

SENTIDOS PRODUZIDOS NAS POLÍTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DOCENTE

Rosanne Evangelista Dias¹

INTRODUÇÃO

A temática do VI Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares é uma proposta para dialogar entre as diferentes posições que cada um de nós, na sociedade e no campo da educação, tem sobre a educação e o ensino. No caso desta mesa-redonda a proposta é mais do que um convite ao diálogo sobre como vem sendo produzidos os sentidos nas políticas curriculares de formação docente, tema que venho trazer para discutir nesta sessão.

Nos últimos anos, em minhas investigações² sobre políticas de currículo para a formação de professores, venho buscando entender os processos de produção das políticas e os discursos que produzem sentidos do que é e do que faz o professor. A temática das políticas curriculares para a formação de professores tem assumido destaque no cenário nacional e internacional. Pesquisas sobre formação de professores têm sido destacadas nas últimas décadas em um cenário de mudanças nas políticas de currículo no Brasil e em diferentes países do mundo. Essas investigações auxiliam na reflexão sobre as influências presentes nas propostas, considerando o conteúdo e os sujeitos (processos das políticas) que nelas atuam.

Considerar as múltiplas influências presentes nos processos de produção curricular nos coloca diante de novas perspectivas sobre os diferentes sujeitos que atuam nessa produção; as diferentes demandas que são formuladas e disputadas nas diferentes arenas de luta. Incorporar novos elementos nessas análises nos permite entender como as políticas são produzidas e que discursos sobre o currículo da formação de professores influenciam as propostas que são disputadas na sociedade, alargando os espaços de produção de políticas curriculares para além da centralidade de governos e do Estado. Partindo desses pressupostos, a análise desses textos implica uma postura de desconstrução textual desses documentos curriculares, marcados pela contingência e provisoriedade (LACLAU, 1993, 2005) e pelos

¹ Coordeno o Grupo de Pesquisa “Políticas de currículo e formação de professores”, vinculado ao NEC/UFRJ. Atuo como pesquisadora no Grupespq “Políticas de currículo e Cultura”, do Proped UERJ coordenado pela profa. Dra. Alice Casimiro Lopes, na Rede Latino-Americana sobre Trabalho Docente - Rede Estrado e na Rede Latino-Americana em Teoria do Discurso.

² As últimas investigações “Processos de articulação e produção de sentidos nas políticas curriculares de formação de professores” (2010-2012) e a atual “Discursos nas políticas curriculares de formação de professores no espaço ibero-americano” (2013-2016), ambas financiadas pelo CNPq e pela FAPERJ. (rosanne@ufrj.br)

sentidos autorizados, marca de toda produção política. Defendo que o modo de operar com a análise dos textos envolve interpretá-los a partir dos efeitos que produzem nos seus leitores e dos múltiplos sentidos e significados em disputa nas arenas políticas (LOPES, 2004).

Nesse percurso investigativo venho analisando demandas que constituem os discursos das políticas de formação de professores no Brasil e, mais recentemente, também no espaço ibero-americano. O foco nas demandas se faz por entender que essa produção de demandas é parte do processo de articulação política de um projeto que se pretende hegemônico (LACLAU, 2005) e disputado em diferentes arenas de significação das políticas curriculares. A hegemonia para Laclau implica na existência de uma particularidade que se expande e torna-se universal por meio da fixação de um discurso. Quando um conteúdo particular passa a ser universal significa que para se tornar hegemônico precisou negociar com outros discursos particulares, em processos de articulação, sem que para isso tenha que abrir mão de seu conteúdo particular. Sua teoria nos faz refletir sobre os sentidos presentes nos discursos que encarnam demandas dirigidas às propostas e projetos curriculares. O processo de articulação de políticas curriculares resulta da atuação de diferentes sujeitos e grupos sociais em diferentes escalas organizados em redes e constituindo diferentes comunidades epistêmicas (ANTONIADES, 2003) a partir dos consensos construídos em torno das ideias sobre as políticas curriculares de formação de professores. A partir da análise de textos políticos tenciono entender a produção de discursos e a constituição de consensos entre diferentes grupos (MOUFFE, 1996), tendo em vista a legitimação de propostas sobre o currículo da formação docente. A teoria do discurso (LACLAU, 1996, 2005, 2006) e o ciclo de políticas de (BALL, 1994; BALL & BOWE, 1998) têm contribuído nas análises dos sentidos das políticas curriculares da formação de professores apontando o processo de articulação política de demandas e dos discursos que são produzidos em torno dessas políticas. Textos políticos curriculares produzidos e postos em circulação por organismos internacionais, redes políticas e lideranças no campo do currículo e da formação de professores que vêm atuando como catalisadoras de políticas curriculares para a formação de professores no âmbito do espaço iberoamericano, têm sido a fonte mais utilizada nessas investigações.

Pretendo então neste trabalho apresentar alguns dos sentidos em disputa para as políticas curriculares na formação de professores nas investigações realizadas. Destaco alguns embates em torno da organização curricular, da centralidade da prática, do protagonismo docente, dos processos de responsabilização, da profissionalização docente, da avaliação, entre outros eixos centrais presentes nos discursos nas políticas curriculares de formação dos professores. Argumento que o processo de articulação das demandas para as políticas de

formação de professores é marcado pela ambivalência dos textos, pela multiplicidade de autorias e de interpretações e como resultado de diferentes discursos que defendem diferentes projetos em disputa. Faz-se necessário, portanto, dirigir nossas pesquisas para análises que dêem conta de identificar as articulações discursivas que disputam os diferentes sentidos dos textos curriculares para a formação de professores. Nessas articulações consideramos a pluralidade de agentes e de significações que estão em cena na luta pela definição do que constitui o conhecimento de formação dos professores e o que vem se caracterizando como o seu trabalho no cenário contemporâneo ibero-americano. Explorar esses textos políticos a partir da teoria do discurso potencializa a análise sobre a “negociação e a tradução de sentidos nas políticas” (LOPES et al, 2011, p.24).

Investigar o currículo como uma política cultural pública implica procurar entender como ele se constitui a partir dos discursos que são forjados sobre a educação, a formação, a profissão, a avaliação, entre outros e as imbricações entre esses diferentes aspectos.

Diferentes sentidos, diferentes projetos em disputa

Em um primeiro momento de minha investigação sobre as políticas de formação docente³ selecionei textos brasileiros, parte deles produzidos pelo contexto de definição de textos curriculares e outros cuja autoria era de pesquisadores, estudantes de pós-graduação e de diferentes professores dedicados à discussão da formação docente ao longo de uma década. Esses últimos textos, produzidos e publicados em eventos nacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – Anped, nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino – Endipe e nos Relatórios dos Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação – Anfope. A intenção pela escolha desse último material para análise estava voltada para a importância de buscar a produção das políticas fora do âmbito de governos, entendendo a participação de diferentes sujeitos como fundamental para a influência nas políticas. Nas análises dos textos selecionados era possível perceber como determinadas posições, que foram bastante disputadas em torno da definição da formação curricular docente brasileira, foram apoiadas por diferentes lideranças do campo. As diferentes posições expressavam atuações políticas em diversas arenas propagando ideias, participando em espaços públicos de debate e encaminhamento de posições a respeito do tema, como

³ Essa investigação intitulada “Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006) foi desenvolvida para a obtenção da tese de doutorado no Proped UERJ, sob orientação da profª. Dra. Alice Casimiro Lopes, no ano de 2009, disponível em <http://www.proped.pro.br/> ou <http://www.curriculo-uerj.pro.br/>

também em espaços da institucionalidade, como Conselho Nacional de Educação, fóruns representativos de entidades do campo educacional, entre outros.

Os textos analisados foram produzidos no período de 1996 a 2006 e revelavam uma potente produção marcada inicialmente pelo processo de redemocratização do país e de projeção de movimentos organizados da sociedade civil que lutavam pela formulação de projetos para a formação de professores representativos de seus grupos para uma nova sociedade. Muitas negociações ocorreram em torno dos projetos forjados e no início dos anos 2000 dois projetos constituíram-se como orientadores do currículo para a formação docente: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores – DCN (BRASIL, 2001, 2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Pedagogia – DCP (BRASIL, 2005, 2006). Essas duas Diretrizes expressam a ambivalência existente no campo em torno do currículo para a formação docente apontando para a impossibilidade de um consenso em torno de uma das Diretrizes, pois ambas enunciam diferenças importantes entre as posições que foram colocadas em debate. Ambas podem orientar a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Em relação aos consensos possíveis estabelecidos nas políticas, é importante destacar que os entendo como conflituosos, provisórios e contingentes. Não podemos ignorar que não existe consenso sem dissenso. Resultam de processos de articulação discursiva entre demandas de diferentes sujeitos em luta pelos seus projetos. A marca da ambivalência desses textos permite um processo de construção de consenso a partir de um amplo arco de alianças. Portanto, as demandas mobilizadas e articuladas em cada uma delas atuaram visando a definição de determinadas questões em detrimento de outras.

O currículo assumiu destaque no discurso da formação docente no Brasil nos anos de 1996-2006. Embora a formação em nível superior aglutinasse demandas, a disputa pelo locus de formação dos professores foi uma demanda em disputa mais central na DCN (BRASIL, 2001, 2002) do que na DCP (BRASIL, 2005, 2006). A expansão de alternativas para a formação de professores no processo de definição das DCP era inexpressivo, mas deixou de articular posições em torno da defesa do espaço universitário para a formação como anteriormente era enunciado. O currículo integrado era proposto em oposição ao currículo universitário criticado como descontextualizado. Em diferentes proposições o currículo integrado era defendido. O modelo interdisciplinar produtor de aglutinação de demandas e de organização por competências, produtor de antagonismos, marcando o cenário de disputas especialmente no Governo Fernando Henrique Cardoso. Em torno das competências e da ideia de profissionalização docente a avaliação surge como imperativo para elevar o status da profissão docente assim envolvendo também aspectos do controle social das instituições de formação.

Como já desenvolvido em trabalho anterior (DIAS, 2012), a defesa de uma cultura da avaliação tenciona atender ao processo de formação inicial e todo o percurso profissional do professor, valorizando o incremento de políticas de carreira baseada no mérito e a auto-regulação da própria aprendizagem do docente. Algumas proposições foram encaminhadas com esse propósito pelos governos brasileiros sem, no entanto, avançarem como políticas públicas. O protagonismo docente para a formação, uma demanda bastante difundida com sentidos bastante diversos nos quais a aposta era feita na autonomia do trabalho docente ou na responsabilização do professor pelos resultados do desempenho dos seus alunos e da escola em busca de “eficácia do sistema educacional”. Sentidos voltados para a função social do professor no cenário social contemporâneo, muito destacado também no Relatório Delors (2001) assim como pela responsabilidade do professor buscar constante processo de formação ao longo da vida, com ênfase na profissionalização docente. Uma expressão do protagonismo docente foi também a docência como base para a formação de Pedagogos que assumiu, na época da discussão das DCP (2005, 2006) posições antagônicas com outras demandas que defendiam a Pedagogia para formações que não se baseassem, necessariamente, na docência. Não encontrando apoio em todas as demandas, era uma ideia combatida por alguns pesquisadores considerados importantes lideranças do campo da educação.

Contudo, alguns sentidos se faziam presentes em ambas como é o caso do significante prática que nos textos analisados pude identificar como um significante vazio, um discurso que hegemoniza diferentes demandas de diferentes sentidos (DIAS & LOPES, 2009). Aglutina os discursos em torno da profissionalização docente, da contextualização do ensino, do maior vínculo entre universidade e escola básica, destaca o visível e antagoniza com o saber teórico presente nos currículos de viés acadêmico que os discursos, em sua maioria, pretendem vir a superar.

Discursos ibero-americanos, produção de novos sentidos para a formação docente?

Na pesquisa atual focalizo a produção ibero-americana e nela também os pesquisadores brasileiros que são autores em publicações da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização dos Estados Ibero-Americanos para Educação, Ciência e Cultura (OEI), no período de 2001 a 2012. Outros textos brasileiros produzidos pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC e da Anfope serão selecionados com a intenção de aprofundar a análise de como vem sendo pensada a profissão docente e a sua formação. Esses discursos provocam o debate sobre questões que envolvem a

organização curricular e o conteúdo dessa formação (DIAS, 2013). Com uma expressiva produção por parte dos organismos internacionais, a região vem operando com a circulação de ideias disseminadas de diversos modos. Mais recentemente, têm sido difundidos documentos que apresentam proposições e metas voltadas para o que denominam “Geração Bicentenários”. A finalidade de tais documentos apresentada pelos próprios organismos é o de fazer um diagnóstico da educação e apontar metas políticas para a região projetadas para o ano de 2021 quando a maior parte desses países comemorará o bicentenário de sua independência. Os documentos selecionados na pesquisa e destacados nesta apresentação são: “Miradas sobre la Educación en Iberoamérica - Metas Educativas 2021” (OEI, 2011), “2021 Metas Educativas – La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”(OEI, 2010) e “Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Profesores para una educación para todos proyecto estratégico regional sobre docentes” (UNESCO, 2012).

Outro texto importante para a análise dos discursos curriculares ibero-americanos é o Relatório Delors - produzido pela UNESCO, destacado no cenário mundial e citado atualmente como de relevância para a discussão de políticas públicas educacionais. No caso brasileiro, esse documento foi publicado em forma de livro no ano de 2001 em colaboração do MEC e da Editora Cortez, em um período com intensas definições curriculares no país. O Relatório Delors pode ser considerado no campo das políticas para a educação um amplo arco de alianças na pretensão de construção de um consenso amplo entre diferentes nações reunidas em torno da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, oriunda de uma Conferência Geral da Unesco em 1991. Contudo, aponto que a possível convergência de projetos que tem por finalidade garantir a legitimidade das políticas é fruto de processos de negociação complexos marcados pela tensão em torno de um consenso viável, em meio à contingência e precariedade (MOUFFE, 1996). O trabalho dessa Comissão foi um dos desdobramentos da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Tendo como foco as problemáticas educacionais enfrentadas pelos países do terceiro mundo e em desenvolvimento, constituindo-se destacadamente como uma rede de influências em torno da política (DIAS & LÓPEZ, 2006).

Os discursos ibero-americanos para a docência focalizam o professor como figura central e estratégica para o êxito das reformas educativas. Enfatizam a aprendizagem ao longo da vida e a modalidade de formação continuada. Acentuam a necessidade de um controle da prática docente, definido no Relatório Delors, é o que “alunos e sociedade no seu conjunto têm o direito de esperar” (DELORS, 2001, p.166) dos professores para que possam cumprir “a sua

missão com dedicação e com um profundo sentido de suas responsabilidades” (DELORS, 2001, p.166).

Além do Relatório Delors (2001), textos políticos produzidos por redes que se dedicam às políticas de formação de professores em diferentes escalas são expressivas fontes de análise sobre esses discursos. Destaco a Rede Kipus e a Rede Estrado como exemplo de difusão de ideias e proposições para as políticas curriculares de formação docente e, embora a atuação dessas redes políticas seja identificada com o espaço latino-americano e caribenho, novas interações têm buscado alargar essa atuação para o âmbito ibero-americano. Nessa investigação, portanto, tenciono analisar, a partir desses textos, os discursos em defesa das demandas das políticas de formação de professores no âmbito ibero-americano, focalizando os seguintes aspectos da formação: a) finalidade social; b) modalidades de ensino; c) modelos de organização curricular e, d) processos de avaliação.

Na tentativa de recorte para essa exposição, pretendo destacar algumas tensões presentes nos discursos dos textos políticos analisados até o presente momento. Em destaque temos a centralidade da formação do professor como eixo estratégico para o sucesso das reformas educacionais da educação básica, especialmente por atribuir ao trabalho docente a responsabilidade no aproveitamento escolar dos alunos ao defender “esforços realizados pelos países para contar com um professorado com as competências necessárias para influir positivamente no rendimento dos estudantes” (OEI, 2011, p.221) contando ainda com a atuação dos países envolvidos no “desenvolvimento de duas estratégias principais: a acreditação das instituições formadoras de docentes e a certificação de quem se integra no serviço educativo” (OEI, 2011, p.221).

A ênfase colocada em processos de avaliação dos alunos tem levado à defesa de processos de avaliação dos docentes como já vem sendo desenvolvido no Chile. Nos demais países o discurso do controle da qualidade e da responsabilidade do trabalho docente e das instituições escolares tem fortalecido a formulação de proposições que buscam a avaliação não apenas dos cursos de formação de professores como também da atuação dos professores em exercício. Em texto da UNESCO (2012) é apontado como “elementos chave para a qualidade da formação docente são as geração de estándares em acordo e associados entre instituições formadoras e centros escolares para o desenvolvimento das práticas e a reflexão sobre estas” (p.12). O atual cenário expõe, em diferentes escalas, a cultura da avaliação para a educação, explorada pela mídia e incorporado em diferentes políticas curriculares. O documento da OEI (2011) afirma ser necessário que os resultados dos testes possam repercutir nos cursos de formação inicial dos professores, sem contudo, avançar muito em qual direção. A defesa da

certificação dos cursos é relacionada a conferência de status a uma formação profissional e vincula-se também a uma política de carreira baseada no mérito que implique não só “reconhecimento social como recompensas financeiras”(p.235). Em outro documento da OEI, Metas 2021 (2010) é ressaltado o alto impacto de políticas de melhoria da carreira docente, desde a formação ao pagamento de salários, indicando uma modesta proposição de alteração da situação profissional dos docentes. Acentua o documento a necessidade de políticas de médio prazo e a busca por “los acuerdos políticos y sociales necesarios que aseguren su mantenimiento a lo largo del tiempo” (p.135).

As posições sobre qualidade da formação acabam por evidenciar traços de ambivalência como podemos ver no texto da OEI (2011) ao reconhecer a

diversidad de la calidad de la formación inicial de los profesores y de sus distintas carreras de origen, ante la necesidad de estandarizar los perfiles docentes requeridos, situaciones que son resueltas a través de procesos de certificación que tienen que cumplir quienes se van integrando al servicio educativo (p.221).

Processos de regulamentação profissional são defendidos no cenário da cultura da avaliação para atribuir um novo sentido a formação docente sob o ponto de vista social. Tais aspectos nos fazem refletir sobre novos papéis defendidos para o profissional docente. Relacionado a essa projeção de profissão docente podemos também incluir a defesa de uma formação em nível superior para todos os países da região apontando o documento da OEI para estratégias de formação contínua como meta de alcançar tal demanda projetada (OEI, 2011), consideradas as diferenças entre os países que fazem parte da região.

Em documento da UNESCO (2012) o diagnóstico do quadro que envolve as políticas para a formação do magistério no qual

Se constata que las políticas docentes, pese a que se proclaman como prioritarias, en los hechos tienden a no ocupar el centro efectivo de las prioridades gubernamentales, porque son de alto costo cuando se proponen afectar al conjunto de la docencia, poco visibles para el público en su implementación, políticamente complejas, y de mediano y largo plazo en el logro de los efectos buscados (p.10).

No documento Metas (2010) aponta-se para outros sentidos da centralidade do

professor para o êxito da educação entendo que para que ele possa favorecer processos de elevação da qualidade da educação “es preciso admitir también que no se puede mejorar la acción educativa de los profesores sin conseguir, al mismo tiempo, mayores niveles de calidad en el funcionamiento de las escuelas” (p. 134). Notamos diferenças entre demandas que associam o desempenho dos alunos à formação do professor ou a atuação do professor.

As demandas ibero-americanas para a formação de professores têm como elemento de aglutinação novas proposições curriculares apontando para novos projetos para a formação docente no qual estejam representadas as diferentes expectativas que são encaminhadas pelos grupos e sujeitos que disputam essas políticas. Outras tensões também estão presentes nos textos políticos analisados traduzindo as diferentes demandas que são defendidas para a construção de propostas curriculares para a formação de professores, caracterizando a pluralidade de projetos.

CONCLUSÕES

Na luta pela fixação de sentidos em torno das políticas, as demandas vão conferir espaços e processos de articulação tendo por finalidade a constituição de um discurso hegemônico (LACLAU, 2005). Entender esse processo para a análise das políticas curriculares nos permite uma nova perspectiva sobre o movimento de definição dos textos políticos que influenciam em diversos contextos o que significa o currículo, mesmo de modo precário e contingente, concordando com Laclau. A expressão dessas demandas nos textos políticos traduz, muitas vezes, a ambivalência que resulta da tensão entre diferentes posições incorporadas nesses documentos. Compreender a complexidade que marca o processo de produção de políticas curriculares para a formação de professores, nos impõe ter como foco de nossas investigações as demandas curriculares e noções como discurso, articulação e antagonismo.

Os diferentes discursos que circulam sobre o currículo de formação docente mesclam-se em proposições que buscam representar diversas demandas. As incorporações de diferentes proposições realizadas a partir de processos de articulação, presentes no contexto de definição de textos buscam fixar uma determinada proposta, criam novos sentidos sobre a formação de professores e fortalecem outros, em busca da legitimidade da política para a formação docente no Brasil e na região ibero-americana. Ressalto que a fixação dos sentidos que determinada política expressa em seus textos de definição, levando em conta os múltiplos contextos em que a política é engendrada se caracteriza pelo seu caráter parcial, sendo

portanto, colocada em xeque nos constantes processos de disputa por hegemonia.

A atuação de diferentes sujeitos precisa ser compreendida a partir das diferentes posições que são assumidas na luta pelas políticas curriculares em um cenário caracterizado pela complexidade e tensão dos processos de negociação e articulação por demandas, consideradas as diferentes relações de poder na produção de políticas curriculares. Nessa perspectiva, as relações de poder passam a ser consideradas em diferentes direções, face às ações de diversos sujeitos que estão presentes em arenas de decisão política. Entendemos que esses processos de negociação constituem lutas pela fixação de determinados sentidos nas políticas, nos quais diferentes sujeitos políticos organizam-se em torno de um projeto que pretendem tornar hegemônico. Nesses processos de articulação política, a prática tem se configurado como significativa de importância central nos currículos de formação de professores e a integração como organização curricular privilegiada para esses currículos. Que sentidos os discursos produzidos no âmbito ibero-americano influenciam nas proposições curriculares para a formação de professores no Brasil e vice-versa? As relações existentes entre esses fluxos de influências são diversas e merecem nossa atenção para o entendimento de como vem sendo forjadas as proposições que orientam as políticas de formação docente.

Destaco ainda que, na constituição de um projeto hegemônico, as diferenças entre sujeitos e suas demandas não se apagam, daí não se tratar da formação de uma igualdade. As particularidades são mantidas podendo vir a se associar a outros grupos em busca de um projeto mais amplo, em outras cadeias de equivalências, capazes de atender a demandas diversas (LACLAU, 2006). As aglutinações de diferentes demandas nos processos de prática articulatória tendem a formular um discurso comum, porém, provisório e contingente, no qual há fixação parcial dos sentidos possíveis da significação. Nessa luta por significação das políticas, alguns significantes do discurso são privilegiados no processo de definição de políticas, e outros não. As definições curriculares apresentadas neste artigo são passíveis de serem desconstruídas nos diferentes contextos de produção de políticas se considerarmos as lutas empreendidas, a todo momento, por sujeitos em diversos espaços, em torno da legitimação de suas proposições curriculares e os processos de significação que eles constroem a todo momento nos processos de produção de políticas (BALL, 1998).

Os diferentes sentidos disputados nos discursos presentes nos textos analisados dão-nos conta da presença de uma disputa de projetos no âmbito ibero-americano. Outros trabalhos acentuam ainda mais essa dimensão da diferença e nos coloca diante da complexidade da produção das políticas no terreno do indecidível.

Ao destacar os textos políticos da UNESCO e OEI para analisar as influências produzidas pela comunidade epistêmica internacional na produção de discursos para as políticas curriculares para a formação de professores, podemos verificar o quanto a rede de influências é ampla e articulada com muitos outros organismos internacionais. A inserção intensa de diferentes países sob a égide das relações globais, nas últimas décadas, aponta para a tendência de expansão dessa rede de influências. O discurso produzido pela comunidade epistêmica internacional nos textos analisados sobre a política curricular da formação docente e avaliação nos mostra o aumento da ação de variados agentes na formulação dessa política. Contudo, não podemos perder de vista que essas relações não são unidirecionais, ao contrário, sujeitos que atuam nos diferentes países da região ibero-americana têm atuado com papel destacado na produção de discursos que são incorporados por meio de negociações nesses textos políticos dos organismos internacionais. Compreender tais aspectos nos potencializam novos olhares sobre a produção de políticas curriculares para a formação de professores no contexto da região iberoamericana.

REFERÊNCIAS

ANTONIADES, Andrea. Epistemic communities, epistemes and the construction of (world) politics. *Global society*, vol. 17, n. 1, 2003, pp. 21-38.

BALL, Stephen. *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: Silva, L.H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 121-137, 1998.

_____.; BOWE, Richard. El currículum nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios de Currículum*. vol. 1, nº 2, abril, pp.105-131, 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: DF.

_____. MEC/CNE/CP, Parecer Nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: DF.

13

_____. MEC/CNE/CP, Resolução. Nº1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: DF.

DELORS, Jacques (org.) Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO, 2001.

DIAS, Rosanne Evangelista. Ciclos de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006). Rio de Janeiro, UERJ, Tese de doutorado, 2009, 248p.

_____. Política curricular de formação de professores – um campo de disputas. Revista E-Curriculum, São Paulo, v.8 n.2 AGOSTO 2012. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

_____. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço ibero-americano. Revista E-Curriculum, São Paulo, n.11 v.02 ago.2013, ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

DIAS, Rosanne Evangelista & LÓPEZ, Silvia Braña. Conhecimento, poder e interesse na produção de políticas curriculares. Currículo sem fronteiras. v.6, nº 2, pp. 53-66, Jul./Dez.2006 Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 23 de outubro 2006, às 10h.

_____. Sentidos da Prática nas Políticas de Currículo para a Formação de Professores. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.79-99, Jul/Dez, 2009. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org.

LACLAU, Ernesto. Poder y representación IN: Politics, Theory and Contemporary Culture, editado por Mark Poster, Nueva York: Columbia University Press, 1993. Tradujo Leandro Wolfson.

_____. Emancipación y diferencia. Buenos Aires: Difel, 1996.

14

_____. La Razón Populista. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2005.

_____. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. IN: BURITY, Joanildo & AMARAL, Aécio. Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social. São Paulo: Annablume, 2006. pp.21-37.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro/Campinas: Anped/Autores Associados. vol. 9 , nº 26, Maio/Agosto, 2004, pp. 109-118.

LOPES, Alice Casimiro, DIAS, Rosanne Evangelista, ABREU, Rozana Gomes de (org). Discursos nas políticas de currículo. Apoio Faperj. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

MOUFFE, Chantal. O regresso do político. Trajectos, 32. Tradução: Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradiva, 1996.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madri: Espanha Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la

Ciencia y la Cultura (OEI) Naciones Unidas (CEPAL), 2010. pp 283.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). Miradas sobre la Educación en Iberoamérica. Metas Educativas 2021. Secretaria General Iberoamericana. Naciones Unidas (CEPAL), septiembre de 2011, pp.337.

UNESCO. Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Profesores para una educación para todos proyecto estratégico regional sobre docentes OREALC / UNESCO. Santiago, 2012, pp. 169