

## POLÍTICAS E DISCURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE: A PRODUÇÃO COTIDIANA DE SENTIDOS DO “SER-PROFESSOR”

---

Alexandra Garcia<sup>1</sup>

Inês Barbosa de Oliveira<sup>2</sup>

**RESUMO:** O artigo provém de pesquisa que parte da compreensão de que assumimos e modificamos padrões que nos chegam de diversas formas e por meio de diferentes interlocuções na produção ordinária de nossos modos de compreender e “Ser professor” (Certeau, Maffesoli, Pais, Pereira). Trabalhamos com essa ideia para dialogar com as políticas de formação docente, nos textos que as definem e nos sentidos que assumem nos diferentes cotidianos de formação. O objetivo é compreender como se tecem diferentes formas de compreensão do “Ser professor”, presentes nas políticas nacionais e locais, seus diversos matizes específicos a esses contextos e as produções individuais de certa professoralidade, tecendo culturas de “Ser professor” produzidas nos e por esses diversos contextos. Para tanto, recorreremos às contribuições de Ball (2001) acerca das políticas globais e suas relações com as políticas locais, bem como ao conceito do *ciclo de políticas* (BALL e BOWE, 2002). O uso do termo cultura apoia-se em Cevasco (2001), que o expressa com base nos trabalhos de Raymond Williams. A pesquisa desenvolve-se em cursos de licenciatura: Pedagogia, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Artes Visuais e História, em uma universidade privada do estado (RJ).

**PALAVRAS-CHAVE:** formação docente, políticas de formação, culturas do Ser professor, ciclo de políticas.

### POLICIES AND DISCOURSES IN TEACHER TRAINING: THE EVERYDAY PRODUCTION OF MEANINGS FOR THE “TEACHER-BEING”

**ABSTRACT:** This article derives from the research that departs from the idea that we incorporate and modify patterns that come to us in various forms and through different interlocutions in the ordinary production of our ways to understand and to “be a teacher” (Certeau, Maffesoli, Pais, Pereira). We work with this idea to discuss the teacher training policies through the texts that define them and through the meanings that they convey in the different contexts of everyday training. The aim is to understand how the various forms of “being a teacher” are represented, forms which are present in the national and local policies; their diverse nuances specific to those contexts and the individual productions of a certain “professorhood”, suggesting cultures of “Being a teacher” produced in and by the various contexts. In order to achieve our aim, we resort to the contributions of Ball (2001) about the global policies and their relations with the local policies, as well as to the concept of *policy cycle* (BALL & BOWE, 2002). The use of the term culture is base on Cevasco’s approach (2001), which develops the concept by reference to the works of Raymond Williams. The research

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação no Proped/UERJ (CAPES), membro do GT currículo da ANPEd.

<sup>2</sup> Professora adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ, membro do GT Currículo da ANPEd.

takes place in under-graduate courses: Pedagogy, in Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Visual Arts and History, in a private university in the state of Rio de Janeiro.

**KEYWORDS:** Teacher training, training policies, cultures of Being a teacher, policy cycle.

## INTRODUÇÃO

Os jeitos de ser, maneiras, modos e sentidos de se estar no mundo, não se restringem aos campos específicos da atuação, embora sejam sempre marcados por eles. Em um grupo de amigas, costumamos “brincar” com essas “marcas” culturais-grupais com descrições de figurinos, penteados, acessórios que identificam uma professora, um acadêmico (de diferentes áreas), um profissional ligado à gestão escolar, entre outros perfis. A brincadeira pode, também, se inverter, na tentativa de deduzir, a partir desses e de outros indícios, a que “campo” pertencem as pessoas, analisando suas *vestes-pele* (Mafesolli, 2004). Num sentido diferenciado, mas num processo semelhante, Pais (2003) aponta esse entrelaçamento-constituição-reflexo ao discutir como, a partir do individual, se pode compreender os processos de composição/recomposição coletivas, enquanto reflexos de imagens suas projetadas na tela do social. Podemos compreender ainda que *o que estamos sendo é uma parcela atualizada do campo imanente de possibilidades que nos circunscreve* (Pereira, 2000, pág. 24).

Assim formamos nossas identidades individuais e coletivas, assumindo e modificando padrões que nos chegam de diversas formas e por meio de diferentes interlocuções. Para o interesse deste trabalho, trabalharemos com essa ideia para dialogar com as políticas de formação docente, nos textos que as definem, e nos sentidos que assumem em diferentes cotidianos de formação. Entendemos que, mais do que representar o individual, quando discutimos os processos de formação docente, as diferentes formas de compreensão do “Ser professor”, presentes nas políticas nacionais e locais, seus diversos matizes nos contextos específicos locais e as produções individuais de certa professoralidade, tratamos de modos de entender e, especialmente, de modos de “Ser professor” que em tais imbricações se tecem. Estamos falando, portanto, em culturas<sup>3</sup> de “Ser professor” produzidas nos e pelos diversos contextos.

## A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NOS DEBATES ACADÊMICOS NOS MÚLTIPLOS CONTEXTOS DA FORMAÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/96) foi, sem dúvida, responsável por uma nova onda de debates sobre a formação docente no Brasil. Nela convivem termos e expressões que contêm ideias consideradas por muitos autores como inconciliáveis, como, de um lado, “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior”, “institutos superiores de educação”, “curso normal superior”, e, de outro, “profissionais da educação” e “base comum nacional” (Pereira, 1999, pág. 1).

Ao atentarmos para o “formato” dos currículos nas licenciaturas, diretamente ou sobre as pesquisas que os discutem, podemos perceber que nesses ainda é forte a influência do modelo *da racionalidade técnica*. Segundo Pereira (op. cit.), em tal modelo, o professor

---

<sup>3</sup> O termo cultura é aqui entendido como aquilo que se relaciona à experiência ordinária de práticas significativas, de processos de significação das práticas sociais, incluindo os produtos desses processos e práticas tais como objetos artísticos, literários, intelectuais.

seria um técnico que tem como função colocar em prática no seu fazer o conhecimento aprendido em sua formação, tanto no campo científico/filosófico como no campo da prática. Decorre dessa compreensão que sua formação é concebida a partir de grupos de disciplinas: as científicas e as pedagógicas, com um pequeno espaço, ao final, para o 'estágio', que sustentaria a sua prática futura.

Nesse desenho, embora "reformulado" ou atualizado nos cursos, pelas exigências das políticas nacionais ou por iniciativas "locais", as disciplinas que correspondem ao conteúdo das áreas específicas pertencem aos institutos ou, mais recentemente, aos centros aos quais corresponde o curso. Num "mosaico curricular", as disciplinas identificadas como de 'conteúdos pedagógicos' são ministradas pelas faculdades/centros de educação. Em uma ruptura que extrapola a matriz curricular de cada curso, essa separação entre o pedagógico e o disciplinar se baseia em compreensões que dissociam o saber do fazer, a teoria da prática, contribuindo para um entendimento tecnicista da formação docente que privilegia a dimensão do disciplinar em detrimento de conhecimentos a respeito do ato educativo. Como observa Pereira (1999, pág. 3), acerca da formação dos professores (licenciaturas) nas instituições de ensino Superior,

em especial nas (Universidades) particulares e nas faculdades isoladas, é a racionalidade técnica que, igualmente, predomina nos programas de preparação de professores, apesar de essas instituições oferecerem, na maioria das vezes, apenas a licenciatura e, conseqüentemente, de a formação docente ser realizada desde o primeiro ano. Trata-se de uma licenciatura inspirada em um curso de bacharelado, em que o ensino do conteúdo específico prevalece sobre o pedagógico e a formação prática assume, por sua vez, um papel secundário.

Embora do ponto de vista legal a LDB e as DCNs<sup>4</sup> tenham indicado a mudança nesse desenho, o que vem acontecendo é que as reconfigurações dos currículos em diferentes instituições são orientadas, também, por outras razões. Compreensões a respeito do próprio conhecimento, seus processos de criação, divulgação e à forma como se concebe a validade dos diferentes conhecimentos definem compreensões e perspectivas a respeito do "Ser professor", influenciando, com isso, as concepções de formação e do que se deseja para os egressos de cada curso. Ou seja, localmente, os currículos propostos para a formação respondem ao que se "crê", se deseja e se pode fazer com essa formação.

No caso específico das licenciaturas acompanhadas nesses últimos 5 anos<sup>5</sup>, permanece e se fixa o entendimento do professor como um especialista numa determinada área. Essa compreensão pode ser percebida nos arranjos curriculares das licenciaturas em geral, não apenas nas pesquisadas. Segundo ela, o professor- licenciando precisa, cada vez menos, adquirir "ferramentas" que o permitam "transmitir" de modo pedagogicamente apropriado o saber e menos ainda entrar em debates mais aprofundados acerca da educação e seu

---

<sup>4</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (CNE/CP 01/2002); Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura (CNE/CES Nº: 280/2007); Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia (CNE/CES 492/2001).

<sup>5</sup> Na UERJ e em uma universidade particular do Rio de Janeiro.

sentido histórico-social bastando, para exercer o seu ofício, o conhecimento de sua área de atuação.

Em recente reformulação curricular das licenciaturas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), foi aprovada no Colegiado das Licenciaturas uma redução importante da carga horária das 'disciplinas pedagógicas', oferecidas pela Faculdade de Educação. De acordo com a nova deliberação, ainda em tramitação na instituição, reduz-se a carga horária total dessa formação e mantém-se como disciplina obrigatória apenas a Didática.

No decorrer da discussão que deu origem a essa redução, um depoimento- proposta da professora Nilda Alves<sup>6</sup> circulou. Nele, a professora levantava as seguintes questões a respeito do contexto histórico-político da formação docente e das possibilidades de atuação da Universidade:

Vamos reconhecer que a organização curricular que temos hoje, em disciplinas – nas quais as teóricas sempre têm precedência sobre as práticas, quando entramos em contato com aquilo que é chamado “realidade” – foi estruturada sob o período napoleônico na França, ou seja, em inícios do século XIX. Mas o mundo mudou imensamente de lá pra cá e o que aconteceu com a Universidade? Nossa reforma universitária, desenvolvida durante a ditadura militar, manteve e aprofundou essa estrutura departamental/disciplinar, com hierarquias formadas e intensas (...). Quando passamos a ser o lócus eleito, pela legislação que se formula e por autoridades federais, mais recentemente, de formação do professor tornou-se, segundo a ideia dos desafios a responder nesta formação, incrivelmente, limitante.

Pensem o caso das universidades públicas, que são sempre as que formulam saídas interessantes. A legislação atual (Lei n. 9.394/96) inclui um dispositivo que não tem sido utilizado pelas universidades, mas que seria de grande utilidade no caso da formação de professores necessária ao momento presente e que nos permitiria ir além da ideia de que é preciso cumprir o decidido e indicado por Conselhos e Ordens. Refiro-me ao seguinte: “Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

Pensando em outra dimensão das políticas de formação docente, percebemos que as políticas oficiais sofrem influências de políticas internacionais no que se refere aos rumos da educação e da formação, mas que a implementação destas sempre dependerá do modo como os *praticantes* (Certeau, 1994) locais as interpretam e ressignificam.

## A RELAÇÃO GLOBAL/ LOCAL NA EFETIVAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO

---

<sup>6</sup> A Professora Nilda Alves atua no campo da formação de professores desde o início dos anos 1980. Foi fundadora e presidente da ANFOPE e premiada pelo MEC em 2001, como uma das principais responsáveis pela concepção e implementação, em caráter experimental, do Curso de Pedagogia da UFF, em Angra dos Reis em convênio com a Prefeitura.

No momento em que essas práticas assumem localmente a preponderância da lei sobre as experiências e encaminhamentos locais, podemos considerar que dois processos estão concorrendo para levar a esse resultado. O mais evidente, que podemos chamar de “legalismo”, defende a efetivação de mudanças para manter-se “de acordo com a lei”. O segundo é, ao mesmo tempo, uma hierarquização dos saberes, das instâncias da sociedade e das funções que nela se exercem, numa escala inferior à da instância legal, considerada imperativa. O argumento legalista também é frequentemente utilizado na instituição privada cujos cursos de licenciatura vêm sendo acompanhados, seja para fazer valer a vontade-imposição de ações ligadas às influências e ditames do pensamento economicista contemporâneo, seja para salvaguardar espaços de ação *nos* cursos relacionados a outros valores, algumas vezes contra-hegemônicos. É possível pensarmos com isso que o argumento da lei funciona como mecanismo de poder, geralmente na direção da manutenção do pensamento hegemônico, sendo preponderantemente utilizado para fazer valer, acima de quaisquer contestações, os valores e crenças defendidos por quem formula as normas.

Por outro lado, a discussão acerca do desenho curricular das licenciaturas, entre outros aspectos, esbarra em uma “cultura das licenciaturas”, constituída pelas compreensões provenientes da hierarquização do conhecimento, que atribui maior importância/valor aos conhecimentos da área de especialização (teóricos, científicos) do que às necessidades de conhecimentos próprios à sua transmissão pela prática docente. Mas, também a compõe, o entendimento do próprio “lugar” que ocupa a licenciatura dentre as ocupações/funções, dado contraditoriamente, por uma compreensão crescentemente praticista da função docente. A crescente redução da docência ao ato concreto de “ensinar”, transmitir o conhecimento que se tem, também contribui para a redução da carga horária destinada às disciplinas “pedagógicas” na estruturação das propostas curriculares de formação, bem como à concepção das necessidades de formação limitadas àquilo que será “aplicado” na prática docente.

Embora a lógica economicista dê conta de explicar boa parte dos encaminhamentos que hoje afetam a formação nas licenciaturas em instituições privadas, o que contribui para que tal quadro se instaure é um pensamento sobre a formação que não fica restrito aos cursos das universidades privadas. Ele encontra-se também enredado a uma “cultura das licenciaturas”, pensamento consonante com o dos grupos responsáveis pela produção de políticas e práticas para e das licenciaturas. Muitas vezes é possível notar que os encaminhamentos dados aos desenhos curriculares são, em certa medida, contraditórios aos propósitos indicados pelos textos das políticas de formação ou levam em consideração apenas a parcela das orientações desses documentos que se mostram mais afinadas com os valores e concepções de formação dessa “cultura”. Tais seleções também parecem privilegiar orientações que permitam encaminhamentos curriculares que contemplem, prioritariamente, valores do campo econômico e da competitividade (Ball, 2001). Assim, apesar dos termos das diretrizes curriculares para a formação de professores em licenciaturas de graduação plena, podemos nos questionar sobre o que se espera desse professor quando, em sua formação, o desenho curricular efetivamente constituído indica que os conteúdos propriamente pedagógicos podem ser “enxugados”. Ainda, na seleção e interpretação dessas diretrizes, é possível nos questionarmos sobre o porquê de, em um rol de orientações para esse currículo, na expressão política dessa formação no Projeto pedagógico dos cursos, promover-se a obediência a algumas orientações e negligenciar-se outras, sugerindo que é desejável e viável esse enxugamento ou a migração de disciplinas que contribuiriam para contemplar o que é exposto como importante de ser garantido nessa formação, para formatos diferenciados, como a EAD.

Se não mais pelo desenho “3+1”<sup>7</sup> (Pereira, 2000), é pelo crescente “enxugamento” das disciplinas responsáveis pelo “aprendizado pedagógico” e migração dessas para o “formato EAD” ou mesmo pela crescente e contínua secundarização dos espaços e do papel das disciplinas pedagógicas, que podemos confirmar a predominância do pensamento tecnicista na formação. Por sua vez, os espaços- disciplinas pedagógicas também são tacitamente entendidos como sendo lócus de informações de ordem prática, permitindo, portanto, que sejam minimizadas, enxugadas e tratadas apenas como informação a acumular e transmitir e não como questões a serem discutidas.

Ao analisarmos essa transposição das disciplinas específicas dos currículos da licenciatura para a modalidade EAD, não podemos afirmar que há alterações na proposta curricular (matriz/disciplinas) e nos “conteúdos”, que nos permitisse compreendê-la como reformulação curricular. Contudo, na Universidade pesquisada, os currículos e disciplinas que encontravam-se em vigência até então haviam sido formulados pelos professores formadores a partir de debates em torno dos compromissos sociais dessa formação e, a partir deles, em sua relação com a formação para inserção e atuação coerente com os sentidos desses compromissos. A migração para o formato EAD exigiu o enxugamento de pontos que nós, professores responsáveis pelas disciplinas, considerávamos por demais complexos para serem trabalhados naquele formato, especialmente porque tal mudança também trouxe a organização de turmas numerosas e inter-campus, fato que dificultaria os encontros presenciais sem que isso sobrecarregasse os professores ou extrapolasse a carga horária prevista. Segundo Giolo (2008, pág. 5), o poder público foi, em grande medida, atropelado no que concerne à implantação da educação a distância nos termos definidos pela LDB que,

previu a oferta de cursos a distância em todos os níveis e modalidades, mas, nem ela, certamente, pretendia uma arrancada das instituições privadas como se verificou posteriormente. Com efeito, a LDB sugere que a educação a distância haveria de se desenvolver por meio de iniciativas do poder público ou iniciativas muito próximas dele (O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância... - Art. 80),

O impacto de tais aspectos se faz sentir com mais intensidade nas instituições privadas nas quais as lógicas e efeitos dos processos próprios à competitividade que caracteriza a ordem econômica, política e cultural do mundo contemporâneo orientam e tangenciam grande parte das decisões e dos rumos tomados. Podemos dizer que o modo como essas instituições estão inseridas na sociedade envolve uma dependência do lucro para se manterem competitivas e que isso contribui para que, na otimização de soluções para formação, busquem assegurar uma formação básica, técnica, voltada para a empregabilidade, medida de sucesso na lógica contemporânea e contemplem essa condição anterior.

No caso específico desse contexto, em sua relação com a educação a distância e sua inserção nas instituições privadas, pesquisas na área de políticas educacionais apontam que o interesse e expansão dessa modalidade estão inseridos na perspectiva de redução da demanda reprimida por formação superior, característica de meados da década de 1990, que também coincidiu com a alteração na natureza jurídica de muitas dessas instituições que até

---

<sup>7</sup> Modelo que relaciona-se à clássica disposição de disciplinas de conteúdo, dos cursos específicos, em 3 anos iniciais aos quais se justapunha 1 ano de disciplinas pedagógicas e que remonta ao período de criação dos cursos de licenciaturas no Brasil nas faculdades de filosofia.

então funcionavam como filantrópicas. Tais fatores contribuem para um uso dessa modalidade por essas instituições na busca de compensar os custos de suas ofertas que levam a educação a distância a tornar-se concorrente da modalidade presencial, mesmo internamente. Porém, o discurso prioritário sustentado como argumento para oferta da EAD em instituições privadas é pautado no discurso oficial que incentiva essa modalidade, como solução para atender a demanda por educação superior em locais nos quais essa oferta é reduzida, ampliando e democratizando o acesso a ela.

Tais instituições são hoje responsáveis por grande parte da formação de professores em nível superior nas licenciaturas, de onde anualmente um contingente significativo de egressos se formam para lecionar na educação básica. Também são essas instituições as que mais absorvem a demanda das classes populares pelo ensino superior, não contemplada pela oferta de instituições públicas, como apontam representantes de entidades da área da formação de professores ao denunciar que,

a ação do Estado nas políticas de formação, em resposta aos desafios enfrentados pela juventude, vem se caracterizando pela fragmentação, assegurando, conseqüentemente, dimensões diferenciadas de profissionalização com aprimoramento em cada um desses espaços, diferenciando os conhecimentos científicos, técnicos e culturais oferecidos. Aos estudantes de licenciaturas, oriundos da escola pública, são concedidas bolsas PROUNI, em instituições privadas, em cursos de qualidade nem sempre desejável, ou programas de formação nos pólos municipais da Universidade Aberta do Brasil (UAB), intensificando o reforço às IES privadas, em detrimento do acolhimento massivo da juventude nas licenciaturas das instituições públicas. (Freitas, 2007, pág. 04)

Isso nos leva a considerar que a ampliação de cursos de licenciaturas ofertadas nas instituições privadas nos últimos anos, que por sua vez funcionam “sujeitas” à colonização das políticas econômicas, potencializam e contribuem para alimentar uma *unidade articulada* (Ball, 2001), presente nas diferentes práticas que na educação *promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática* (p. 103).

## O CICLO DE POLÍTICAS COMO FERRAMENTA PARA A COMPREENSÃO DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

As políticas curriculares que se produzem para e na formação de professores incorporam discursos e concepções passíveis de serem analisadas pelo *ciclo de políticas* (Ball e Bowe, 1992) de modo que notemos a interferência múltipla entre os contextos que fazem parte do ciclo e a hibridização, tanto nos discursos como nas práticas ou nas políticas de formação docente. Tais processos já foram apontados e analisados por pesquisadores como Lopes (2004), Macedo (2006), entre outros.

Para Ball e Bowe (1992), no contexto da prática, a política fica vulnerável às interpretações e recriações, pelas quais, para os autores, as políticas podem *produzir efeitos e conseqüências que indiquem mudanças e transformações significativas na política original*

(Mainardes, 2006, pág. 53).

As políticas curriculares, vistas pela perspectiva do *ciclo de políticas*, são produzidas num processo dinâmico e cíclico no qual três contextos prioritários: o contexto de influência; o contexto da produção de textos e o contexto das práticas; que estão envolvidos, influenciando essas políticas e resignificando-as em suas implementações. Os processos de resignificação, tal como os processos de luta por hegemonia, criam uma confluência de vozes e sentidos, fazendo soar mais notadamente as posições, discursos e sentidos que conseguem angariar maior adesão entre os contextos do ciclo. São, portanto, processos culturais que portam dissonâncias, mas que num arranjo discursivo-político, parecem soar harmonicamente. Esses três contextos podem ser entendidos como *espaçotempos*<sup>8</sup> imbricados, móveis e dinâmicos, com arenas e grupos que se interrelacionam e que são caracterizados por disputas e embates internos.

O contexto de influência pode ser entendido como o *espaçotempo* no qual as políticas são gestadas. Também responde pela produção de discursos que constituem essas políticas. Nele, os diversos grupos disputam os sentidos e propósitos da educação e as consequentes posições *políticoepistemológicas* de seus desdobramentos no campo das compreensões de currículo, políticas e formação, para o caso que nos interessa colocar em discussão. Mainardes (2006) define que, *atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (p.51)*. O autor também afirma que o pensamento de Ball, em análises mais recentes, permite melhor compreender essa *disseminação de influências internacionais no processo de formulação de políticas nacionais (id.ibidem)*.

Tal disseminação ocorreria, de forma mais direta, através de ideias que circulam internacionalmente entre as redes políticas e sociais, o que Ball considera um processo de *empréstimo de políticas* (Ball, apud Mainardes, 2006). Ela também ocorre através das publicações que circulam no meio acadêmico, apontando ideias e soluções oriundas de grupos ou indivíduos no poder. Também há a difusão que ocorreria sob a chancela das agências multilaterais, especialmente do World Bank, entendidas nessa abordagem como instância ideológica que contribui para a promoção de um sistema global que se integra ao mercado.

Para Macedo (2006), a análise de Ball e Bowe (op. cit.) indica que a prática curricular sofre influências desse contexto, expressas em homogeneidades perceptíveis em diferentes *espaçotempos* de prática. Tais homogeneidades, provenientes do contexto de influência, relacionam-se com uma cultura global, especialmente orientada pelos e para os valores econômicos hegemônicos. As políticas curriculares assemelham-se nesse sentido, ainda que assumam características particulares em sua resignificação ou reinscrição local, como nomeia a autora.

O segundo contexto, o da produção de textos, refere-se aos textos que representam a política, sejam esses os textos políticos propriamente, da legislação oficial, ou comentários formalizados ou não, pronunciamentos e mesmo outras formas de apresentação como vídeos, conforme expõe Mainardes (2006).

Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os

---

<sup>8</sup> Seguindo Alves (2002), que já o vem fazendo há algum tempo, grafamos as palavras como uma só para significar a compreensão da indissociabilidade dos dois termos que a compõem, ultrapassando o sentido de cada uma separadamente.



grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al., 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades.(p.52 )

O terceiro contexto é o da prática, no qual, efetivamente, as políticas são encarnadas, recriadas e ressignificadas pelos sujeitos das escolas. Na compreensão dos autores que trabalham com a perspectiva do ciclo de políticas de Ball e Bowe, essas políticas não são passivamente implementadas. São modificadas por meio de processos de ressignificação, que as recriam a partir de valores, sentidos e experiências, propósitos e interesses dos sujeitos e grupos envolvidos nas práticas. Esses processos apontam a impossibilidade de controle na direção, efeitos e significados dos textos políticos, bem como dos ideários que influenciam sua produção.

A disputa pelo poder também é importante aspecto desse processo, uma vez que as diferenças entre as significações estão sujeitas a contestações por relacionarem-se a propósitos e interesses também diferenciados ou mesmo divergentes. Quanto a isso, Ball e Bowe afirmam que algumas interpretações predominam sobre outras, ainda que as interpretações não hegemônicas aconteçam em uma escala menor.

Desse modo, entendem que o foco sobre as análises de políticas precisaria dedicar-se ao estudo da formação desse discurso e recriação proveniente da interpretação, que ocorre no contexto da prática dos textos das políticas. Entendem que com isso é possível *identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (id.ibid)*.

Quando Michel de Certeau refere-se aos “usos” que os praticantes da vida cotidiana fazem das regras e produtos que lhes são dados para consumo, ou quando estudamos a noção de circularidade entre culturas, formulada por Bakhtin e apropriada por Ginzburg para compreender os processos pelos quais um moleiro italiano atribui sentidos aos textos que leu de modo a ser acusado de heresia por suas ideias, podemos compreender de modo ampliado a ideia dos autores a respeito dos modos específicos por meio das quais as práticas curriculares se constituem dialogicamente em relação aos textos que as regulam, e não subalternamente.

Podemos, portanto, compreender os processos de produção/criação das práticas curriculares cotidianas como processos culturais, pois é a partir dos modos próprios de criação e atribuição de sentidos àquilo com que se está em contato que elas são criadas e modificadas, modificando, também, os sentidos e modos de compreensão possíveis dos textos e discursos que lhes originaram, sendo, portanto, processos circulares de atribuição/modificação de sentidos. Nessa compreensão, os diferentes discursos se relacionam e influenciam mutuamente, estando sempre contaminados pelos demais. Assim, identificamos nas políticas e práticas de formação, elementos discursivos advindos dos diferentes contextos, indissociáveis uns dos outros.

Essa compreensão ajuda-nos a compreender os usos dados pelas instituições à educação a distância, inferindo que esse processo de ressignificação faz com que as intenções indicadas pelas políticas de acesso ao ensino superior acabam por ser abarcadas pela lógica economicista que faz rodar os mecanismos de inserção das universidades privadas no contexto do mercado. Ao mesmo tempo, fica a inquietação acerca da pouca limitação ou regulação dessa modalidade pela iniciativa privada, o que condiz com as orientações das agências multilaterais para qualificar mais rápida e eficientemente os professores para a educação básica e mesmo do incentivo desses organismos internacionais para o investimento nessa

modalidade pelos países em desenvolvimento.

Essa abordagem também permite entender, no que tange às políticas, que as “leituras” que os professores fazem delas têm papel determinante e ativo na sua implementação. Poderíamos dizer que, no limite dessa interpretação, suas “crenças” e compreensões criam um “real” em termos dos currículos tecidos concretamente, configurando usos diferenciados das normas produzidas nos demais contextos. Esse mesmo processo produz, também, sentidos a partir das interpretações e ressignificações dos alunos dos cursos de formação de professores. Daí, a multiplicidade de possibilidades de currículos vividos/produzidos nesses processos.

Ball, porém, chama atenção, ao discutir as políticas como discurso, para o fato de que, como tal, elas estabelecem limites sobre o que é permitido pensar e têm o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade (p. 54). Portanto, são discursos situados na “vontade de verdade” (Foucault, 2009), buscam produzir um efeito (Certeau, 1994)<sup>9</sup> de legitimidade, criando por meio deste um regime de verdade (Foucault, op. cit.), pois, segundo Silva (1999) os discursos tanto podem ser tomados como “realidade” como, a partir daí, produzem efeitos de realidade (Silva, 1999). Podemos entender, ainda, voltados para a preocupação deste texto sobre as diferentes culturas do “Ser professor”, presentes nas diferentes propostas e perspectivas de formação, que, nos textos políticos, a “vontade de verdade” busca legitimar determinados discursos e práticas a serem valorizados quanto à formação necessária para “Ser professor”.

## AS CULTURAS DO “SER PROFESSOR” NOS DISCURSOS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO

As diferentes significações do “Ser professor” que circulam nas práticas cotidianas da formação (captáveis nos discursos dos praticantes) envolvem diálogos e enredamentos diversos entre discursos advindos dos contextos de influência e dos textos curriculares, das vivências individuais e coletivas, atuais e históricas, dos sujeitos da formação, os ‘ideais’ de “Ser professor” definidos pela nossa “cultura escolar” hegemônica, entre outros diálogos e interpenetrações discursivos e culturais.

Compreender o “Ser professor” a partir desses enredamentos e produção dinâmicos de sentidos nos permite pensar na produção de práticas e modos diferenciados e singulares de “Ser professor”, em diferentes situações de formação, portanto, numa produção de culturas (no plural) do “Ser professor”. Essa produção estaria também “influenciada” pelos contextos globais das políticas educacionais e de formação abordados anteriormente e que, no caso da instituição privada acompanhada, vem se juntando ao entendimento de formação e “Ser professor” pautados na racionalidade técnica. Tais fatores vêm contribuindo para uma crescente redução dos espaços de problematização dos fins sociais da educação e de influência do pensamento menos tecnicista no contexto da formação acadêmica, em virtude dos atuais desenhos que se impõem aos currículos, sobretudo, no caso das universidades privadas.

Aquilo que os formatos curriculares expressam acerca do que poderíamos entender como *concepções de formação docente* nas instituições privadas se atrela menos ao que seus professores formadores pensam sobre a formação e mais ao espaço que resta no quadro de uma política administrativa econômica institucional, coerente com as políticas do BID ou do Banco Mundial para a educação superior nos países do 3º mundo.

---

<sup>9</sup> Segundo o autor, os discursos não produzem objetos, mas sim efeitos.

Podemos considerar que essa orientação nos discursos das concepções leva a uma formação precária em grande parte das universidades particulares, como tem sido constantemente apontado por associações como a ANFOPE, ANDES, CTE. Entre os fatores que contribuem para essa precariedade estão a própria cultura de compreensão da prática e formação docente nas/das licenciaturas, conforme apontado anteriormente. Também podemos incluir entre esses fatores as propriedades de produção do discurso quanto à legitimação de vozes em um *regime de verdade* que formaliza as condições dessa precariedade quando vincula decisões pertinentes ao campo da educação às prioridades da viabilização administrativo-econômica dos cursos de formação de professores (licenciaturas e pedagogias), entendendo-as como necessárias ao mercado.

Na virada do milênio (cf. Carvalho, 2007; Pereira, 2008), no campo da produção acadêmica acerca da formação de professores, vem se colocando a defesa da formação do professor “crítico, prático, pesquisador, reflexivo, policompetente e multiinteligente”, enquanto no campo das políticas governamentais, que se servem, também, de discussões do campo acadêmico, procura-se propor “soluções” para essa formação, recorrendo a modelos novos e antigos (a reforma educacional espanhola ou a pedagogia de projetos, entre tantos) e o investimento em diferentes meios/modos de formação acadêmica, dentre elas: o Curso Normal Superior, os Institutos Superiores de Educação, a proliferação dos Programas de Educação Continuada ou em serviço. Mais recentemente, especial vulto vêm tomando as iniciativas de formação a distância, compatível com as expectativas, influências e silêncios das políticas nacionais que apontam convergências entre tal “rumo” na ampliação da formação (ou diria da certificação?) de professores e o atual contexto da política educacional.

Ball (2001) considera isso um esvaziamento das políticas educativas em favor do que poderíamos considerar como um “efeito buraco negro” dos contextos econômicos, abarcando e “engolindo” os demais. O que se localiza em um debate mais amplo acerca das questões da globalização, especialmente ao que se refere à convergência ou empréstimo de políticas. Nesse sentido, o economicismo estaria cada vez mais determinando as políticas educacionais e mesmo *o tipo de cultura na qual a escola existe e pode existir* (Lingard, Ladwig & Luke apud Ball, 2001, p. 100).

Diante do que pode ser entendido como um “nó” que se apresenta nas políticas e discursos acerca da formação de professores e os embates entre compreensões diferenciadas dos propósitos e caminhos dessa área, a questão que se nos coloca é a de compreender que formações/significações estão concretamente se dando/tecendo, nos diferentes *espaçostempos* de formação, que culturas do “Ser professor” estão chegando aos nossos alunos, com que força, em que contextos de negociação de sentidos entre as diversas possibilidades. Acreditamos que, com isso, poderemos compreender de modo mais efetivo a complexidade que caracteriza a definição de políticas de formação e as práticas que a elas se associam.

Isto porque, no que se refere às políticas curriculares, a partir da análise de sua produção na perspectiva do ciclo de políticas e das contribuições dos autores que se utilizam desse conceito, podemos *compreender a política curricular como produção da cultura ao entender que ela envolve embate de sujeitos, concepções de conhecimento, formas de ver, entender e construir o mundo* (Lopes, 2004, p. 193). Ainda, quando nos dedicamos a perceber essa formação a partir das compreensões e discursos acerca do “Ser professor”, que também influenciam os modos como se dão os usos que na prática cotidiana são feitos das produções políticas, e que, ciclicamente, também influenciam essas produções, somos levados a defender que nesses processos difundem-se e produzem-se modos de “ser”, valores que referendam e orientam esses modos. Na e com a prática cotidiana da formação de professores produzem-se culturas de “Ser professor” que também ciclicamente são produtoras dessas práticas.

Buscamos colocar em diálogo, neste texto, aquilo que percebemos de comum entre a perspectiva de cultura possível a partir dos Estudos Culturais, base da definição de cultura que anima este texto, os referenciais da sociologia do cotidiano e da filosofia contemporânea aqui, para nos auxiliar a compreender os processos de produção de políticas e a própria formação de professores enquanto fenômeno que ocorre no contexto da significação e da produção de modos de “Ser professor”. Aproximar tais abordagens nos permite compor um *patchwork* que pode representar esse processo de configuração e reconfiguração permanente dos sentidos de “Ser professor”. Esse é um *patchwork* que nunca se finaliza e está sempre trocando e criando outras figuras em sua composição, lançando mão de outros retalhos, abdicando de outros.

Tal peculiaridade percebida nos processos de produção dos currículos da formação docente, mas especialmente nos processos singulares de produção de significações desses e da constituição desses sentidos de “Ser professor”, é compatível com a ausência de precisão e unicidade – que alguns podem entender como um processo de hibridação – e de orientação numa única direção – que podemos entender como

“cultural” – do que represente ou busque-se em torno do “Ser professor”. É, portanto, também compatível com ausência, despreensão ou impossibilidade de que essa noção se constitua em “ismo” de qualquer pensamento. Finalmente, tais estudos também nos permitem reafirmar a compreensão dos currículos como cultura, no sentido em que são processos que ao mesmo tempo espelham, constituem e ressignificam os sentidos e os modos de “ser”, nesse caso da profissão docente.

## REFERÊNCIAS

ALVES, N. A Experiência da diversidade no cotidiano e suas conseqüências na formação de professoras. In VICTORIO FILHO, A. e MONTEIRO, S. F. C. Cultura e conhecimento de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-30.

BALL, S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, p. 99-116, Jul/Dez 2001.

BALL, Stephen J., BOWE, Richard (1992). Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, n. 2, p. 97-115.

CARVALHO, J. M. A formação contínua de professores: acompanhamento de processos ou formação para a ação. In: SCHWARTZ, C.; CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H.; ARAÚJO, V. C. (Orgs.). *Desafios da educação básica: a pesquisa em educação*. 1 ed. Vitória: EDUFES, 2007, p. 73-96.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola, 3. Ed., 2003. FREITAS, H. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Revista Educação e Sociedade*. CEDES: Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003.

FREITAS, H. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Revista Educação e Sociedade*. CEDES: Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GILOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. Revista Educação e Sociedade. CEDES: Campinas, vol.29, n.105, p. 1211-1234, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (org.) Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho. Brasília, MEC, 2004.

MACEDO, E. F. A diferença nos PCN do Ensino Fundamental. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006, p. 159-186.

MAFFESOLI, M. No fundo das aparências. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

PAIS, J. M. Vida cotidiana: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA, M. V. Nos supostos para pensar formação e auto-formação: a professoralidade produzida nos caminhos da subjetivação. In: CANDAU, V. M. (Org.) Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 23-42.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. Revista Educação & Sociedade. CEDES: Campinas, vol.20, n.68, Dez. 1999.