enunciados “desenvolvimento cognitivo”, “social”, “afetivo” e “físico” aparecem nas orientações estaduais ressaltando a formação do educador social, preparado para lidar com as demandas que aparecem no contexto escolar. A formação inicial docente ganha destaque como qualificação humana, no tratamento de pessoas socialmente situadas e que demandam a necessidade de formação para atuação cidadã. Para isso, requer um domínio dos conceitos e ações da área da psicologia e da sociologia que permita o estudo do ser humano enquanto sujeito pensante e epistêmico. Os enunciados tomam corpo e assumem as bases do professor como prático reflexivo, que será capaz de trabalhar os problemas sociais que cercam a sua sala de aula, no exercício de sua prática pedagógica.

São inúmeras as terminologias e definições para tratar as tendências na formação inicial de professores. Zeichner (1983) apresenta quatro paradigmas que

podem circunscrever algumas delas: o tradicional é inerente à tradição pedagógica e sua maior preocupação centra-se numa formação sólida provenientes dos conteúdos específicos da matéria que deve ser complementada pela atividade prática na escola; o conteudista ou comportamentalista é responsável por entender a formação docente fundamentada no estudo científico do ensino e na existência de uma relação direta entre a ação do professor e a aprendizagem do aluno. Esse modelo entende o professor como sendo um técnico, cuja função situa-se em executar um conjunto de competências que são adquiridas previamente; o personalista direciona-se para o desenvolvimento pessoal do formando e pressupõe um currículo mais flexível, entendendo a importância de uma formação psicologicamente mais estruturada; o orientado para indagação parte de uma concepção que configura a escola e o professor como sendo principais responsáveis do movimento em prol de uma sociedade mais justa e humana.

Os estágios curriculares supervisionados assumiram a responsabilidade de estabelecer a relação direta entre formação teórica e prática, tornando-se como plano central da formação do professor reflexivo e socializador. O Art. 7º da Deliberação CEE N° 126/2014 alterou a redação dos incisos I e II do artigo 7º da Deliberação CEE nº 111/2012, e revogou o inciso III, de modo que a divisão das horas em atividades de estágios que eram divididas em:

- I – 200 (duzentas) horas de apoio ao efetivo exercício da docência na pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental;
- II - 100 (cem) horas dedicadas às atividades de gestão do ensino, nelas incluídas, entre outras, as relativas a trabalho pedagógico coletivo, conselho de escola, reunião de pais e mestres, reforço e recuperação escolar, em pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- III - 100 (cem) horas de atividades teórico práticas e de aprofundamento em áreas específicas (SÃO PAULO, 2012, p. 3).

Passou a vigorar com a seguinte redação:

- I – 200 (duzentas) horas de estágio na escola, compreendendo o acompanhamento do efetivo exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e vivenciando experiências de ensino, na presença e sob supervisão do professor responsável pela classe na qual o estágio está sendo cumprido e sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior;

II – 200 (duzentas) horas dedicadas às atividades de gestão do ensino, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nelas incluídas, entre outras, as relativas ao trabalho pedagógico coletivo, conselhos da escola, reuniões de pais e mestres, reforço e recuperação escolar, sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior e supervisão do profissional da educação responsável pelo estágio na escola, e, atividades teórico-práticas e de aprofundamento em áreas específicas, de acordo com o projeto político-pedagógico do curso de formação docente (SÃO PAULO, 2014, p. 3).

A organização das horas passou a ser dividida em dois blocos de 200 horas cada, e não mais em quatro. O total de 400 horas se manteve. O foco da relação teoria e prática pedagógica passou a ser direcionado para o conhecimento sobre o trabalho docente, a sua organização didática e metodológica. O ensino passou a ser a base para as observações e reflexões sobre a ação docente no desenvolvimento do aprendizado do licenciando estagiário. A relação teoria e prática pedagógica, descrita pela Deliberação, permitiu entender que a formação docente deve ser pensada para a configuração do especialista que sabe atuar em diversos contextos da educação básica, estabelecendo um perfil de professor envolvido num único projeto que engloba, ao longo de todo o período de sua formação inicial, a relação direta entre formação teórica e prática. Essa formação deve ser capaz de abarcar os saberes: da docência; da experiência; do conhecimento; além dos saberes pedagógicos. As orientações estabeleceram uma relação com o professor educador em atuação, de modo a reconhecer a organização de sua sala de aula e de alguma maneira contribuir com as atividades pedagógicas realizadas. O licenciando torna-se uma pessoa interessada em entender o funcionamento da sala de aula no exercício das atividades pedagógicas. Diante desse contexto, a deliberação parece seguir a dimensão que envolve aluno/contexto, que culmina no modelo formativo dos paradigmas tradicional, personalista e comportamentalista, que não discute os pressupostos e fundamentos da formação e consideram o aluno como objeto de formação. Assim, concordando com Porlán & RIVERO (1998), a deliberação entende que enquanto os paradigmas comportamentalista e tradicional compõem um currículo a partir de uma estrutura predeterminada, os paradigmas de indagação e personalista configuram-se pela existência de um “currículo aberto”, ou seja, com potencialidades para construir-se em função das características do sujeito a ser formado. Esse conceito de currículo assenta-se no modelo de formação que atua na e sobre a prática, refletindo em currículos em ação.

A orientação personalista caracteriza a formação docente com base no desenvolvimento pessoal do professor com o propósito de atingir uma maturidade psicológica que lhe permitirá enfrentar as situações de ensino e saber como agir para solucionar as situações problemáticas. Assim, aprender a ensinar envolve um processo de aprendizado individual e entende o docente como pessoa. Já a orientação crítica fundamenta-se pelos propósitos da teoria crítica do currículo, baseia-se principalmente na compreensão reflexiva, de modo a entender a formação “como estratégia para promover uma sociedade mais justa e democrática” (p. 64). Esse modelo de formação e atuação docente parece ir de encontro ao modelo eleito pelas DCN que descreve a formação social docente como subsídio para o desenvolvimento da prática educativa e da valorização ética do cidadão. O professor nessa perspectiva é tido como um sujeito crítico que assume um papel ativo e reflexivo. Ao entender o processo formativo docente, Pacheco e Flores (1999) afirmam que:

Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que abarca um conjunto de aprendizagens e experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um acto mecânico de aplicação de destreza e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultantes de um leque diversificado de variáveis (p. 45).

Os legisladores passaram a entender a educação como parte de um processo de humanização, que acontece em meio à sociedade humana e tem o propósito de tornar os indivíduos participantes e ativos no processo civilizatório, de modo a contribuir com o progresso econômico, político e social. A educação enquanto prática social realiza-se por todas as instituições da sociedade; já enquanto processo sistemático e intelectual ocorre em lugares específicos, como a escola. Isso vai ao encontro do que afirmou Tardif (2002), ao sinalizar que o saber docente resulta profundamente de processos sociais, sendo simultâneos aos saberes dos atores individuais que os possuem e os aplicam na prática profissional, de modo a adaptá-lo, transformando-o. A valorização da formação social docente aparece como eixo influente das DCN ao situar a relação teoria e prática, e a relação entre professor pesquisador e professor como prático reflexivo. Tais enunciados culminam em modelos de formação inicial docente que descrevem a construção da identidade

profissional para a carreira do magistério sob as bases da socialização da sociedade produtiva através da educação. Assim, esse saber está sempre a uma situação coletiva de trabalho que ancora uma tarefa complexa, ensinar, que é situado em um espaço de trabalho e enraizado numa instituição pertencente a uma dada sociedade, ou seja, o saber profissional docente assume as bases da ordem social e das necessidades políticas de formação cidadã. Nesse sentido, Tardif (2002) complementa que

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os 'saberes dele' (p. 16).

A partir dessa visão, o saber docente passa a ser encarado como resultado de um saber-fazer cuja origem social é patente, de modo a contrariar a ideia que caracteriza o saber docente como resultado do saber-fazer dos professores produzidos por eles mesmos ou resultantes do trabalho cotidiano.

Os direcionamentos em torno do processo social da formação inicial docente materializam-se na forma de disciplinas, conteúdos e carga horária que definirão o currículo da licenciatura pretendida. Diante disso, o Artigo 8º, da referida Deliberação, apresenta que

Os cursos para a formação de professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio deverão dedicar, no mínimo, 30% da carga horária total à formação didático-pedagógica, além do estágio supervisionado e das atividades científico-culturais que contemplarão um sólido domínio dos conteúdos das disciplinas, objetos de ensino do futuro docente (SÃO PAULO, 2014, p. 3).

O currículo se torna uma ferramenta poderosa na construção da identidade institucional que modelará o perfil profissional desejado. As suas ações expressam as vozes e decisões daqueles que governam a política curricular e estreitam os parâmetros da profissão. A carga horária assume as bases da governabilidade de perfis identitários e define quem será o licenciado produzido a partir das reformulações realizadas. Entender os grupos com base nas ações dos sujeitos, responsáveis por construir as configurações sociais que situam as identidades, requer entender a identidade em suas múltiplas implicações. Não se constrói um saber profissional senão por meio de uma estrutura regida e organizada por aspectos

da profissionalidade social. Como já ressaltado, isso é algo que nunca está completo, acabado; por isso, necessita estar sempre em construção e reconstrução, de modo a reinventar um modo de ser e estar na profissão, na formação pessoal do sujeito, nas vivências pessoais e sociais. Isso é o que move os sujeitos a consolidar as suas formações identitárias. Entender tais processos requer aceitar também que a identidade construída depende do conhecimento produzido pelos grupos envolvidos. Esses elementos refletem na representação que o indivíduo faz e apresenta no grupo.

Entender tais processos requer aceitar também que a identidade construída depende do conhecimento produzido de si e do outro. Esses elementos refletem na representação que o indivíduo faz e apresenta no grupo. A linguagem é o elemento de ligação entre o sujeito e a sua socialização, partilhados a partir dos conhecimentos adquiridos. No caso das profissões, como o magistério, esse conhecimento é resultado das experiências de aprendizado adquiridos, principalmente, no período da formação inicial do educador.

Emerge assim, nessa esfera, o controle das profissões, das legislações, das estruturas familiares e religiosas. Por isso, buscar entender os códigos e significados da linguagem é entender a identidade do sujeito em seu papel discursivo. Entendemos que o discurso não é coordenado por nós, mas é significado culturalmente, limitado por uma esfera que aprova e reprova ações, escolhe grupos e define papéis sociais. A identidade passa a caracterizar o sujeito fragmentado, deixando de ser algo intrínseco ao sujeito para manifestar-se como identidades culturais.

Em seu artigo 10º, a Deliberação descreve as dimensões conceituais que devem embasar o processo da formação inicial docente, abarcando a formação do professor social e conhecedor de seu contexto de atuação, destacando a importância para os saberes inerentes ao conhecimento do indivíduo em suas múltiplas esferas, destacando que caberá ao educador:

- I - Conhecimentos de História, Sociologia e Filosofia da Educação que fundamentam as ideias e as práticas pedagógicas;
- II - Conhecimentos de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, que fundamentam as práticas pedagógicas nessa etapa escolar (...);
- VII – domínio da gestão do ensino e da aprendizagem, e do manejo de sala de aula, de modo a motivar os alunos e dinamizar o trabalho de sala de aula (...);

IX – conhecimento, interpretação E utilização na prática docente de indicadores e informações contidas nas avaliações do desempenho escolar realizadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Estadual de Educação (SÃO PAULO, 2014, p. 3).

O princípio fundamental que envolve os saberes conceituais e metodológicos do processo de formação inicial para o magistério corresponde àquele capaz de contribuir com uma sólida formação teórica em relação à área do saber disciplinar, de modo que o conhecimento específico do educador social assume a centralidade dos princípios para a formação do educador, tornando-o aquele que conhece o seu educando e intervém sobre a sua formação moral, intelectual e cultural. Isso justifica a necessária importância atribuída à relação teoria e prática.

Portanto, quando dizemos que os significados são construídos internamente ao jogo das significações, assumimos que existem significados que se situam dentro da lógica das formações discursivas históricas e sociais específicas ao seu sistema de formação, que direcionam a construção das identidades a partir não apenas das representações que os sujeitos constroem de si, mas sobretudo sobre a que a sociedade constrói e torna legítima no seio das relações políticas, econômicas e sociais. Nessa lógica, o sujeito, assim como as identidades, nada mais é do que resultante das forças exercidas entre os grupos dominantes que contribuem para o contexto histórico (LOPES & MACEDO, 2011). Diante disso, as bases para o estudo das configurações identitárias, como aqueles em torno do magistério, situam-se em descrever o contexto circunscrito aos sentidos expressos pelo jogo entre cultura, política, poder e língua.

Pautado na ideia de que o saber docente deriva de aspectos sociais, entende-se que a questão do saber está intimamente ligada às relações de poderes e regras efetuadas pelos atores sociais situados na interação concreta que demanda as necessidades da sociedade produtiva. Também está ligada aos pressupostos relativos aos valores, à ética e às tecnologias da interação (TARDIF, 2002).

Ao destacar os pontos necessários a serem alcançados e a maneira de fazê-lo, para ser possível reestruturar o processo da formação inicial docente de acordo com as demandas emergentes, a Deliberação CEE Nº 126/2014 recorre à literatura e às pesquisas para fundamentar os seus aportes, destacando que

As pesquisas sobre formação de professores cresceram muito nos últimos anos. O mapeamento da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação, realizado por André (2009) mostra que, na década de 1990, o volume proporcional de dissertações e teses da área de educação que tinham como foco a formação de professores girava em torno de 7%; já no início dos anos de 2000, esse percentual cresce rapidamente, atingindo 22%, em 2007. A mudança não ocorreu apenas no volume de pesquisas, mas também nos objetos de estudo: nos anos de 1990, a maioria das investigações científicas nessa subárea centrava-se nos cursos de formação inicial (75%); nos anos de 2000, o foco dirige-se ao (à) professor (a), aos seus saberes, às suas práticas, às suas opiniões e às suas representações, chegando a 53% do total de estudos (SÃO PAULO, 2014, p. 5).

Os dados das pesquisas educacionais realizadas sinalizam um aumento no interesse sobre o processo da formação docente. Os legisladores adotam o crescente aumento de tais estudos como justificativas para consolidar a importância dos saberes docentes e da prática pedagógica como direcionamentos a serem alcançados pelas pesquisas e refletidos em melhorias em cursos de licenciatura. O campo da pesquisa torna-se aliado das reformas curriculares e aparecem como parâmetros de fundamentação para sinalizar a necessidade das reformas educacionais implementadas no âmbito da legislação. As defesas apresentadas pelos legisladores parecem culminar em novas formas enunciativas em defesa das pesquisas educacionais como área de estudo reconhecida, capaz de contribuir com o processo da formação do professorado. Os argumentos caminham para justificar a gênese dos problemas enfrentados pelos educadores e como fazer para saná-los. Diante disso, afirma que

São múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos, nem desconsiderados no delineamento de políticas para os professores: a organização da carreira que permita aos profissionais progredirem; condições de trabalho favoráveis; formação continuada em serviço que considere as particularidades docentes e os projetos das escolas; organização do ensino; gestão escolar democrática e infraestrutura são alguns dos elementos fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino básico (SÃO PAULO, 2014, p. 6).

Devemos reconhecer que a construção do processo social se encontra envolvida num contexto permeado por questões de ordem científica, política, por crenças, expectativas e visões sociais, refletidas pelos diferentes grupos sociais que atuam na construção do currículo sobre o qual terá como finalidade transmitir o conhecimento digno às futuras gerações. Diante disso, entendemos que “o currículo

acaba por expressar exatamente, entre outras coisas, a forma como certas questões são definidas como ‘problemas’ sociais” (SILVA, 1996, p. 79). [grifos do autor]. Isto quer dizer que as questões sociais, como por exemplo, a AIDS, o trânsito, a violência, se tornam temáticas ao serem desenvolvidas nos currículos que indiretamente não estão atrelados aos conhecimentos bases, ou seja, tornam-se questões de aprendizagem por implicar em problemas de ordem social (SILVA, 1996). Os legisladores completam que

Ao examinar as instituições formadoras na América Latina, destaca sua heterogeneidade e diversidade: escolas normais superiores, institutos superiores de educação, instituições provinciais ou municipais, institutos superiores de ensino técnico, universidades, faculdades. Considera que a dispersão das instituições formadoras presente em vários países, a falta de um “locus” específico, organizador, impossibilita uma formação de qualidade. Vaillant (2006) salienta que a análise de propostas curriculares dos cursos de formação inicial aponta “um *déficit* de qualidade nos conhecimentos disciplinares ensinados nas instituições de formação docente, assim como escassa articulação com o conhecimento pedagógico e a prática docente” (p. 129). (SÃO PAULO, 2014, p. 7).

Ações de expansão podem conduzir os rumos da descentralização no âmbito das profissões. De acordo com Miryam Krasilchik (2000), ao longo das décadas do século XX, a expansão e a trajetória da educação básica fizeram com que a carreira do magistério assumisse distintas finalidades, que caminharam de acordo como os cursos e as ofertas de formação docente emergente. Esses fatores levaram a diferentes produções identitárias emergentes, em cada período e a cada necessidade social que surgia com as fases de mudança. As necessidades de qualificação para atuar na demanda do magistério faziam com que fossem emergindo leis e cursos de formação constantemente. Isso contribuiu para que surgissem os conflitos das identidades em processos de formação inicial para a carreira do magistério. Por isso, as ações sociais desencadeiam as demandas políticas e, consequentemente, reconstroem a história das profissões. As pesquisas são apontadas como formas de parâmetros para problemas enfrentados na profissão, destacando que

Pesquisa realizada no Brasil por Gatti e Nunes (2008) apresenta resultados semelhantes em estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas sobre os impasses e desafios dos cursos de formação de professores no Brasil. As autoras afirmam que a análise das ementas de milhares de disciplinas ofertadas nesses cursos, mostra que o currículo desenvolvido é fragmentário e disperso e, além disso, “nas disciplinas referentes aos conhecimentos

relativos à formação profissional específica predominam enfoques que buscam fundamentar conhecimentos de diversas áreas, mas pouco exploram seus desdobramentos em termos das práticas educacionais”. As autoras vão além e informam que, se de um lado, as ementas muitas vezes discorrem sobre o porquê ensinar, de outro lado, o registro do quê e de como ensinar é feito de forma superficial. Mesmo as instituições que relacionam o estudo dos conteúdos articulados às metodologias, o fazem de forma ligeira e sem aprofundamento (SÃO PAULO, 2014, p. 7).

O currículo assume a centralidade do processo de reestruturação e as pesquisas sinalizam as alterações a serem realizadas, fundamentando as suas necessidades e defasagens em termos de conteúdos disciplinas, carga horária e conceitos inerentes ao magistério. Diante disso, de acordo com Alice Casimiro Lopes e Elisabeth Macedo (2011), a elaboração de currículos oficiais baseia-se no “eficientismo” de controle, pois defende o “progressivismo” que conta com ações de controle social menos coercitivo. Tais autoras afirmam que na visão dos “progressivistas” (p. 21), a educação caracteriza-se como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas ao longo de décadas de políticas de crescimento desiguais, pela sociedade urbana industrial. Seu objetivo pauta-se em construir uma sociedade harmônica e democrática. Assim, “o progressivismo se constitui como uma teoria curricular única que encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 21).

Tais bases conduzem a ideia de identidade cultural, baseada em ações sociais em prol da valorização do indivíduo enquanto membro participativo da sociedade produtiva, democrática. O currículo entendido como identidade cultural é capaz de nos construir como sujeitos particulares. Desse modo, ele não pode ser considerado em pleno exercício de suas bases cognitivas, já que os caminhos traçados acompanham as práticas culturais e conduzem as identidades sociais. Por isso, ele pode ser visto como sendo a expressão do processo de transmissão ou de revelação do indivíduo como sujeito que apresenta um determinado tipo e transmite múltiplos posicionamentos no interior das divisões sociais. Quando aceitamos o currículo sob essas bases, fazemos parte de sua consolidação e conferimos sentido às ações políticas imersas na sua fundamentação. Em outras palavras, aceitamos as divisões sociais e nos sujeitamos às relações de poder (SILVA, 1996). Esse modelo de normatização configura-se através das produções curriculares.

Os estágios curriculares supervisionados aparecem como mediadores do processo teoria e prática pedagógica, sendo citados como plano central da formação docente. A sua implantação visa superar a formação tradicional, que prioriza os estudos conceituais sem relação com a realidade de atuação profissional. Essa torna-se uma maneira de estabelecer um outro padrão de formação e de reconhecimento da carreira docente. Assim, a construção social governa as relações pessoais e interpessoais nas sociedades modernas. Situa-se, nesse contexto, um plano que compõem os indivíduos como sujeitos condicionados. Esse imperativo se coloca uma vez que os profissionais são mais governados do que governantes. Nesse caminho, constroem-se e reconstroem-se as identidades profissionais, que mais tarde passam a ser interpretadas e descritas por estudos que visam entender de que maneira as ideologias e os grupos interferem e influenciam nessa construção (LAWN, 2000). Desse modo, descrevem que

O mesmo ocorre em relação aos estágios. Propostos como um instrumento de iniciação dos futuros professores na sua prática futura, tem se caracterizado por propostas superficiais que, de um lado, não informam como serão realizados, supervisionados e inspecionados e, de outro, não o articulam com as disciplinas de fundamentos que deveriam embasar a observação **crítico reflexiva do futuro professor** (SÃO PAULO, 2014, p. 7).

Mais uma vez a literatura é evocada para justificar e fundamentar as medidas a serem propostas que identificam a necessária importância a ser atribuída na relação teoria e prática pedagógica, que diretamente constroem o perfil profissional docente que converge com aquele que descreve o professor socializador. Sinalizando que

Outros estudos reforçam a análise de que a mediação entre a teoria e a prática nos cursos de formação de professores não é adequada nem nas propostas das diferentes organizações curriculares e nem na forma como ocorre nos cursos propriamente ditos (André, 2002). A relação entre teoria e prática está distante do que é recomendado nos documentos legais e teóricos sobre formação de professor, o que debilita sobremaneira a atuação do recém-formado em sala de aula (SÃO PAULO, 2014, p. 7).

Diante das crises sociais, descritas pela Deliberação e apontadas no plano nacional de formação inicial docente, como afirma Lawn (2000), e das necessidades de tornar-se tecnologicamente útil, a formação docente passa a ganhar destaque nas políticas de governo e nos parâmetros emergentes com a sociedade contemporânea,

visto que a solução para sanar as crises da Educação pauta-se em currículos estruturados e estruturantes geridos pelos grupos destinados a conduzir as leis que nortearão o processo de formação inicial e continuada para o exercício do magistério. No entanto, aqueles que são designados a conduzir esses processos podem estar ou não inseridos nas temáticas sobre a realidade educacional, sobretudo no que compreende a realidade da educação de massa.

Situado nessa temática, Popkewitz (1998), ao descrever as bases que envolvem a identidade docente, afirma que “é a imagem trazida pela reforma atual do professor que colabora, reflete e ‘constrói conhecimento’ num sistema descentralizado de educação” (p. 147). A imagem construída do professor é usada num sistema ideológico em que o educador passa a ser o centro das reformas educacionais sustentadas pelas vertentes da pedagogia crítica. Tais direcionamentos sinalizam as bases que definem as identidades sociais e culturais da profissão docente, e conseqüentemente refletem no que chamamos de crise da identidade nas sociedades contemporâneas. Isso reflete na imagem do professor prático reflexivo que será capaz de sanar os problemas enfrentados pela profissão docente e contribuirá com uma sociedade mais justa e igualitária. As pesquisas são sinalizadas para justificar as demandas emergentes, apontando que

Investigações realizadas em vários países revelam, portanto, que os problemas comuns apontados pelos professores recém-formados, em especial nos locais onde não existem políticas voltadas para a iniciação docente, são: insuficiente conhecimento e experiência do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; falta de apoio da equipe gestora; dificuldades para ensinar e lidar com o cotidiano da sala de aula (SÃO PAULO, 2014, p. 8).

Os estudos são citados como meios de unificar os problemas e as mudanças em torno da atuação docente e do seu currículo de formação inicial. Tais elementos são apresentados para justificar uma base nacional comum, que diretamente iguale os perfis profissionais docentes com aqueles encontrados em outras partes do mundo. Os estudos internacionais assumem grande influências nos modelos de currículos propostos e aparece como parâmetro para a universalização da profissão docente.

Essa realidade somada à atribuição de classes de alunos com maiores dificuldades, sentimento de isolamento e pouca valorização social da carreira

provocam altos índices de abandono dos ingressantes (SÃO PAULO, 2014, p. 8).

A crise que articula a relação entre teoria e prática tem sido caracterizada pelo conjunto de pressões que dificultam e isolam a necessidade de sua integração, de modo que devemos chamar a atenção para ações que potencializem essa relação e todo o processo de formação docente. Assim, o propósito das normativas parece estabelecer uma formação pautada na concepção reflexiva que esteja voltada a instalar um tipo de ação formativa, já que essa medida implica num forte desenvolvimento conceitual relativo às questões que estejam diretamente associadas à natureza do trabalho pedagógico e as suas implicações (MONTERO, 2005).

Configurar o aprendizado da docência nesse contexto é nortear caminhos que considerem como a aprendizagem deve ocorrer por trajetos que envolvam situações práticas, se defrontando com a realidade problemática do ensino e exigindo assim a necessidade do desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Nesse contexto, as atitudes trabalhadas passam a ser tão importantes quanto os conhecimentos específicos a serem construídos ao longo da formação, o que implica que a ineficiência do modelo da racionalidade técnica se torne, cada vez mais, incapaz de subsidiar uma formação docente preparada para atuar nessa esfera, e conseqüentemente dá se lugar a outro tipo de modelo, o da racionalidade prática (MIZUKAMI et al., 2002).

Em continuidade a comparação da realidade educacional e os estudos e pesquisas realizados sobre essa temática, a Deliberação CEE Nº 126/2014 complementa que

Os vários artigos e relatórios sobre profissão e formação em diferentes países relacionam pontos comuns a serem enfrentados para atrair, capacitar e conservar bons professores que devem nortear as políticas de formação de professores: revisão dos conteúdos acadêmicos e práticos que os docentes precisam dominar para ter desempenho efetivo na sala de aula; critérios de seleção mais rigorosos, inclusive de ingresso nos cursos de formação; programas de estágio articulados e devidamente supervisionados que iniciem os futuros professores na prática de sala de aula e gestão do ensino possibilitando que as disciplinas teóricas e de fundamentos da educação embasem a observação crítico reflexiva do futuro professor (SÃO PAULO, 2014, p. 8).

As pesquisas internacionais são comparadas àquelas de cunho nacional, mas ambas retratam a mesma realidade de conflitos e necessidades educacionais. Os enunciados caminham na defesa de melhorias no processo da formação inicial docente, objetivando conquistas na educação básica que elevem a sua eficiência formativa e social. Para que sejam alcançados os objetivos traçados, os legisladores defendem ações que situem os estudos teóricos com a prática pedagógica a ser exercida, submetendo o licenciando, ao longo de sua formação inicial, às experiências reais em sala de aula. As defesas descrevem o perfil do professor socializador como aquele traçado pela literatura que define o professor prático reflexivo. Os discursos centram em trazer a problemática para o debate com o objetivo de justificar a finalidade do professor reflexivo. A identidade é, dessa maneira, “moldada e orientada externamente, como um efeito do significante e da articulação do desejo” (WOODWARD, 2011, p. 63). Isso permite entender que as identidades surgem do conflito entre desejo e forças sociais. Portanto, somos recrutados para assumir determinada posição, pois não atuamos sozinhos. Fazemos parte de um sistema fechado e assumimos posições coletivas, permeadas pelas relações de poder e de dominação social. Constitui desse modo aquilo que Popkewitz (1998) afirma ser o professor reformado. Isso leva aquilo que define os profissionais como sendo frutos do que podemos chamar de identidade social.

A autoridade e autonomia do Estado é ressaltada pela Deliberação ao destacar que

A postura do CEE é mais uma vez **propositiva e provocadora** ao defender a necessidade e a condição do Estado de São Paulo de assumir o controle do seu ensino superior: **“o CEE faz sentir a inconveniência da situação pleiteando dos órgãos competentes medidas para que possa assumir o Estado de São Paulo, o efetivo controle da Educação superior em todo o seu território”**. (SÃO PAULO, 2014, p. 10). [grifos dos legisladores].

As vozes dos legisladores expressam sentidos que permitem entender como a lógica das relações sociais governam as relações de poder e direcionam as configurações culturais, de modo que “os efeitos de sentidos que a cultura busca construir são, portanto, claramente vinculados à produção de identidades” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 206). Ou seja, os legisladores apresentam-se como especialistas na temática e portadores de uma certa governabilidade da cultura e,

consequentemente, da produção identitária docente. Diante do contexto, destacaram que

O objetivo da Deliberação foi o de priorizar e propor conhecimentos que potencializam as competências necessárias à prática da docência e à gestão do ensino, conforme apontado nas pesquisas nacionais e internacionais. Do mesmo modo, o estágio supervisionado na sala de aula, como apoio à docência, é considerado experiência pedagógica e de gestão do ensino essencial bem como o estágio na escola, acompanhando as várias atividades que apoiam e enriquecem a gestão do ensino.

A organização da formação é proposta em dois grupos:

Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º);

Anos finais do fundamental (6º ao 9º) e ensino médio (SÃO PAULO, 2014, p. 13). [grifos dos legisladores].

Os legisladores expressam as suas orientações com a finalidade de atender às demandas sociais que cercam a escola e as necessidades educacionais de seus discentes. O termo “competência” apresentado expressa com clareza o enunciado proposto por Perrenoud (2000) ao propor à profissão docente, o perfil identitário do educador, portador dos saberes inerentes às competências pedagógicas requeridas. Para sinalizar tais mudanças, a carga horária dos cursos de formação inicial docente, ministrados por instituições de formação superior no Estado de São Paulo, deverão seguir as seguintes sinalizações:

A carga horária de 3200h para o curso de Pedagogia e 2800h para o Normal Superior, em conformidade com as normas nacionais, define: conteúdos de formação científico cultural e de formação pedagógica (Fundamentos, Didática e Metodologias do Ensino) bem como conhecimentos sobre avaliação do rendimento escolar e diretrizes curriculares que devem orientar as práticas de ensino. O estágio compreendendo 400h incluiu 200h de apoio ao exercício da docência; 100h de atividades de gestão do ensino (trabalho pedagógico, conselho de escola ou classe, recuperação paralela, reunião de pais e mestres); e 100h de atividades teórico-práticas ou aprofundamento em áreas específicas (SÃO PAULO, 2014, p. 13).

Em meio às demarcadas cargas horárias e conteúdos a serem ministrados nos currículos de formação inicial docente, é possível encontrar duas concepções objetivamente diferenciadas das relações entre os conhecimentos acadêmicos e práticos, pois de um lado situam-se aqueles que admitem o ensino como ciência aplicada e, consequentemente, os professores em formação adotam em suas práticas de ensino os conhecimentos e competências obtidos no seu processo de formação.

Assim sendo, a cultura que caracteriza a formação prática do professor se expande e ganha espaço na medida em que os interesses de formação docente estão ligados às necessidades da sociedade produtiva.

Entramos em uma era que os objetivos centrais da formação de professores não se sustentam apenas no domínio do conteúdo específico da matéria a ser ensinada e como esse processo ocorrerá. Como descreve Penin (2009), o novo perfil docente que emerge junto com um mundo capitalista e globalizado traz consigo a necessidade de preparar o profissional do ensino para ser capaz de atender as necessidades que a escola contemporânea apresenta. Como ser capaz e estar bem formado para ministrar os conteúdos que serão postos pelo currículo, em que os temas sobre o mercado de trabalho, a tecnologia e a ciência ambiental sejam trabalhados de modo claro numa relação em que o professor troca informações com o aluno e o instiga a envolver-se com as temáticas atuais. Assim sendo, fica fixado que

Os cursos para formação de docentes das séries finais do ensino fundamental e médio devem dedicar **30% da carga horária total** à formação didático-pedagógica que se assemelha as dos demais cursos, **excluída dessa carga horária as 400h de estágio supervisionado**. (SÃO PAULO, 2014, p. 13-14). [grifos nossos].

A carga horária fixada em 30% da carga horária total do curso em disciplinas pedagógica sinaliza a implementação da formação prática do educador em disciplinas próprias de sua área de formação, as ciências da educação. Isso permite entender que a demanda por uma formação prática sustenta a ideia do professor prático reflexivo que está preparado para lidar com as demandas de sua atuação profissional. As necessidades de caráter formativo do educando sinalizam um despreparo do licenciado em entender o seu contexto pedagógico e intervir sobre ele. O professor estaria sendo modelado a partir das teorizações do prático reflexivo que atua na ação e sobre a ação. Isso pode implicar no fato de que quando permitirmos, ou até mesmo contribuirmos em transformar a relação teoria-prática em “slogans, no lugar de princípios operatórios”, colocamos em risco “a sua identidade como campo disciplinar rigoroso e concernente a um conjunto de saberes de natureza científica, como a própria projeção desses saberes em forma ‘saber fazer’” (p. 63).

Durante as práticas de ensino, os futuros professores aprendem a entender os problemas de ensino com resultado dos problemas que advém do currículo, pois passam a conhecer a prática da planificação curricular em nível de centro escolar, de modo a analisar os diferentes níveis de interpretação curricular que assumem os professores da escola, e também passam a conhecer a influência dos livros textos e outros materiais implantando pelo currículo (GARCÍA, 1999). Nesse sentido, o autor afirma que:

A qualidade profissional de um programa de formação inicial de professores tem a ver com o modo como os formadores de professores relacionam os conteúdos das suas matérias e a prática do ensino. Trata-se, pois, de analisar em que medida o conhecimento que os professores em formação estão a receber ou a construir é relevante para ser desenvolvido em contextos reais de ensino (GARCÍA, 1999, p. 107).

Diante disso, coloca-se uma dualidade em questão: a formação do prático reflexivo versus a formação teórica prática do educador no exercício de sua prática profissional pedagógica. Isso permite entender que o magistério assume centralidade nos discursos que elegem o ensino como ferramenta central na formação do cidadão produtivo e, conseqüentemente, o educador é eleito para sanar as defasagens que emergem com a destreza, de caráter social, psicológico, psicopedagógico e político, que faz com que ocorram irregularidades na gestão da sala de aula. O docente assume centralidade nesse processo e os legisladores passam a buscar fundamentos teóricos em pesquisas internacionais para justificarem as demandas a serem atendidas no Brasil. Esse movimento parece ser uma tendência emergente com o acesso aos estudos de pesquisas internacionais, e reflete em novos padrões culturais de se pensar a profissão docente e propor mudanças nos cursos de licenciatura.

5. Considerações Finais e Conclusões

As análises realizadas nos permitiram entender que a literatura e os debates internacionais, que configuraram a realidade do ensino básico em diferentes contextos sociais, econômicos e políticos, posicionaram-se como um campo de coexistência presente nos documentos curriculares que norteou o processo da profissionalização do magistério e, conseqüentemente, através de seus discursos, refletiram nas ideias defendidas pela legislação brasileira, o que culminou em novos perfis identitários profissionais docentes.

Nos últimos anos, em diferentes países, têm sido estudadas várias possibilidades de ações pedagógicas, com a finalidade de reconstruir os fundamentos epistemológicos da profissão. Tais possibilidades se destinaram aos vastos campos de trabalho e pesquisas, resultando em tarefas sólidas para os professores universitários. No Brasil, os discursos internacionais refletiram significativamente nos direcionamentos efetivados pelos legisladores. As orientações, expressas em DCN, decretos e pareceres estaduais, culminaram em um conjunto de normas e direcionamentos colocados na forma de enunciados, que assumiram a defesa da relação teoria e prática como elemento chave, capaz de elevar a qualidade do ensino através da atuação pedagógica do licenciado.

Juntamente com a modernidade da industrialização e da revolução tecnológica, emergem também os problemas relativos à educação e à formação de professores. Com a finalidade de repensar as demandas educacionais, o Ministério da Educação e Cultura promulgou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que foi responsável pelos documentos oficiais, destinados ao tratamento dos assuntos pertinentes à educação no Brasil, que refletiram na construção identitária da profissão docente.

As novas ideologias do ensino e da formação docente surgem com as pesquisas e os movimentos direcionados ao ensino e às transformações que desencadeiam o processo idealizador da profissionalidade do trabalho docente, refletindo em novos perfis profissionais. Diante disso, os conhecimentos

especializados que compõem as disciplinas científicas conferem bases epistemológicas à prática profissional docente. A ciência da educação foi reconhecida como campo de estudo legitimado, com o objetivo de estudar e aplicar os seus fundamentos no desenvolvimento da profissão para o exercício do magistério. Os campos da sociologia, filosofia, psicologia e antropologia foram eleitos fundamentais para o processo de estudos da docência e dos meios de favorecer a aprendizagem dos educandos.

Ao descrever as identidades construídas pelas atuais bases para a formação docente, nos deparamos com processos sociais e políticos em torno do campo do magistério, e entendemos que esses estão intimamente relacionados às significações atribuídas entre identidade e cultura, que expressam as relações humanas e as forças exercidas entre os grupos dominantes. Tais pressupostos se manifestaram grandemente nos argumentos apontados pelas DCN, que configuraram aquilo que me arrisco a chamar de formação ética e moral do futuro cidadão, já que as reformulações desencadearam os parâmetros, as normas e os conhecimentos que legitimaram o currículo através da formação do professor socializador, sinalizada pela literatura como prática reflexiva. Assim, concordando com Foucault (2008), a ciência que se destina a estudar o indivíduo refere-se ao controle dos sujeitos através de normas e parâmetros estabelecidos socialmente. Isso reflete diretamente na constituição social do conhecimento institucionalizado e reconhecido como válido, que determina padrões e tendências na configuração da identidade docente. No caso da formação inicial docente no Brasil, isso se manifestou através das vozes dos legisladores que determinaram tendências e padrões para os cursos de licenciatura e idealizaram a construção de novos perfis profissionais docentes, que estivessem de acordo com as demandas sociais e políticas do contexto associado.

O currículo voltado para a formação inicial docente volta-se para a organização de uma prática governante imersa num campo organizado pela lógica das profissionalizações, que requer a atuação docente diante de um sistema centralizado e, ao mesmo tempo, descentralizado, e situa os objetivos nacionais com o gerenciamento das práticas educacionais que selecionam, limitam e controlam a organização pedagógica. A imagem construída pelas DCN retrata aquela que descreve o professor participativo das ações em torno da ética e da moralidade para o exercício da cidadania, atrelado ao exercício da pesquisa

científica voltada aos procedimentos que estejam direcionados a sua prática pedagógica.

O saber e o saber-fazer assumem as bases de uma formação estruturada em competências que fundamentam os conhecimentos específicos e desenham uma formação autônoma, situada no campo da pesquisa científica, como aquela eleita pela literatura, que visou descrever a realidade globalizada da educação básica. Fica evidente que não se admite distanciamento entre os princípios da busca investigativa e o processo da formação inicial docente. Esse princípio seria condicionante para uma formação estruturada e pautada pelos pressupostos profissionais que conferem subsídios e autonomia para o exercício da docência.

Tais indicações parecem ir ao encontro dos princípios elencados pelas DCN, em que a formação inicial docente assume as bases da formação ética, moral, cultural e social do aluno; em que a formação do ser humano, enquanto sujeito situado por uma sociedade de regras, direitos e deveres, segue como missão do educador, para assegurar que tais pilares sejam alcançados ao longo da formação básica das crianças. Esse discurso se assemelha àquele muito próximo ao pensamento dos legisladores, expressos em DCN, e vai ao encontro dos que defendem e configuram as ciências da educação, idealizando assim o professor como prático reflexivo voltado ao educador social. Isso permite entender que as demandas de ordem política e social parecem estar situadas como eixo central do currículo e devem exercer maior influência na formação, pois saber lidar com pessoas, em seus conjuntos de emoções e relações, constitui a base para uma formação inicial compatível com as normatizações estabelecidas pela LDBEN 93.94/96 (BRASIL, 1996) e pontuadas pelas DCN (BRASIL, 2002). Esse fato justifica a afirmação considerada referente aos saberes próprios de cada área de ensino como condições mínimas. O perfil docente resultante desses movimentos caracteriza o educador como um agente da socialização e um especialista em identificar problemas próprios ao seu contexto de atuação. Tornando-se assim, capaz de desenvolver estratégias para nortear a formação do cidadão atuante em sociedade.

Os saberes inerentes ao exercício do magistério incorporam a necessidade do domínio dos conteúdos referentes à disciplina de ensino, mas ressaltam que essa relação deve se dar com o conhecimento do aluno, de sua vida pessoal, profissional

e social. Ou seja, o docente descrito é um especialista da técnica de ensinar e eleva esse domínio no desenvolvimento de saberes inerentes à tecnologia e ao trabalho com diferentes áreas de ensino, mas o eixo norteador dessa atuação centra-se em seus conhecimentos psicológicos e sociais sobre o aluno e o seu contexto. Para estar preparado para o exercício da prática educativa, o docente deverá conhecer o seu educando em suas múltiplas esferas. Através do papel socializador, o educador será capaz de cumprir a sua missão educadora, porém ao portar apenas os conhecimentos inerentes ao seu conteúdo específico de ensino, o licenciado não será capaz de efetivar com sucesso o seu papel profissional docente em sala. O conjunto das competências profissionais docentes vai sistematizar os saberes e habilidades que o professor deve construir ao longo de sua formação para que ele seja capaz de exercer a sua ação pedagógica.

As competências e habilidades descritas no processo da formação inicial docente devem conduzir à socialização do magistério, já que esse passa a ser defendido como um movimento de reconhecimento da profissionalização da carreira docente. Pautam-se os princípios e procedimentos do prestígio do magistério enquanto profissão, enquanto direcionam a responsabilidade da formação social do cidadão ao professor.

Descrever um conjunto de competências referentes ao modelo de formação docente proposto gera um amplo processo em que os moldes vigentes são revisados e devem ser substituídos por outros. As competências identificam o processo da profissionalização docente através da consolidação de um repertório específico de currículo, implicando em mudanças que vão além de carga horária. O conceito expresso pelas DCN sobre o termo *competências* traz a ideia do saber baseado em ações humanas que estejam vinculadas à prática profissional. Isso quer dizer que o saber-ser e o saber-fazer pedagógicos ocorrem na interação entre objeto de aprendizagem e a situação real de atuação profissional. Diante dos enunciados expressos pelas DCN e pelos decretos, entendemos que o conhecimento está intimamente associado aos fenômenos e conceitos inerentes ao campo da observação. Saber um conteúdo é colocá-lo em prática. Ou seja, formar professores capacitados exige confrontá-los com a realidade da profissão escolhida.

As competências descritas para a configuração do perfil profissional docente convergem para um profissional que domina os saberes inerentes ao seu campo de

trabalho em suas múltiplas esferas: atitudinal, procedimental, analítica, conceitual e multidisciplinar. O licenciado modelado por essa estrutura é aquele que: desempenha suas habilidades profissionais no desenvolvimento de sua ação pedagógica, na elaboração de conhecimentos, na identificação de problemas e na sua resolução; domina conhecimentos próprios de sua área de ensino e relaciona tais saberes com as demais áreas; e demanda estudos inerentes ao sujeito e seus múltiplos aspectos psíquicos e cognitivos. Os saberes expressos compõem um conjunto de competências que devem direcionar a organização institucional. O conceito de competência descrito por Perrenoud (2000; 2002) culminou no enunciado de base para subsidiar os tópicos apresentados pelas DCN publicadas em 2002. Isso nos permite entender que há na legislação brasileira uma forte tendência a basear-se em estudos realizados por pesquisadores internacionais, o que reflete diretamente no perfil identitário profissional descrito para os cursos de licenciatura ministrados no Brasil.

O enunciado “competência” assumiu as bases do processo de socialização do professor como prático reflexivo, que sustenta o seu conhecimento pedagógico nos direcionamentos da filosofia, sociologia e psicologia, pautado no conhecimento do indivíduo, de seu meio e de suas limitações sociais, intelectuais e cognitivas. O enunciado assume os posicionamentos descritos pelas DCN de acordo com o período político e social vivenciado. Expressa a descrição e a defesa do professor socializador, ora como prático reflexivo, ora como pesquisador de sua prática e de seu meio de atuação profissional. Em alguns pontos, as competências parecem sinalizar os conteúdos; em outros momentos, descritos pelos legisladores, parecem ser guiadas pelos conteúdos. Desse modo, assumem diferentes vertentes que estão associadas aos modelos descritos em cada documento e direcionadas a cada demanda social emergente. Assim, a formação estabelecida deve sustentar a sua capacidade de construir a maneira de enxergar, organizar e executar a organização do trabalho docente, modelando a sua identidade profissional. Para isso, é necessário que os cursos de licenciatura possibilitem essa construção, dominando os conceitos envolvidos e efetivando os procedimentos descritos, expressos em áreas do conhecimento e carga horária obrigatória.

Os parâmetros apontados para normatizar a formação inicial do licenciando são elencados de modo a garantir a sua autonomia profissional. Assume-se que,

para ser capaz de lecionar, o profissional deve estar fundamentado por um repertório de conhecimentos específicos. Não se admite apenas o domínio dos conhecimentos inerentes à sua disciplina de ensino. O conjunto de saberes docentes, necessário para a prática pedagógica descrita, deve possibilitar ao licenciado um repertório de experiências, práticas e teorias pedagógicas que estejam além dos saberes específicos de cada disciplina de ensino.

Assume-se, assim, que o licenciado é um profissional autônomo, que domina os saberes inerentes ao seu campo de ensino e intervém sobre as questões diversas que emergem em sala de aula. Além disso, ele também é capaz de construir conhecimentos próprios que não são mais inerentes à prática pedagógica, sem fundamento teórico e que estejam vinculados ao conceito de *simetria invertida*. Como destacou Tardif (2000; 2002), diferente de qualquer outra profissão, o educador traz consigo os conhecimentos, experiências e modelos de sua vivência como aluno da educação básica, e conduz o aprendizado pela experiência e repetição, o que advém do sujeito epistêmico. O saber-fazer e saber-agir, pautados por todo esse contexto descrito pelas DCN, são construídos num conjunto de saberes e práticas docentes aceitas e eleitas pela legislação, que devem ser unânimes nos currículos de formação inicial docente no Brasil.

A concepção de aprendizagem expressa pela LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), permitiu entender que não se admite mais a formação inicial docente centrada nos currículos voltados apenas ao estudo profundo de cada área específica de ensino. Argumentou-se que formar licenciandos requer inseri-los no mercado de acordo com as demandas circunscritas. Essas caminham para a necessidade de delegar ao licenciado a responsabilidade por solucionar as questões de ordem sociais e psicológicas que direcionam o processo de aprendizagem dos educandos, limitam o acesso ao conhecimento base e refletem no mercado de trabalho, que se encontra carente de profissionais capazes de suprir as qualificações requeridas, e que atuem em sociedade para o progresso do país. As políticas públicas se voltam para o mercado da tecnologia e da livre concorrência, que, frente ao capitalismo, exige cada vez mais de quem nele deseja atuar.

Diante disso, as orientações legais vêm acentuar um modo de governar a sociedade atual através da educação básica. As DCN surgem nesse contexto com o intuito de apresentar os problemas sociais enfrentados, eleger a escola como

mediadora no processo, e colocar os modelos de formação inicial docente diante de deficiências que não podem ser solucionadas por esses educadores. Destaca a deficiência dos currículos, justifica a necessidade de rever tais modelos e apresenta um novo modo de entender e desenvolver a formação dos licenciandos. Institui novos padrões de formações, que devem ser incorporados pelas universidades e centros de formação docente aos currículos de formação em licenciatura.

Portanto, para isso, interpretam-se diferentes identidades vivenciadas e constroem-se novas identidades, defendendo a profissionalização do magistério baseada em modelos que estabeleçam uma relação direta entre teoria e prática pedagógica. As questões centrais na formação são direcionadas para o estudo do indivíduo em suas múltiplas esferas sociais, físicas e psíquicas. Espera-se que o professor seja capaz de governar não apenas o aprendizado de seus educandos, mas, sobretudo, a sua alma, como sinalizado pelos enunciados destacados ao longo das análises descritas. As identidades docentes são expressas por meio dos conceitos de professor prático reflexivo, pesquisador e autônomo de sua ação pedagógica, e mediador dos processos sociais emergentes.

Não é possível refletir sobre as competências e o processo da formação docente partindo de um ponto de vista puramente técnico. A escola passa a ser vista como o espaço da democratização do conhecimento, permitindo que os saberes de referência sejam alcançados pelo sujeito; que esse tenha autonomia, senso crítico, capacidade de construção e de pertencimento social. Esses princípios passam pelo reconhecimento e pertencimento da profissão, conhecedor dos saberes pedagógicos e do indivíduo enquanto sujeito situado socialmente.

Os estudos de Perrenoud (2000) descrevem a formação do professor como prático reflexivo com base no que ele chamou de *microregulação intencional*, que permite ao educador construir as suas bases conceituais, a sua prática, e a convivência com os alunos, sendo ele capaz de desenvolver as suas competências intelectuais, afetivas e éticas. Este modelo de formação e atuação valoriza o indivíduo em sua prática e na sua construção social do conhecimento, da ética, da cidadania e do pensamento crítico. Transforma o professor naquilo que me arrisco a chamar de educador social, eleito pelas DCN. Surge, nessa linha de pensamento, o professor reflexivo, descrito pela literatura (SCHÖN, 1983; 2000; 8, 1986; 1987; TARDIF, 2000; GAUTHIER et. al., 1998; PERRENOUD, 2000), que resulta de

uma visão de ensino baseada nos saberes da ação, a fim de superar a mera transmissão do conhecimento como saberes isolados que independem da ação social e da participação cidadã das crianças em idade escolar.

Mediada por ações de cunho internacional resultantes de longos estudos realizados por diversos pesquisadores, como demonstrado ao longo das análises, as DCN sugerem assim a tradição da reconstrução social, centrando o ensino no professor, tornando-o prático e construtor de sua ação pedagógica direcionada, fundamentada em não apenas uma teoria educacional, mas em múltiplas teorias e áreas do conhecimento. Essa tradição foi, sobretudo, impulsionada pelo descontentamento com os resultados dos sistemas econômicos e políticos que alavancaram as reformas educacionais nos últimos anos, sustentando a necessária renovação na educação, capaz de conduzir a formação do cidadão produtivo e participativo. O saber assumiu as bases da construção social e o professor como prático reflexivo situou-se na centralidade da educação, tornando-se produtor de sua própria profissão. Zeichner (1992; 1993; 2011) chamou esses processos de *tradição desenvolvimentalista* e *tradição da reconstrução social*. O currículo passou então a fazer parte do processo de seleção de conteúdos abordados socialmente, com finalidades políticas, econômicas e sociais.

A tradição que configurou o conhecimento do professor como a ação, a teoria e a prática refletiu também na tradição do professor pesquisador. Essas estão intrinsecamente inter-relacionadas e podem ser consideradas com o mesmo objetivo - o conhecimento do meio de atuação e dos indivíduos que nele estão inseridos. Assim, o objetivo que configura as tradições de investigação do ensino tende ao controle da prática. Desse modo, as investigações acerca da atuação e da formação do professorado devem contribuir com a sua compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre a eficiência desse trabalho. Por detrás dessa totalidade, situam-se o jogo e a construção de um novo marco epistêmico na formação docente em contexto global, em prol de uma nova cultura profissional que faça dos professores indivíduos autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

Nos últimos anos, as propostas curriculares têm contribuído para que as questões referentes ao currículo se tornassem objeto de expressiva intervenção governamental. Consequentemente, nos dias atuais, o currículo nacional foi

instituído por intermédio de parâmetros curriculares expressos em diretrizes curriculares nacionais, impulsionando a transformação do ensino através do movimento de reestruturação curricular para os cursos de licenciatura, que passam a ser pautados em processos avaliativos centralizados em resultados. Desse modo, em meio a essas reformas políticas, o currículo de formação de professores tornou-se envolvido e dependente de todo esse contexto que abarca um conjunto de reformas. Os documentos oficiais vigentes defendem como necessária a formação de professores que sejam capazes de superar a formação insuficiente que vem sendo apresentada no desempenho e atuação do quadro docente brasileiro, e reforça a relação determinista do desempenho do aluno diretamente associado ao desempenho do professor.

Nesse sentido, a proposta curricular para a formação de professores defende o desenvolvimento por competências pautado num perfil de profissionalização que procura nortear todo o processo de aprendizagem do educando a partir do controle do trabalho do professor, sustentando a concepção de um ensino que objetiva humanizar o conhecimento teórico e prático do licenciado. Com base nessa concepção, Dias e Lopes (2003), afirmam que o conhecimento pautado na prática assume um papel de maior relevância para uma formação docente que considere os aspectos intelectuais e políticos da sociedade moderna.

Os interesses econômicos têm conduzido fortemente as mudanças educacionais sob uma vertente que oscila em aspectos locais e globais, mas sempre sob influência dos países de primeiro mundo, como os Estados Unidos e aqueles pertencentes ao continente europeu, sendo esse resultado de uma intensa globalização da economia mundial que vem recaindo sobre as várias culturas da sociedade, como afirmam diversos estudos (KRASILCHICK, 2000; GARCIA, 1999; DIAS & LOPES, 2003). Desse modo, o currículo é assumido pela legitimação das reformas como controle da educação social, seja no âmbito da formação de professores, modelando a sua identidade profissional, seja sob o controle da educação básica.

O professor é tido como o principal responsável pelo sucesso de aprendizagem dos alunos, e espera-se que seu trabalho pedagógico seja realizado de acordo com a lei, assim como o seu compromisso na implementação das reformas educacionais, de modo que a ação docente passa a ser controlada e

delegada aos currículos emergentes. Consequentemente, constrói-se um poder sobre o ensino e sobre os professores que não assumem as mudanças vigentes com a reforma. Nesse sentido, o poder sobre a prática faz-se no modo como as identidades profissionais são estabelecidas.

De modo geral, as ações de controle são submetidas ao processo de formação de professores, o que é evidenciado pelos documentos oficiais, e à avaliação por competências, já que essa última tem se apresentado em número significativo de reformas curriculares de diversas modalidades de ensino, tornando-se assim um paradigma curricular. Esse modelo por competência para a formação de professores descreve um profissional que, no exercício do magistério, cumpre os objetivos a serem estabelecidos para o processo de ensino, e, portanto, o seu desempenho não abre espaço para a improvisação da prática educacional, ou seja, não é capaz de agir em situações adversas que podem ocorrer ao longo de sua prática. Não cabe a ele a função de pensar no que fazer e como agir, já que a sua função seria assumir uma dimensão técnica do trabalho que restringe a sua autonomia, criatividade e capacidade de pensar e agir frente ao exercício do magistério.

A crise que vem assolando nas últimas décadas a profissionalização da área educacional desenvolveu-se em meio à crise maior que abarcou todo o processo de profissionalismo das profissões mais bem-sucedidas como medicina, direito e engenharia. Essa trajetória contribuiu com o surgimento de inúmeros debates, análises e diagnósticos que descreveram a crise do profissionalismo como resultado de um saber ambíguo, socialmente situado e localmente produzido. A perícia descrita para a análise, que compusesse e estruturasse alternativas de melhorias nesse processo, concluiu que era necessário todo um processo de reflexão não mais pautado na improvisação de atitudes sem fundamentos. Assim, configurou a profissionalização do ensino para um caminho em que as condições éticas fossem situadas no cerne dessa formação. Ocorreu, desse modo, a multiplicação dos referenciais que produziram um questionamento aos tipos e valores dos saberes inerentes à atuação pedagógica e à formação docente. Foi condicionado nesses referenciais um repertório de conhecimentos, valores e saberes ao exercício do magistério, que gerou uma profunda reflexão de reestruturação para a formação do profissional da educação. Desse modo, resultaram as críticas destinadas às

universidades e aos centros de formação do magistrado, bem como dos docentes responsáveis por essa formação. Mas, sobretudo, esses movimentos impactaram na construção social da identidade profissional docente, que passou a assumir as bases da ação reflexão, descrevendo o professor como prático reflexivo, portador de um conjunto de saberes docentes, eleito pela literatura internacional e expresso em competências profissionais.

De acordo com os relatos descritos pelos legisladores, surgiu assim a crise do profissionalismo, que mostrou, sobretudo, a (des)confiança que a sociedade e os clientes depositavam no trabalho docente e na eficiência da educação básica, o que apontou para a imagem refletida na sociedade de que, em termos de capacidade, o trabalho docente é desvalorizado e reduzido. O julgamento ao trabalho docente e a sua eficácia manifestou-se muitas vezes pelas críticas ferrenhas que foram lançadas contra a formação universitária, sinalizadas pelas vozes dos legisladores, pois as IES foram apontadas por não valorizar a formação docente em seus múltiplos contextos, relacionando teoria e prática, pois cultivavam a ideia de que o importante mesmo é formar os bacharéis, já que ensinar consiste numa ação que qualquer pessoa dotada do conhecimento específico da matéria é capaz de desempenhar. Assim, a epistemologia da prática profissional ganhou força e abriu caminhos para uma possível mudança. Diante disso, entendemos “que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor” (TARDIF, 2000, p. 10). Nesse sentido, Tardif (2000) considerou como sendo a base da epistemologia da prática profissional “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p. 10). O autor ainda complementou que a noção de “saber” confere um sentido amplo, “que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (p. 9-10).

A epistemologia da prática profissional aparece com a finalidade de revelar esses saberes, compreendendo como eles são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como esses os incorporam, de modo a produzir, utilizar, aplicar e transformar esta função que permeia os recursos e os limites da atuação de uma dada profissão. Visando também compreender a origem desses saberes, como a

função que desempenham tanto no processo do trabalho docente, quanto na identidade profissional dos docentes.

A literatura defendeu claramente que a formação de professores tem por meta pautar-se num processo de formação intelectual e cultural que envolve, sobretudo, os aspectos de natureza ética e política, de modo que o caminho para se alcançar a profissionalidade docente, de um modo geral, está na construção de práticas pedagógicas includentes e na defesa de condições de trabalho justas, que sejam condizentes com uma formação pedagógica estruturada, sob as vertentes das teorias e práticas do campo da educação como ciência. Consequentemente, os cursos de licenciatura poderão subsidiar a formação de profissionais capazes de construir em equipe projetos pedagógicos críticos e democráticos para nossa escola pública, que resultarão do trabalho decisivo na formação de professores “especialistas”, capazes de atuar no campo da pedagogia, alvos de nossas licenciaturas.

Na perspectiva em que a escola assume a responsabilidade de estabelecer a relação entre indivíduo, sociedade e mundo moderno, surgem os novos desafios da escolarização, que podem ser descritos sob três domínios: primeiro, o fato de que, devido às longas rotinas de trabalho, cada vez menos existe as influentes participações da família na vida dos alunos; em segundo lugar, a entrada na escola caracteriza também a entrada de problemas sociais que em outros tempos ficavam alheios à sua realidade, por exemplo: questões que suscitem conflitos, como a crise em lares desestruturados, questões ambientais, a violência doméstica, drogas, alcoolismo, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência, doenças genéticas, conflitos sociais, desvios de condutas e omissão das autoridades, o que implica na responsabilidade do professor em lidar com estes problemas e ajudar seus alunos a desenvolverem a capacidade para enfrentá-los; e, em terceiro e último lugar, situa-se a ruptura cada vez mais evidente entre as fronteiras do mundo exterior que contribuem na atuação dos docentes e a escola, tanto no que se refere à organização de atividades no âmbito escolar, como no vínculo entre os conteúdos e a realidade dos alunos, de modo a atrair ou não o seu interesse pelos estudos.

Portanto, acredito que, com o discurso oficial sobre a identidade do ensino apresentado pelos legisladores, que procura avaliar e redirecionar as temáticas em torno da educação básica, bem como as suas necessidades e demandas, surge o

movimento histórico-político voltados ao processo da formação inicial de professores, como as suas atividades em sala de aula e o modo como direcionam o tratamento do processo de ensino e aprendizagem com os alunos. Os argumentos apresentados para justificar tais demandas, expressas em processos de reestruturação curriculares, refletiram fortemente em influências sociais e políticas ligadas à construção da identidade profissional docente.

Entendemos que, como consequência das problemáticas em torno da educação, responsável pela dualidade formação do cidadão e socialização da escola, as DCN apontaram como indicador da socialização a educação básica, que requer, além das mudanças no processo da construção cultural da identidade da profissão docente, a necessária mudança de paradigma da profissão. Isso ocorreu em tempos de crise, apresentada pelas limitações que cercavam a sala de aula e limitava o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo com a queda dos rendimentos de seus educandos.

Diante disso, o Estado entendeu que a maneira como os cursos de formação inicial estavam sendo ministrados, em relação à organização das matrizes curriculares e da carga horária, requeria intervenção através de uma base nacional comum, capaz de alterar a maneira como os cursos de formação docente estavam sendo ministrados, sendo assim possível alterar a realidade do ensino vivenciado. Ocorreu assim um confronto com as ideologias e defesas, pois as ações legais passaram a intervir na cultura universitária que se cultivou historicamente, de modo que, dentro das universidades e faculdades, surgiram aqueles que passaram a contribuir e apoiar as mudanças, mas, também, apareceram aqueles que não viram com bons olhos tais mudanças, e, portanto, não aceitaram as sinalizações da maneira como foram apresentadas.

Diante desse caminho de lutas, conflitos, construção e reconstrução da identidade docente, os direcionamentos políticos delegaram à educação básica a missão de indicar propostas de mudanças, incorporando normas globais que, de modo subjetivo, resultaram da expressão de poder existente entre os grupos dominantes que detêm o controle do discurso oficial e direcionaram as transformações políticas e culturais sobrepostas. Como destacou Foucault (2008), isso é resultado dos movimentos sociais que governam a cultura da sociedade e determinam normas e padrões como tendências nacionais. O perfil profissional

docente, pautado sob ótica das relações de poder, tornou-se alvo das mudanças e dos direcionamentos que reestruturaram os currículos, pontuados através de leis, decretos e pareceres, direcionados por grupos eleitos em prol da mudança requerida pelas bases políticas estabelecidas como sendo um possível caminho para alcançar o bem social por meio da educação. Surgiram, desse modo, as bases eleitas para a consolidação do novo perfil profissional docente, resultantes das necessidades de intervir nas causas dos conflitos sociais que demandam a realidade do ensino e direcionam os movimentos em defesa da melhoria da educação através da atuação do educador.

Portanto, com base no desenvolvimento dessa pesquisa de doutorado, foi possível concluir que, embora ainda haja inúmeras limitações que cercam a sala de aula e, que não dependem unicamente da atuação do educador ou dos currículos de formação inicial docente, a abordagem das temáticas descritas, na forma de documentos oficiais, certamente, torna-se ponte de acesso para aprofundar os debates acerca das limitações que envolvem a educação básica e o currículo de formação inicial docente que, historicamente, foi dominado pela dualidade licenciatura x bacharelado. Isso contribuía fortemente para a desvalorização dos cursos de licenciatura e, sobretudo para o distanciamento dos licenciandos, ao longo do período de formação inicial, da realidade que cerca a comunidade, a escola e a sala de aula. Os apontamentos sinalizados ainda requerem uma revisão de suas orientações e realidades de infraestrutura, classe social, política e econômica que cerca as Instituições de Formação Superior, pois apresentar mudanças curriculares requer uma exigência que está além das horas e disciplinas do currículo. Para efetivar tal demanda, é necessária uma mudança institucional com apoio do Estado, dos profissionais envolvidos, da escola, das famílias e das condições de trabalho adequadas às propostas vigentes. Entretanto, se não começarmos por algum caminho, estaremos cada vez mais distantes de contribuir com mudanças efetivas. Para isso, faz-se necessário a consolidação das bases que delineiam as construções identitárias da profissão docente e, conseqüentemente, instituem novos padrões e tendências. As pesquisas científicas atreladas ao contexto real do ensino, das matrizes curriculares e das políticas de formação docente são favoráveis a contribuir com as mudanças, indicando as problemáticas e as possíveis ações em prol da alteração significativa. Assim, desejamos que, de algum modo, a pesquisa

apresentada seja capaz de contribuir com estudos futuros e motivar a reflexão sobre a educação e a carreira docente, área de atuação que desde a minha infância me inspirou, influenciou minhas decisões futuras e, ao longo de minha formação inicial em licenciatura, despertou em mim o desejo e a curiosidade de aprofundar os conhecimentos sobre o mundo da Educação.

Entendo que muito já foi feito, mas muito ainda há de ser efetivado para sermos capazes de elevar o nível de formação educacional no Brasil. Acredito que através da educação, numa parceria direta entre Estado, sociedade e escola, seremos capazes de diminuir os problemas que implicam na saúde, na segurança, na qualidade de vida, no meio ambiente, na corrupção e no desenvolvimento econômico do país.

Ao longo dos anos que me dediquei a pesquisa científica, declinei-me a entender as legislações emergentes voltadas à formação inicial docente, e, diante disso, arrisco-me a afirmar que vejo as DCN como um grande passo para a transformação educacional no Brasil, diretamente atrelada às configurações identitárias docentes. Entendo que as legislações ainda apresentam inúmeras lacunas que deixam a formação vulnerável a falhas e faltas, mas, de fato, foram ações que permitiram o debate em prol da melhoria do ensino e da formação inicial docente. Sem elas, isso seria incerto. Não penso que apontar as lacunas existentes no processo de formação docente contribua com o desmerecimento de sua finalidade enquanto profissão. Ao contrário. Entendo que, percebendo, colocando em destaque e, acima de tudo, aceitando as suas fragilidades, seremos capazes de torná-la, cada vez mais, reconhecida e solidificada enquanto campo de pesquisa e profissão autônoma. Cultivá-la como anexo dos cursos de bacharelado não seria o caminho certo para a sua autonomia, pertencimento e reconhecimento social.

Procurei destacar a análise acompanhando as orientações legais expressas em diretrizes e decretos. Em alguns pontos, os relatos apresentaram-se repetitivos, mas, intencionalmente, foi possível demonstrar que o discurso legal se torna repetitivo para esgotar as suas finalidades e intenções. É no interior das repetições que o discurso ganha destaque, as verdades se tornam aceitas e eleitas. Arrisquei-me a usar certos termos que foram evidenciados ao longo das leituras com a finalidade de trazer à luz das discussões os sentidos descritos para a consolidação das defesas em prol da profissão docente. Tenho ciência de quão frágil podem se

tornar os meus dados de pesquisa, mas sustento-me no fato de que é na fragilidade de um evento que novos ganham força e outras ideias e fatos são sustentados.

Encerro esta importante fase de minha vida acadêmica desejando que cada uma das contribuições que eu receber para o meu trabalho se tornem grandes aquisições, que serão reconstruídas e publicadas sempre que houver a oportunidade. Sinto-me privilegiada por essa oportunidade, pela qual serei eternamente grata.

8. Referências

8.1. Fontes

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 1.301/2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. **Diário Oficial da União** de 7/12/2001, Seção 1, p. 25. 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 1.304/2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Física. **Diário Oficial da União** de 7/12/2001, Seção 1, p. 25. 2001b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 1.303/2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. **Diário Oficial da União** de 7/12/2001, Seção 1, p. 25. 2001c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 21. Institui a Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 8 de agosto, 2001d.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01. Institui as Diretrizes curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União** de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. 2002.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE Nº 30/2003, 19 de Março de 2013 – Dispõe sobre delegação de competências às Câmaras. Relatora: Cons^a Ada Pellegrini Grinover. São Paulo. 2003.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 87/2009, 29 de Abril de 2009 – Dispõe sobre a realização de estágio supervisionado de alunos do ensino médio, da educação profissional e da educação superior e dá providências correlatas. Relatores: Cons^o Hubert Alquéres & Cons^o Décio Lencioni Machado. São Paulo. 2009.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE Nº 111/2012**. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. In: Diário Oficial do Estado de São Paulo, SP, 01 Fev. 2012, Seção 1, p. 25-26.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE Nº 126/2014**. Altera os dispositivos da Deliberação 111/2012. In: Diário Oficial do Estado de São Paulo, SP, 05 Jun. 2014, Seção 1, p. 28.

8.2. Bibliográficas

ALLESSANDRINI, Cristina Dias. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In.: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather (org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

AMANTEA, Alejandra; CAPPELETTI, Graciela; COLS, Estela; FEENEY, Silvina. Propostas curriculares na Argentina: as tradições disciplinares, da Didática Geral e das Didáticas Especiais. In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Repensando Ideologia e Currículo. In MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo Cultura e Sociedade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago, 2007. Acessado em Fev/2016. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a06v33n2.pdf> >.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). 4ª. ed. São Paulo/BR: Cortez, 2005.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, 24(2), 97-115, 1992. Acessado em Jan/2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/0022027920240201>>.

BALZAN, Newton C.; PAOLI, Niuvenius J. Licenciaturas: o discurso e a realidade. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 147-151, 1988.

BOURDONCLE, Raymond. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. **Révue Française de Pédagogie**. Nº 94, 73-91, 1991.

CARVALHO, Anna Maria P.; VIANNA, Deise Miranda. A quem cabe a licenciatura? **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 143-147, 1988.

_____. **A Formação de Professores nos Cursos de Licenciatura**. Trabalho apresentado na Conferência Internacional de Formação de Professores. Santa Maria/RS, 2000.

CAMARGO, Sérgio. **Discursos presentes em um processo de reestruturação curricular de um Curso de Licenciatura em Física: o legal, o real e o possível**.

2007. 285f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2007.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da licenciatura. **Perspectiva** (UFSC), v. 23, n. 2, p. 381-407, 2004. Acessado em: 21 de novembro de 2013. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice. Csasimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 10 de janeiro de 2008.

DUBAR, Claude. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. [Tradução: Annette Pierrette R. Botelho e Estrela Pinto Ribeiro Lamas]. Portugal: Porto Editora, 1997. (Coleção Ciências da Educação, 25).

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 20.ed. São Paulo/BR: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 11ª ed. São Paulo: Loyola, 1996.
_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (especialmente aula de 17 de março de 1976).

_____. **A Arqueologia do Saber**. [tradução de Luiz Felipe Baeta Neves]. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2008.

_____. “Política e Ética: uma entrevista.” In: **Ética, Sexualidade e Política**, por Michel FOUCAULT, 218-224. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa.

[Tradução de Isabel Narciso]. Porto/PT: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. [Tradução de Francisco Pereira de Lima]. Ijuí/BRA: Editora UNIJUÍ, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 10ª e.d., 2006.

KRASILCHIK, Miryam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo Perspec.** v. 14. n.1, 2000. Scielo. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9805.pdf>>. Acesso em: 2 de janeiro de 2013.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (org). **A Difusão Mundial da Escola: alunos – professores, currículo – pedagogia**. Lisboa: Educa, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens. In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

_____; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, Elisabeth. Currículo e competência. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. A Diferença nos PCN do Ensino Fundamental. In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, Nilson José. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather (org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

MARCHAN, Geisiele S. Políticas Públicas, **Currículos e o Processo de Formação Docente**: um estudo sobre as configurações curriculares dos cursos de Licenciatura em Física de uma universidade pública. 2011. 242f. Dissertação

(Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARTÍNEZ, Miquel. **Profissão Docente**. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). São Paulo: Summus Editora, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline de Medeiros; REYES, Cláudia Raimundo; MARTUCCI, Elisabeth Márcia; LIMA, Emilia Freitas de. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos/BR: EdUFSCAR, 2002.

MOREIRA, Antônio Flavio. Currículo, utopia e pós-modernidade. In MOREIRA, Antônio Flavio (org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, Papirus, 2000.

MONTERO, Lourdes. **A Construção do Conhecimento Profissional Docente**. [Tradução de Armando Pereira da Silva]. Lisboa: Editora Stória Editores, 2005.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto/PO: Porto Editora, 1999. (Coleção “Escola e saberes”; 16).

PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PENIN, Sonia. **Profissão Docente**. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). São Paulo: Summus Editora, 2009.

_____. **Políticas Curriculares:** referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** [Tradução de Patrícia Cittoni Ramos]. Porto Alegre/BRA: Artmed, 2000.

_____. A formação dos professores no século XXI. In.: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather (org.). **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). 4ª. ed. São Paulo/BR: Cortez, 2005.

POPKEWITZ, Thomas. S. A administração da liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais. In.: WARD, M. J. (org.), **Novas Políticas Educacionais:** perspectivas e críticas. II Seminário Internacional. São Paulo, PUC-SP, 1998, (p. 147-172).

PORLÁN, Rafael; RIVERO, Ana. **El Conocimiento de los Profesores.** Díada. (Colección “Investigacion y Enseñanza, Serie Fundamentos, 9”), 1998.

QUEIROZ. Maria Isaura Pereira de. Identidade cultural, identidade nacional no Brasil. Tempo Social. **Revista de Sociologia da USP.** Ed. 1, 1989.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3 ed. Porto Alegre: Artemed, 2000.

SCHÖN, Donald. **The effective practionner:** how professionals think in action. London: Temple Smith, 1983.

_____. **Educando o profiissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SHULMAN, Lee S. Those Who understand: knowledge growth in teaching. **Education Researcher**, vol. 15, n. 2, february, 1986, pp. 4-14.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Education Review**, vol. 57, n. 1, february, 1987, p. 1-22.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identities Terminais:** as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Editora Vozes: Petrópolis/SP, 1996.

TARDIF, Maurice. Saberes profiissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profiissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, N° 13, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profiissional**. 3.ed. Petrópolis/BR: Vozes, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: Marisa Vorraber Costa. (Org.). **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre/RS: Editora da UFRGS, 2000, p. 37-69.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: DA SILVA, Tadeu. (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ZEICHNER, Kenneth M. Alternative paradigms of teacher education. **Journal of Teacher Education**, 34, 3-9, 1983.

_____. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, António. Os Professores e sua Formação. Lisboa, 1992.

_____. A Formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. **Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições**. ESTEBAN, M.T., AZCCUR, E. (Org) Professora-pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 25-54.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. In: Revista Educação e Sociedade, v. 29, n.103. Campinas. Maio/agosto de 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.com.br> acesso em maio de 2011.