

---

# COMPOSIÇÕES E ENREDAMENTOS NOS CURRÍCULOS: a produção cotidiana de sentidos com a formação de professores

Alexandra Garcia (UERJ/ UNIGRANRIO)

## RESUMO

O artigo provém de pesquisa que parte da compreensão de que assumimos e modificamos sentidos que nos chegam de diversas formas e por meio de diferentes interlocuções na produção cotidiana de nossos modos de compreender a docência nos currículos de formação de professores. Tem por objetivo compreender como se tecem diferentes formas de compreensão da expressão “Ser professor”, presentes nas políticas nacionais e locais em seus diversos matizes produzidos em diversos contextos. Recorremos 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.

**Palavras-chave:** formação de professores, ciclo de políticas, cotidiano.

As maneiras, modos e sentidos de se perceber e de atuar no mundo não se restringem aos campos específicos da atuação, embora sejam sempre marcados por eles. As marcas culturais-grupais emergem indicando entrelaçamentos e processos de composição/recomposição individuais 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, p. 24).

Para o interesse deste trabalho, partimos dessa ideia para dialogar com as políticas de formação docente e as práticas educativas nos sentidos que produzem nas práticas cotidianas de formação. Entendemos que, quando tratamos da discussão dos processos de formação docente em seus diversos matizes singulares aos contextos específicos locais, estamos tratando de modos de entender e, especialmente, “modos de ser professor” que permeiam as práticas educativas tecidas nos contextos e trajetórias da formação dos professores. A palavra prática, nessa discussão, extrapola a dimensão da implantação, voltando-se para a cultura das práticas educativas escolares e curriculares que se produzem cotidianamente e incorporando a dimensão política.

Esse artigo discute o currículo da formação de professores<sup>1</sup> em sua apresentação encarnada, ou seja, a que está em prática no cotidiano dos cursos de formação a partir de sua configuração dinâmica. Trata das criações e ações táticas de seus praticantes que expressam

---

<sup>1</sup> Refiro-me aos cursos oferecidos em nível superior para tal finalidade, especificamente os cursos de pedagogia e as licenciaturas.

---

pluralidade, saberes, hábitos e valores do viver ordinário (Certeau, 1994), nos desenhos curriculares.

O trabalho é fruto das considerações desenvolvidas quanto às práticas educativas emancipatórias existentes nos currículos da formação docente nos cotidianos, especialmente no que se refere aos sentidos criados com as políticas de formação que emergem nos relatos de alunos dos cursos de pedagogia e licenciaturas comumente invisibilizadas e silenciadas pelas metodologias e epistemologias envolvidas nas formas clássicas de pesquisá-los. O texto apoia-se nas contribuições dos Estudos do Cotidiano que buscam a desinvisibilização de tais práticas e também nas 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, nesse texto, 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 (UERJ), e artes visuais e História, em uma universidade privada do Rio de Janeiro.

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

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN – Lei 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 possíveis de entendermos com muitos autores como inconciliáveis. Um exemplo são as ideias de "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, p. 1).

Ao atentarmos para o desenho 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 seria um técnico que tem como função colocar em prática, no seu fazer, o conhecimento aprendido em sua formação tanto no campo científico/filosófico quanto no campo da prática. Decorre dessa compreensão que sua formação, portanto, ainda indica estar concebida a partir de grupos de disciplinas: as científicas, as pedagógicas, com um pequeno espaço, ao final, para o 'estágio', o 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 está balizada por compreensões que dissociam o saber do fazer, a teoria da prática, contribuindo para um entendimento tecnicista da formação docente, privilegiando-se a dimensão do disciplinar em detrimento de conhecimentos mais amplos a respeito do ato educativo. Como observa Pereira 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 (p. 3)

Embora, do ponto de vista legal, a LDBN e as Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>2</sup> (DCNs) tenham indicado a mudança nesse desenho, o que vem acontecendo, não somente por necessidade de adequação a elas, 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 da docência, 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 cinco anos pela pesquisa, permanece e se fixa mais fortemente 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

---

<sup>2</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 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).

---

apropriado o saber e menos ainda entrar em debates mais aprofundados acerca da educação e seu sentido histórico-social bastando, para exercer o seu ofício, o conhecimento de sua área de atuação.

Em recente reformulação curricular das licenciaturas na UERJ – uma das instituições onde a pesquisa se desenvolveu –, foi aprovada, no colegiado das licenciaturas, a redução da carga horária das disciplinas ditas pedagógicas oferecidas pela Faculdade de Educação. De acordo com a nova deliberação, ainda em tramitação na instituição, reduz-se drasticamente 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<sup>3</sup> circulou. Nele, a professora levantava as seguintes questões a respeito do contexto histórico-político da formação e das possibilidades locais 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 “locus” 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.

Pensemos o caso das universidades públicas, que são sempre as que formulam saídas interessantes. A legislação atual (Lei 9.394/96) inclui um dispositivo que não tem sido utilizado pelas universidades em nenhum caso, 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, em seus usos, percebemos o modo como os “praticantes” (Certeau, 1994) locais as interpretam e ressignificam conferindo-lhes matizes em suas cocriações.

---

<sup>3</sup> Carta aberta enviada pela professora Nilda Alves aos professores da Faculdade de Educação (2008).

---

## GLOBAL E LOCAL NA EFETIVAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO

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, ligada às influências e preconizações do pensamento economicista contemporâneo, seja para salvaguardar espaços de ação *nos* cursos relacionados a outros valores diferentes desse pensamento, 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 no que podemos entender como 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 vem contribuindo 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 seria “aplicado” na prática docente.

Embora a lógica economicista possa dar 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 nessa “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 curriculares

---

das políticas de formação ou levam em consideração apenas a parte das orientações desses documentos que se mostram mais afinadas aos valores e concepções de formação dessa “cultura”. Tais seleções também parecem privilegiar orientações que permitam encaminhamentos para os desenhos curriculares contemplando, em primeira instância, valores preconizados pelo 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 e a 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 como também a migração de disciplinas que contribuiriam para contemplar o que é exposto como importante de ser garantido nessa formação para formatos diferenciados, como a educação a distância (EAD).

Se não mais pelo desenho “3+1”<sup>4</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 entendidas como pedagógicas, que podemos, ainda, afirmar a predominância do pensamento tecnicista na formação. Por sua vez, os espaços-disciplinas pedagógicos também são tacitamente entendidos como sendo das informações que o professor precisará ter para sua prática, permitindo, portanto, que sejam minimizadas, enxugadas e tratadas como informação a ser transmitida e acumulada e não como questões a serem discutidas.

Ao analisarmos essa transposição das disciplinas específicas dos currículos da licenciatura para a modalidade EAD,<sup>5</sup> não podemos afirmar que há alterações na proposta curricular (matriz/disciplinas) e nos “conteúdos” que nos permitisse chamar de reformulação curricular. Contudo os currículos e disciplinas que se encontravam em vigência até então haviam sido formulados em dado contexto, 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, para

---

<sup>4</sup> Modelo que se relaciona à clássica disposição de disciplinas de conteúdo, dos cursos específicos, em três anos iniciais aos quase se justapunha um ano de disciplinas pedagógicas e que remonta ao período de criação dos cursos de licenciaturas no Brasil nas faculdades de filosofia.

<sup>5</sup> A nomenclatura utilizada oficialmente em diversas instituições que vêm adotando essa medida é: semipresencial. Contudo, durante a pesquisa, os encontros presenciais observados nas disciplinas resumiram-se à primeira aula e à aplicação de avaliação presencial ao final do período.

---

os professores envolvidos na formulação desses compromissos. A migração para o formato EAD exigiu o enxugamento de pontos da ementa considerados por nós, professores responsáveis por essa disciplina, suficientemente complexos, sendo dificilmente trabalháveis naquele formato, especialmente porque tal mudança também possibilitava à instituição a organização de turmas numerosas e intercampus, fato que dificultaria encontros presenciais sem que isso sobrecarregasse os professores dessas disciplinas e mesmo extrapolassem a carga horária pela qual correspondia lecioná-las. Segundo Giolo (2008, p. 5), o poder público foi, em grande medida, atropelado no que concerne à implantação da educação à 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 ofertar 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 a expansão por essa modalidade estão inseridos em momentos de redução de uma demanda reprimida por formação superior, ocorrendo em meados da década de 1990. O que também coincidiu com a alteração na natureza jurídica de muitas dessas instituições que, até então, funcionavam como filantrópicas. Tais fatores vão contribuir para um uso dessa modalidade por essas instituições na busca de compensar os custos de suas ofertas, que leva a educação a distância a tornar-se concorrente da modalidade presencial, mesmo no âmbito interno das instituições. O discurso sustentado como argumento para oferta da EAD em instituições privadas é estrategicamente justificado com base no discurso oficial que incentiva essa modalidade, porém, referindo-se a 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 forma para lecionar na educação básica. Também são essas instituições as que mais absorvem a demanda das classes populares pelo ensino superior, não contemplada suficientemente 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, p. 4).

Isso nos leva a considerar que a ampliação de cursos de licenciaturas ofertadas nas instituições privadas nos últimos anos, que por sua vez funcionam mais “sujeitas” a essa colonização das políticas econômicas, potencializam e contribuem para alimentar uma “unidade articulada” presente nas diferentes práticas que na educação *“promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática”* (Ball, 2001, 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. Por essas ressignificações e recriações é que, para os autores, as políticas podem *“produzir efeitos e conseqüências que indiquem mudanças e transformações significativas na política original”* (Mainardes, 2006, p. 53).

---

As políticas curriculares vistas pela perspectiva do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992) produzem-se por um processo dinâmico e cíclico no qual três contextos prioritários estão envolvidos, buscando influenciar essas políticas e ressignificando-as em seus usos. Os processos de ressignificação, 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, nesse movimento, conseguem arrebanhar maior adesão entre os contextos do ciclo. São, portanto, processos culturais que portam dissonâncias, mas que, num arranjo discursivo-político, parecem soar harmonicamente.

Os três contextos que originalmente compõem o ciclo de políticas são: o contexto de influência; o contexto da produção de textos e o contexto das práticas. Podem ser entendidos como *espaçotempos* imbricados, móveis e dinâmicos, com arenas e grupos que se interrelacionam e que se caracterizam por disputas e embates internos a esses contextos.

O contexto de influência pode ser entendido como o *espaçotempo* no qual as políticas são gestadas e que também responde pela produção de discursos que constituem essas políticas. Nele, os diversos grupos disputam os sentidos e propósitos da educação e as conseqüentes posições *políticoepistemológicas* de seus desdobramentos no campo das compreensões de currículo, políticas e formação, para o caso que nos interessa colocar em discussão. Mainardes (p. 51) expressa 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.

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*” (ibidem). Tal disseminação ocorreria de forma mais direta através de ideias que circulam internacionalmente entre as redes políticas e sociais (ver Popkewitz, 2000), o que Ball cita como processo de “empréstimo de políticas” (Ball *apud* Mainardes, 2006). Ela também ocorre através das publicações que circulam no meio acadêmico, apontando ideias e soluções provenientes de grupos ou indivíduos no poder. Há, ainda, a difusão que ocorreria sob a chancela das agências multilaterais, que, nessa abordagem, irão contribuir, enquanto instância ideológica, para alimentar um sistema global que se integra ao mercado.

Para Macedo (2006), a análise de Ball e Bowe (1992 *apud* Macedo, 2006) 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 adotem características particulares em sua ressignificação 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 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, sendo recriadas e ressignificadas pelos sujeitos das escolas. Na compreensão dos autores que trabalham com a perspectiva do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992), essas políticas não são passivamente implementadas – compreensão que o campo de estudos do cotidiano tem permitido apontar a partir, principalmente, das noções de *usos* e *praticantes* do pensamento de Certeau (1994). 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 constitui 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 (*apud* Mainardes, 2006) afirmam que algumas interpretações predominam sobre outras, ainda que haja interpretações não hegemônicas no que entendem acontecer numa “escala menor”.

Desse modo, defendem que o foco sobre as análises de políticas precisaria dedicar-se à análise da formação desse discurso e sua 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*” (ibidem).

Quando Michel de Certeau (op. cit.) 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 (1987) para abordar 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 o pensamento 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 cotidianas – curriculares ou não – 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, diferentes discursos/práticas, contaminados pelos demais. Assim, identificamos nas políticas e práticas de formação, elementos discursivos advindos dos diferentes contextos, indissociáveis uns dos outros.

Essa discussão leva a questão da produção do currículo da formação de professores ao encontro dos debates em torno de currículos e identidades híbridas. Segundo Dussel (2002), o sentido/conceito de hibridismo nas discussões contemporâneas assume uma ruptura política quando trata a mescla como base da identidade no lugar da pureza e da homogeneidade. Ainda, para Young (*apud* Dussel, 2002), o entendimento epistemológico do híbrido na teoria pós-colonial representa uma ruptura e uma associação simultâneas, “uma simultaneidade impossível do mesmo e do outro” (*idem*, p. 66) pois a ideia de conversão de dois em híbrido pressupõe “*converter o mesmo em outro e o outro em mesmo*” (*ibidem*).

Essa compreensão ajuda-nos a pensar 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 acabem por ser abarcadas pela lógica economicista que faz rodar os mecanismos de inserção das universidades privadas, de modo mais geral, no contexto do mercado. Ao mesmo tempo, fica a inquietação acerca da pequena limitação ou regulação dessa modalidade pela iniciativa privada, que não soa dissonante às orientações das agências multilaterais no sentido de qualificar mais rápida e eficientemente aqueles que atuarão como professores na educação básica e mesmo do incentivo desses organismos internacionais para o investimento nessa modalidade pelos países em desenvolvimento, como apontam muitos autores.

Essa abordagem também permite entender, no que tange às políticas, que as “leituras” que os professores fazem delas têm um 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.

Segundo Mainardes (2006, p. 53), 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.*” São, portanto, discursos situados na “*vontade de verdade*” (Foucault, 2009), buscam produzir um efeito (Certeau, 1994)<sup>6</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. Podemos entender, ainda, voltados para a preocupação deste texto sobre as diferentes culturas do “ser professor” que se fazem presentes nas diferentes propostas e perspectivas de formação que, nos textos políticos, a “vontade de verdade” busca legitimar determinados discursos e práticas sobre entendimentos a serem valorizados quanto à formação necessária para a docência.

### **PROCESSOS CULTURAIS, DISCURSOS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO**

As diferentes significações de docência 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 docência definidos pela nossa “cultura escolar” hegemônica, entre outros diálogos e interpenetrações discursivos e culturais.

Compreender a expressão “ser professor” a partir desses enredamentos e produção dinâmicos de sentidos nos permite pensar na produção de práticas e modos diferenciados e singulares de docência, em diferentes situações de formação. Portanto, como processos que podem ser entendidos como culturais na formação de professores. Essa produção estaria também influenciada pelos contextos globais das políticas educacionais e de formação abordados anteriormente e que, no caso da instituição privada acompanhada pela pesquisa, vem-se juntando ao entendimento de formação e docência pautadas na racionalidade técnica e “tocadas” em escalas do neoliberalismo. 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

---

<sup>6</sup> Segundo o autor, os discursos não produzem objetos, mas sim efeitos.

---

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 representações de *concepções de formação docente* nas instituições privadas se atrelam 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 Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) ou do Banco Mundial para a educação superior nos chamados países do terceiro mundo.

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, quando discutimos os desenhos curriculares e formatos dessa formação apoiados na racionalidade técnica e num certo praticismo. 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), o campo da produção acadêmica acerca da formação de professores vem-se colocando pela defesa da formação do professor “crítico, prático, pesquisador, reflexivo, policompetente e multi-inteligente”. Enquanto que, 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, como abordado neste artigo, 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 sentidos de docência estão corroborando junto 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 em torno da expressão “ser professor”, que também influenciam os modos como se dão os usos que na prática cotidiana são feitos das produções políticas, que continuamente influenciam essas produções, somos levados a defender que nesses processos difundem-se e produzem-se modos de “ser”, valores que referendam e orientam e produzem-se com esses modos. Na e com a prática cotidiana da formação de professores produzem-se processos culturais que também são produtores 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 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 presentes na formação e nas práticas educativas que se expressam nos currículos. 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 formação de professores, é compatível com a ausência de precisão e unicidade – que alguns podem entender como um processo de hibridação – e de orientação numa única direção. Entendemos processos culturais que se produzem em torno da expressão “ser professor”, de modo polifônico, polissêmico e não harmônico. Portanto, também compatíveis com a impossibilidade de que sua compreensão se reporte a “ismos” 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 BIBLIOGRÁFICAS

- 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 professoras*. 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. 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, 1992.
- 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.
- DUSSEL, I. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças. In: LOPES, A.R.C e MACEDO, E. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. vol. 2.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- FREITAS, H. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.
- FREITAS, H. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007.
- GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234. 2008.
- GINZBURG, C. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Cia das Letras, 1987.
- LOPES, Alice Casimiro. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. (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*. Campinas: Cedes, vol. 20, n. 68, dez. 1999.

---

## THE COMPOSITION AND COMPLICATIONS OF CURRICULA: THE QUOTIDIAN PRODUCTION OF PERCEPTIONS IN TEACHER TRAINING

### ABSTRACT

This article is the result of research, based on the view that we assume and modify the perceptions that are passed on to us in a variety of forms and through different kinds of dialogue, in the quotidian production of how we understand the teaching contained in teacher training curricula. Its aim is to clarify how different ways of understanding the term, "Being a Teacher" are formed, a term that can be found in both national and local policies in a variety of hues contained in a variety of contexts. We have looked at contributions made by Ball (2001), regarding global policies and their relationships to local policies, as well as the concept of the *policy cycle approach* (Ball & Bowe, 2002). The use of the term *culture* is based upon Cevasco (2001), who expresses it on the basis of work carried out by Raymond Williams.

**Key-words:** teacher training, policy cycles, quotidian.

*Recebido em setembro em 2010*  
*Aprovado em outubro em 2010*