
“PERFIL” PROFISSIONAL DOCENTE NAS POLÍTICAS CURRICULARES^(*)

*Rosanne Evangelista Dias^(**)*

INTRODUÇÃO

O foco na profissionalização nas políticas de formação de professores produzidas nos últimos vinte anos no espaço ibero-americano é uma característica presente nos textos produzidos por organismos internacionais e redes políticas que circulam nesse período. Podemos verificar nesses textos produzidos e disseminados por esses organismos e redes políticas da região, discursos em defesa de uma valorização do papel do professor que o coloca no papel de protagonista das reformas curriculares. A intensa produção e circulação de textos e discursos, influencia a proposição de definições curriculares sobre a formação de professores tendo a profissionalização como centro da proposta de reforma curricular, vindo a aderir, em muitas proposições, ao modelo do currículo por competências e à defesa de um perfil profissional docente.

Nesse cenário, essas proposições tentam ocupar a posição de alternativas aos modelos existentes de formação curricular em oposição a um currículo disciplinar que, frequentemente, é criticado por não ser do tipo integrado. O currículo integrado como proposta de um novo modelo de formação se apresenta com o potencial de uma formação voltada para a profissionalização docente. Como desenvolvido em trabalhos anteriores (DIAS, 2009, 2012), a intensa produção e circulação de textos e discursos influenciou definições curriculares pela profissionalização docente. Tal produção destacou o modelo do currículo por competências e a defesa de um perfil profissional docente a ser projetado para o “novo” modelo de professor. Parte da defesa do modelo integrado para a formação docente é justificada nos discursos pelo currículo integrado proposto para o ensino básico.

Os discursos pela profissionalização docente trazem a ideia de um perfil profissional em defesa de uma qualidade do ensino, via regulação do trabalho docente. Tal qualidade tem sido associada ao estabelecimento de metas de desempenho escolar dos alunos e das escolas. O perfil docente também tem sido vinculado às políticas de avaliação que pretendem controlar o conteúdo

^(*) Este trabalho é derivado da pesquisa “Discursos nas políticas curriculares da formação de professores no espaço ibero-americano”, apoiada pelo CNPq e FAPERJ coordenada pela profa. Dra. Rosanne Evangelista Dias.

^(**) Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Integra o Grupo de Pesquisa Políticas de Currículo e Cultura do Programa de Pós-Graduação da UERJ, coordenado pela profa. Dra. Alice Casimiro Lopes e o Núcleo de Estudos do Currículo da UFRJ, coordenado pela profa. Dra. Márcia Serra Ferreira.

da formação do magistério, bem como as finalidades de sua formação, como consta no documento *Miradas* (OEI, 2010). Embora a ideia de identidade docente esteja presente nos discursos dos textos ibero-americanos, o significativo perfil assume centralidade nas políticas curriculares para a formação de professores. Entre as finalidades em defesa de perfis profissionais está a de orientar a formação de professores no “novo” papel frente às políticas curriculares e para o sucesso nas reformas educativas. Destaco, entre a produção de textos da UNESCO, o Relatório Delors¹ (2001) como texto político com o propósito de difundir discursos sobre a ideia de um perfil profissional que tenciona projetar uma identidade para o docente. Propostas de avaliação docente também apontam para a necessidade de delimitação de perfil profissional argumentando a defesa da qualidade dos cursos de formação docente.

Neste artigo, analiso diferentes sentidos presentes nos discursos que focalizam a ideia de um perfil profissional docente dos textos políticos ibero-americanos. Os documentos selecionados para a análise foram produzidos e disseminados pela Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura - OEI e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO e fazem parte do contexto de influência (BALL, 1998). Neste período, uma série de proposições foi forjada e confrontada, em processos de articulação política, por diversos sujeitos e grupos em disputa por projetos que representassem suas posições. Reconheço a atuação da UNESCO e da OEI, agências multilaterais, destacadas no seu papel de catalisadoras de políticas públicas em diferentes escalas, mas devemos observar na ação desses organismos o papel de instituições e sujeitos locais como legitimadores de suas ações e propostas. Ao analisar os discursos produzidos pelos organismos internacionais ressalto a necessidade de uma perspectiva relacional que não acentue o papel dessas agências na definição de políticas curriculares de forma tão preponderante, ressaltando um enfoque mais do âmbito macro do que micro e por uma visão verticalizada do poder.

A abordagem do ciclo contínuo de políticas (BALL, 1994, 1998; BALL; BOWE, 1998) e a teoria do discurso para análise do processo de articulação política de demandas (LACLAU, 1996, 2005) orientam teórico-metodologicamente este trabalho. Entendemos que a defesa de demandas em torno de um perfil profissional pretende hegemonizar a ideia de um currículo que projete a profissão docente diante de um quadro performativo e de acordo com os diagnósticos que acentuam a responsabilização crescente do trabalho docente no desempenho escolar (DIAS, 2009). Tencionamos entender na produção de discursos sobre o perfil profissional as tensões sobre os

¹ O Relatório Delors foi elaborado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI da UNESCO, publicado no Brasil sob a forma de livro “Educação: um tesouro a descobrir”, em 2001.

diferentes sentidos forjados em torno da ideia da profissão e a construção de consensos entre diferentes grupos (MOUFFE, 1996) tendo em vista a legitimação de propostas sobre o currículo da formação docente. Por fim, a análise apresentada neste artigo defende uma perspectiva teórico-metodológica que entende a política curricular como um fluxo de influências de sujeitos e grupos sociais. Na produção discursiva das políticas curriculares que pretendem ser legitimadas em contextos de definição e de consolidação devem ser considerados os processos de mediação, tradução ou recontextualização (LINGARD, 2004) aos quais as políticas estão submetidas.

Desenvolvo na primeira seção do artigo o contexto no qual os discursos são produzidos e difundidos em complexas redes com o propósito não apenas de propagar ideias como de disputar sentidos em relação às políticas curriculares. Na segunda seção, apresento alguns sentidos do significativo “perfil” que circulam nos discursos dos textos políticos analisados e os possíveis vínculos que estabelecem com processos de controle da profissão docente. Por fim, aponto para algumas conclusões, ainda que iniciais, tendo em vista a produção de sentidos que os discursos provocam em diferentes sujeitos envolvidos no campo da educação.

DEMANDAS NOS DISCURSOS SOBRE POLÍTICAS CURRICULARES

Discursos em defesa das demandas políticas para a formação docente, ao longo das últimas décadas, vêm sendo produzidos por diversas lideranças e grupos, em diferentes escalas. A produção por parte de organismos internacionais tem destacado processos de articulação que atravessam fronteiras de Estados-nação, com finalidades de virem a constituir políticas locais e regional. Nessa perspectiva currículo, como prática de significação, assume o caráter de uma política cultural pública, caracterizando a sua produção como dinâmica e imprevisível em processos de lutas de poder em torno dos processos de significação nas arenas de produção cultural, sempre contingentes (MACEDO, 2006). Esses processos de produção e disseminação de discursos devem ser analisados como expressão de ideias, valores e concepções sobre o currículo e a formação de professores a partir das demandas disputadas em diferentes arenas de significação (LOPES, 2004) dessas políticas.

As demandas expressam expectativas em torno de propostas que são articuladas tendo em vista a produção de políticas que alcancem a hegemonia. Com base em Stephen Ball, procuramos explorar os processos de produção dos textos das políticas em ciclos contínuos compreendendo seus diferentes contextos e seus protagonistas. Nas análises dos textos políticos pretendemos compreender as articulações que tornaram possíveis os consensos em busca da legitimidade de determinados discursos (MOUFFE, 1996, 2005). Os textos políticos selecionados para análise têm

como marco temporal a publicação do Relatório Jacques Delors da UNESCO no Brasil. Defendo que esses textos, produzidos e disseminados no âmbito ibero-americano, são entendidos como produções discursivas e, portanto, sociais, concorrendo na produção das políticas curriculares para a formação docente, para além da esfera do Estado e sujeitos a inter-relações com esse Estado.

Tenho investigado o currículo como uma política cultural pública, procurando 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. Esses discursos são difundidos por diferentes sujeitos; grupos; organismos internacionais; governos; entidades e redes políticas que defendem uma pluralidade de sentidos e leituras que precisam ser analisadas para a compreensão de como as políticas curriculares vêm sendo produzidas, influenciando e sendo influenciadas pelos contextos em que são geradas, dirigidas e também disseminadas. Para a análise de discursos temos nos orientado pela teoria do discurso de Ernesto Laclau (1996, 2005) e o ciclo político de Stephen Ball (1998). Outra contribuição para nossos estudos tem sido encontrada na vertente analítica das comunidades epistêmicas (ANTONIADES, 2003) que nos amplia o olhar para as questões que envolvem os sujeitos e grupos com o conhecimento autorizado sobre as políticas públicas.

Ao pensar as políticas curriculares partindo de uma interpretação discursiva tendemos a focalizar os sentidos fixados, provisória e contingencialmente, com o propósito de constituir determinados projetos que influem nas identidades e agendas educacionais. No caso deste artigo, as influências se dirigem ao perfil e estão ligadas à identidade do professor, ao conteúdo da formação, ao conceito de profissão, à avaliação, entre outras. Essas identidades são marcadas por diferentes sentidos e múltiplos contextos de produção que se interpenetram nos processos articulatórios. Na perspectiva discursiva os textos das políticas estão abertos a diferentes leituras e interpretações, estando sempre sujeitos a ressignificação por meio de processos de recontextualização por hibridismo. Como analisado por Lopes (2005), nesses processos, a ideia de um padrão único a ser incorporado fica debilitada nas mediações de significações realizadas nas proposições curriculares cujas diferenças estão presentes em vários contextos de produção das políticas de currículo, inclusive nos contextos de definição dos textos curriculares.

Os estudos de Ball (1994) no que diz respeito à compreensão da política como texto e da política como discurso também nos orientam nas análises dos textos políticos. Assim, os textos curriculares são sempre passíveis de serem lidos e reinterpretados em novos processos de leituras. São, portanto, múltiplos os textos, múltiplos os sujeitos e múltiplas as leituras e interpretações dos diferentes textos nos contextos de produção das políticas como defendido por Ball (1994, 1998) e

Ball e Bowe (1998). Não cabe, portanto, pensar em fixações *a priori* das políticas curriculares sem considerar tal perspectiva que aponta para uma permanente significação dos textos curriculares no processo dinâmico de produção de políticas, marcado por tensões e conflitos. São textos passíveis de negociação e acordo, resultado de disputas entre sujeitos e grupos para a definição de um determinado sentido. Destaco ainda que esse processo caracteriza-se pela impossibilidade de controlar os significados que os textos produzem, assim como afirmar como “correta” uma determinada leitura sobre eles (CRAVEIRO; DIAS, 2011). São textos mutáveis.

Laclau tem sido importante para pensarmos melhor como o processo de produção de políticas é negociado em busca da hegemonia. 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. Para Laclau (2005), uma demanda social expressa solicitações e expectativas de grupos sociais. Algumas vezes elas são prontamente atendidas, em outras, não, vindo a constituir reivindicações em processos de articulação política, aglutinando outras demandas insatisfeitas. É defendida como unidade de análise das práticas articulatórias pelas quais os grupos se constituem, definindo seus limites na luta por políticas. Na luta política 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.

PERFIS PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO ESPAÇO IBERO-AMERICANO

Tem sido recorrente nos discursos analisados a presença da proposição de um modelo de educação que coadune com o discurso da sociedade do conhecimento e as transformações do mundo do trabalho e da sociedade contemporânea. Nesse discurso, está presente a ideia de uma formação voltada ao processo de adaptação dos estudantes às rápidas mudanças demandadas pelo

mundo globalizado e, por consequência, a defesa de um novo perfil profissional de professor que coloque esse profissional diante das expectativas para os contextos contemporâneos (DIAS; ABREU, 2006). O diagnóstico é de que o professor encontra-se defasado diante das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade do conhecimento, necessitando adaptar-se às alterações curriculares que tencionam imprimir um “novo” modo de aprender e de ensinar. Defende-se a partir desse diagnóstico a necessidade de um perfil para a formação docente suposto como aquele capaz de adequar a formação de seus alunos às novas necessidades da vida globalizada. Aumenta desse modo a exigência sobre os professores pelo excesso de inovações e intensificação do trabalho docente. Esse discurso está presente no Relatório Delors (2001), que mobilizou sujeitos em defesa de um “novo” papel e outra formação para os professores ao destacar a inexorabilidade do processo de globalização e das relações econômicas e culturais no mundo contemporâneo. O Relatório Delors constitui-se um texto político que argumenta pelo perfil profissional docente que atenda às tensões postas no mundo atual (FRANGELLA; DIAS, 2008), no qual o professor deva estar constantemente em processos de formação e atualização.

O discurso do “aprender a aprender” está presente nas discussões sobre a formação de professores promovendo o caráter de adaptação do professor aos contextos de mudança da sociedade contemporânea, a partir da valorização das competências no currículo de formação. Processos de avaliação também se colocam no cenário de políticas em associação ao currículo de competências, na busca do êxito acadêmico e do aperfeiçoamento da própria produtividade, em complexos processos de avaliação a que estão submetidos os professores, marcados pela competitividade e pela responsabilização, como medida de prestação de contas (BALL, 2004; FREITAS, 2003).

Na difusão de concepções sobre ao perfil profissional docente, posso citar duas publicações da UNESCO no Brasil, uma delas em co-parceria com a OIT, no ano de 2003, organizada por Siniscalco, sob o título: “Perfil estatístico da profissão docente” e outra em parceria com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), em 2004, intitulada: “O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...”², ambas editadas pela Editora Moderna³. Os títulos indicam a temática das publicações que defendem a ideia de processos de profissionalização docente e da formação de um perfil profissional para o professor, trabalhando

² Esta publicação também contou com a parceria do Ministério da Educação do Brasil, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e do Instituto Paulo Montenegro (IBOPE).

³ A equipe responsável pela publicação foi composta dos seguintes professores: Eliane Ribeiro Andrade, Maria Fernanda Rezende Nunes e Miguel Farah Neto, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO/Convênio UNESCO e Miriam Abramovay, da Universidade Católica de Brasília.

com dados estatísticos sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho docente. Ambas as publicações dirigem-se a

[...] melhor orientar políticas, legislações e práticas, com o objetivo de elevar o status da profissão docente e, desse modo, melhorar a qualidade da educação para todos os envolvidos – alunos, pais, empresas, comunidades e nações (SINISCALCO, 2003, p.V).

Em trabalho anterior em que analiso o discurso dessas publicações (DIAS, 2006), pude identificar a ênfase na produção de políticas que assumem como foco a “reconfiguração da identidade profissional do professor” (UNESCO, 2004, p. 33). O discurso pela reconfiguração da identidade profissional docente produz a ideia de o professor ser um *fator* (UNESCO, 2004, p. 11) responsável pelo sucesso da aprendizagem dos alunos e da educação, com o seu desempenho passando a ser o alvo de avaliação constante.

O foco nos eixos da profissionalização e no currículo da formação de professores tem proposto modelos curriculares calcados na integração curricular e assumido a prática como um significante de importância central nesse currículo (DIAS, 2009, 2012). Algumas proposições em torno do perfil têm sido avaliadas como “relação entre definição de normas para elaboração curricular e avaliação” (MOREIRA, LOPES, MACEDO, 1998, p.2) e muito dessa relação tem se estabelecido entre a educação e o mundo do trabalho. Essa relação marca presença na história do currículo desde a emergência dos estudos curriculares, no início do século XX. Nos anos de 1960, com o surgimento de currículos por competências, acentuou-se ainda mais a ideia de um perfil profissional, especialmente voltado para o mundo produtivo e associado a processos de avaliação de desempenho. Nas décadas atuais, o debate em torno de conselhos ou ordens profissionais vem também corroborar com a defesa do perfil profissional e a produção de currículos que tenham em vista tal projeção para professores das diferentes áreas do conhecimento. Concordo com Moreira, Lopes e Macedo (1998) que “modelos de profissionalização baseados nos modelos de competência técnica” (p. 10), mostram-se inadequados à profissão docente, dada a heterogeneidade na formação e atuação do magistério, o que caracteriza a multiplicidade de saberes de formação, tornando mais complexa a possibilidade de constituição de um perfil. Tal complexidade inclui o entendimento de que diferentes setores da sociedade contribuem na definição do que vem a ser o papel de determinado profissional, como é o caso do professor. Para Ball (2003), as proposições de como deve ser o professor têm como potencial mudar a “identidade social” (p.5) dos professores sobre o que fazem, como podemos destacar nos discursos dos textos políticos analisados e nas políticas curriculares em diferentes Estados-nação da região ibero-americana

[...] o papel do professor se vê em xeque no bojo do próprio questionamento sobre a função da escola nos dias atuais (p.17). [...] repensar seu papel e dos docentes, em uma perspectiva de reconstrução de sua prática, de sua formação e da forma como lidam com a produção e a transmissão de conhecimentos (UNESCO, 2004, p.17-18).

Em trabalhos anteriores (DIAS; LÓPEZ, 2006, CRAVEIRO; DIAS, 2011), apontamos o Relatório Delors (2001) atribuindo ao trabalho docente a responsabilidade em prover a qualidade do ensino, via sucesso da aprendizagem escolar a partir das qualidades de “ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles” (p.162). Delineando um pouco mais do que deve vir a ser o professor eficaz como aquele que “terá que recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como a autoridade, empatia, paciência e humildade” (p.159), destaca ainda o discurso de um perfil profissional docente pela necessidade de

[...] um sistema de avaliação e de controle que permita diagnosticar e remediar as dificuldades, e em que a inspeção sirva de instrumento para distinguir e encorajar o ensino de qualidade (DELORS, 2001, p.165).

A relação entre desempenho do professor e do aluno encontra-se bastante fortalecida nos discursos que defendem a associação entre esses dois fatores como podemos ver nos textos que orientam políticas curriculares para a formação docente:

A Recomendação Relativa ao Status dos Professores, adotada por uma conferência intergovernamental especial organizada em conjunto pela OIT e pela UNESCO, em Paris, em 1966, reconheceu e enfatizou a interdependência entre o status dos professores e o status da educação. Desde então, vem ocorrendo uma mudança progressiva na atenção que as políticas dedicam aos professores enquanto protagonistas da melhoria educacional, juntamente com um aumento da demanda por dados quantitativos sólidos e comparáveis (SINISCALCO, 2003, p.1).

O discurso sobre a profissionalização do professor como um processo de constante formação, visa atender aos princípios da flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino. Assim como desenvolvido pelos teóricos da eficiência social, no início do século XX, esses modelos defendem o currículo dirigido “a finalidades mais funcionais e utilitárias, relacionadas com o destino social e ocupacional dos jovens americanos” (MACEDO, 2000, p.15). Destacamos no texto da UNESCO (2004) a defesa de “maiores níveis de responsabilidade (accountability)” (p.11) nos resultados demonstrados sobre o desempenho da aprendizagem dos alunos, como podemos verificar em documento da OIT/UNESCO, produzido por Siniscalco (2003)

Nos últimos anos, o grande investimento em uma avaliação da aprendizagem efetiva do aluno entre os países não encontrou o investimento correspondentes na avaliação

da aprendizagem efetiva do professor. Nos diferentes países, uma das maiores lacunas no conhecimento internacional sobre os professores é identificar efetivamente os conhecimentos dos professores, seja de maneira geral, seja sobre a disciplina que devem ensinar (SINISCALCO, 2003, p.46).

Embora reconheçam a heterogeneidade dos docentes, o texto político indica como meta o desenvolvimento de “ações destinadas a melhorar o perfil dos aspirantes ao exercício da profissão docente” (UNESCO, 2004, p.11-12) que possam “contribuir para o reconhecimento e a sistematização do perfil dos professores estudados” (p.20). Causa perplexidade notar que o trabalho apresentado nesse estudo da UNESCO separa a construção de um perfil a partir dos dados da identidade profissional dos professores a partir da coleta de informações de cunho individual e social (relacionado às funções docentes), das percepções e opiniões dos professores sobre o seu trabalho. Como pensar a identidade docente sem considerar o que pensam os docentes sobre o próprio trabalho? Ainda sobre o mesmo texto, um aspecto interessante sinaliza questões importantes a serem consideradas, tendo em vista um perfil docente, como os valores sociais gerais envolvendo consumo de drogas, orientação sexual, sexualidade, entre outras questões (UNESCO, 2004, p.177) como também à melhoria de condições salariais.

O documento Metas Educativas (OEI, 2011) reconhecendo a contradição que enfrentam os docentes diante do novo papel a eles atribuído sem, contudo alterar o seu status profissional defende que os países ibero-americanos não se esqueçam da agenda pendente do século XX, considerando novas estratégias, para dar conta dos seguintes desafios:

[...] retribuições, tempo de ensino e dedicação; e abordar ao mesmo tempo: novas competências e formas de ensinar, mudanças na formação e no acesso à profissão, desenvolvimento profissional, incentivo e avaliação (p.92).

Para o desenvolvimento profissional docente, são enfatizados processos de avaliação com certificação dos professores e a acreditação dos cursos de formação (OEI, 2010, 2011), em colaboração com os países da região, de modo que possam vir a “contar com um professorado com as competências necessárias para influir positivamente no rendimento dos estudantes” (OEI, 2011, p.222). No desenvolvimento da chamada cultura da avaliação, podemos perceber o condicionamento de um perfil profissional do professor e o delineamento de como se espera ver sendo formado o docente. A cultura da avaliação pretende acompanhar a formação continuada servindo como mecanismo de promoção salarial e desenvolvimento da carreira, aproximando-se muito do que Ball (2004) analisa como cultura da performatividade.

Não deve perder-se de vista que é desejável transcender essa fase para alcançar uma avaliação sistêmica das necessidades de formação dos docentes, que estabeleça metas

de desempenho em acordo com etapas formativas específicas ao longo de sua carreira profissional. A definição dessas metas pode realizar-se em termos de critérios de desempenhos alinhados com os objetivos educativos, ou podem formular-se como padrões que descrevam sobre a base de desempenhos reais, a variedade de formas em que um bom docente pode cumprir bem suas tarefas. Um sistema de avaliação de acordo com essa perspectiva deve contar com mecanismos que permitam avaliar tanto a quem se inicia na docência como quem já trabalha nela. A avaliação sistêmica deve estender-se também às instituições responsáveis pela organização dos programas de formação e de inovação educativa (OEI, 2011, p.233).

Na análise sobre os textos políticos ibero-americanos, os discursos produzidos e disseminados pelos documentos, apontam para questões que nos indicam o potencial de perfis profissionais em demandas que tentam definir o que deve fazer ou como deve ser o trabalho do professor. O discurso sobre o perfil profissional docente não pretende, nos textos analisados, defender uma proposta de delimitação de perfil que seja apontado como regra, embora possam nas demandas enunciadas disputarem a sua concretização em políticas curriculares para a formação de professores em diferentes países no âmbito ibero-americano.

Em discursos de parte da comunidade epistêmica da formação docente no Brasil (DIAS, 2009), pude observar a defesa da construção de perfis profissionais com a finalidade de organização de um corpo de conhecimentos próprio da profissão. Mas outros discursos se colocavam em oposição a esse privilegiando reflexões sobre os processos de identificação docente e da cultura profissional forjada pelos professores. Diferentes demandas que expressam posições distintas do que venha a ser a constituição profissional do professor nos apresentam a pluralidade do campo da formação docente e o quanto a heterogeneidade do magistério é ainda um aspecto a ser explorado. Contudo, verificamos ainda uma tendência nos discursos pela defesa de processos que visem a homogeneizar a profissão em processos de regulação e modelos curriculares únicos que se contrapõem a posições que optam pelo movimento oposto, o de perceber a heterogeneidade e pluralidade de experiências curriculares para a formação do professor.

Macedo (2002) defende a abertura das Universidades às diferentes vozes e ao reconhecimento dos currículos em circulação com o propósito de eliminar os padrões fixos de desempenho. Para a autora, em oposição aos currículos formadores de perfis profissionais, deve-se privilegiar na formação a pluralidade de identidades dos sujeitos que constituem o ambiente universitário e outros ambientes de formação profissional docente. Nas Diretrizes Curriculares, documentos brasileiros de definição curricular para a formação docente, o perfil profissional está

associado à finalidade de estabelecer os conhecimentos necessários para a formação docente e a sua atuação.

CONCLUINDO

Na perspectiva de Laclau (2005), o discurso engloba todas as ações e relações que possuem significado social, sendo resultado de uma prática social articulatória que constitui e organiza as relações sociais. No discurso, estão presentes significados, sentidos e acordos produzidos em torno de uma questão específica que gera efeitos mais amplos no contexto social, tais como reconhecimento e legitimação. Para o entendimento da produção de políticas como um processo hegemônico, devemos entendê-las como formação discursiva na definição dos termos de um debate político, das agendas e ações priorizadas, assim como das instituições, diretrizes, regras e normas criadas. Analisar a política como discurso implica perceber as articulações em suas aproximações, diferenças, lutas, consensos e conflitos e as relações de poder instauradas na constituição dos sujeitos (LOPES, DIAS, ABREU, 2011). No caso das políticas de currículo, podemos afirmar que as múltiplas articulações representam precariamente os consensos conflituosos capazes de estabelecer quem tem o direito de falar e de produzir sentidos para as políticas. Por isso, para Mouffe (2005), o consenso é sempre conflituoso, provisório e parcial, uma vez que sua existência não está separada das tensões presentes nas articulações estabelecidas em dado momento.

Partindo dessas considerações sobre as políticas curriculares como políticas discursivas entendo que a defesa de demandas em torno de um perfil profissional pretende hegemonizar a ideia de um currículo que projete a profissão docente diante de um quadro performativo, de acordo com os diagnósticos que acentuam a responsabilização crescente do trabalho docente no desempenho escolar (DIAS, 2009). A defesa do perfil profissional docente é atribuída em torno da necessidade de um projeto que pretende produzir a qualidade da educação fortalecendo a relação entre desempenho dos docentes e dos alunos ou da educação, ideia essa central nas recentes políticas de responsabilização para o magistério que envolvem as avaliações de larga escala (HYPÓLITO, 2011).

Os discursos sobre perfil presentes nos textos analisados, destacam como eixos o currículo por competências, a avaliação do desempenho, a promoção dos professores por mérito, a individualização do processo de formação e sua constante atualização, a centralidade do processo pedagógico no saber-fazer, na prática relacionada ao trabalho, os conceitos de produtividade e de eficácia, fortalecendo a constituição de um modelo de formação que direciona o exercício do

magistério para uma ação profissional marcada pela performatividade (MACEDO, 2002, LYOTARD, 2002, DIAS, 2004).

O foco da avaliação baseada em desempenho refere-se à atuação, remetendo mais ao conhecimento da experiência, da prática ou o “saber-fazer”. Lembro ainda que a profissionalização do professor parte da suposição de que existe um modelo de experiências e objetivos gerais que deve ser avaliado. Desse modo, a avaliação atende à padronização das competências e dos testes que pretendem avaliar a prática do trabalho docente. Em alguns países da região ibero-americana, como Chile, Colômbia, Peru, essas avaliações já vêm sendo realizadas (OEI, 2010, 2011; UNESCO, 2012). Como os exames são individuais e servem também como patamar de orientação da carreira e dos salários, utiliza-se o resultado para o estabelecimento de vantagens (gratificações, bônus, etc.) que diferencie o professor em relação ao desempenho obtido na avaliação nacional. Predomina dessa forma a diferenciação dos sujeitos no desempenho de seu trabalho com a consequente valorização na sua remuneração, criando um ambiente de competição entre os professores. Contudo, os mesmos textos de forma ambivalente ressaltam a diferença identitária do magistério e a contingência que marca a profissão docente cotidianamente. Tal acentuação da avaliação como processo de profissionalização que pretende forjar novos perfis docentes, acaba por acarretar maior tensão ao magistério gerando comportamentos baseados na competição, eficiência e subjetividade a partir das repercussões na busca por atingir metas propostas por essas avaliações. A intensificação da responsabilidade docente pelo desempenho dos alunos, aspecto destacado no que vem a ser o perfil do professor, pode comprometer o ambiente de trabalho, levando o professor a experimentar uma falta de significado pessoal em suas atividades e, de acordo com os estudos de Ball (2004), gerar indiferença e inatividade.

Destacamos a preocupação com a possibilidade de projeção de um suposto perfil/identidade docente nos discursos veiculados nos textos políticos analisados, que pode vir a fortalecer uma ideia de um padrão único curricular, comprometendo uma proposta que defende a pluralidade de projetos de formação. A padronização delimita um estilo para “ser professor”, uniformiza, empobrece o âmbito plural no sentido ontológico. Propostas de perfil profissional baseadas em desenvolvimento comportamental, muitas vezes a partir dos modelos de avaliação de competência, partem de um padrão de bom professor, segundo os comportamentos traçados como bons, corretos ou eficientes. A formação profissional dessa maneira desloca-se da perspectiva cultural, política, humana e social para atender aos interesses do mercado de trabalho, fato que minimizará a riqueza da formação docente para os futuros professores e para os que serão formados por eles.

A perspectiva defendida neste artigo compreende a produção política envolvendo a atuação de sujeitos e grupos em torno de demandas curriculares para a formação de professores como um processo complexo que exige negociação. Tal perspectiva nos aponta para disputa de projetos que possam repensar os processos de identificação profissional para além do foco no perfil docente que vem sendo apresentado nos textos políticos analisados. Como os discursos das políticas não são homogêneos, podemos acreditar que a mudança é possível, concordando com Lopes (2004) que a política não é uma estrutura absoluta. As diferentes posições dos sujeitos podem permitir a pluralidade de ideias e a justificativa da necessidade de identidades que preserve a diferença em detrimento da homogeneização em oposição à projeção de um perfil docente. Acreditamos não ser possível determinar o que é importante o professor saber ou qual o “modelo” de identidade ele deve possuir de forma absoluta, universal, pois esses parâmetros são questionáveis e não se sustentam por si mesmos. Há espaços para que os professores lutem pela formação que pretendem estabelecendo os parâmetros para a constituição de seus processos de identificação como docentes, constantemente e coletivamente ressignificados, sobre o que venha a ser um “bom” professor.

REFERÊNCIAS

- ANTONIADES, Andreas. Epistemic communities, epistemes and the construction of (world) politics. *Global society*, vol. 17, n. 1, pp. 21-38, 2003
- BALL, Stephen J. *Education reform – a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University, 1994.
- _____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L.H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 121-137.
- _____. The teacher’s soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*. Taylor & Francis. vol. 18, nº 2, 2003, p.215-228.
- _____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*. v. 25, n. 89, set/dez. 2004, p. 1105-1126.
- _____; 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, 1998, p.105-131.
- CRAVEIRO, Clarissa B.; DIAS, Rosanne E. Políticas curriculares nacionais para a formação da identidade docente. In: LOPES, Alice C., DIAS, Rosanne E., ABREU, Rozana G. de. (org.). *Discursos nas políticas de currículo*. Apoio editorial editoração Faperj. Rio de Janeiro: Quartet. 2011, p.185-204.
- 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 E. Competências e certificação – perspectivas de uma política de formação de professores no Brasil. (CDRom) In: *Anais do 12º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Endipe*. Curitiba, 2004.
- _____. *Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação - UERJ, 2009, 248p.
- _____. Política curricular de formação de professores – um campo de disputas. *Revista e-Currículum*, São Paulo, n.2 v.08 ago, 2012, p.1-21. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>.
- _____; ABREU, Rozana G. de. Discursos do mundo do trabalho nos livros didáticos do ensino médio. *Revista Brasileira de Educação*. vol. 11, nº32, Maio/Agosto, 2006, p. 297-307.

-
- _____; LÓPEZ, Silvia B. 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>.
- FRANGELLA, Rita de Cássia P. & DIAS, Rosanne E. Reformas curriculares na formação de professores no Brasil e em Portugal. *Políticas de currículo no Brasil e em Portugal*. Porto: Profedições, 2008, p. 93-116.
- FREITAS, Helena de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.24, n.85, 2003, p.1095-1124, dez.
- HYPÓLITO, Álvaro. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente *Educação: Teoria e Prática* – Vol. 21, n. 38, Período out/dez-2011, 18 p.
- LACLAU, Ernesto. *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Difel, 1996.
- _____. *La Razón Populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- LOPES, Alice C. 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, p. 109-118.
- _____. Política de currículo: recontextualização por hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, Jul/Dez, 2005, p.50-64. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>.
- _____; DIAS, Rosanne E., ABREU, Rozana G. de. (org.). *Discursos nas políticas de currículo*. Faperj. Rio de Janeiro, Brasil: Quartet, 2011.
- LINGARD, Bob. É ou não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: BURBULES, Nicholas C. & TORRES, Carlos A. *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, pp. 59-76.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.
- MACEDO, Elizabeth. Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? In: *Anais da 23ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu, 24 a 28 de setembro, 2000, 21 p.
- _____. Currículo e competência. In: LOPES, A.; MACEDO, E. *Disciplinas e integração curricular – história e políticas*. Rio de Janeiro: DP& A, 2002, p.115-143,.
- _____. Currículo, política, cultura e poder. *Currículo sem fronteiras*. v.6, nº 2, Jul/Dez.2006, pp. 98-113. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>.
- MOREIRA, Antonio Flávio, LOPES, Alice C. e MACEDO, Elizabeth. F. de. *Currículo e Profissionalização docente: reflexões*. Rio de Janeiro: UFRJ/UERJ. FE. (mimeo) 1998, 19 p.
- MOUFFE, Chantal. *O regresso do político*. Trajectos, 32. Tradução: Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradiva, 1996.
- _____. Por um modelo agonístico de democracia. *Revista Sociologia Política*. Curitiba, 25, p. 11-23, nov. 2005.
- OEI. *MIRADAS*. Espanha: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) com Fundación Santillana, 2010.
- _____. *METAS EDUCATIVAS 2021*. Espanha: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. com Fundación Santillana, 2011.
- SINISCALCO, M. T. *Perfil estatístico da profissão docente*. São Paulo: Moderna, 2003.
- UNESCO. *O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.
- _____. *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe: profesores para una educación para todos*. Paris, França. Proyecto estratégico regional sobre docentes - Orealc/Unesco Santiago, Chile, 2012.

RESUMO

Políticas curriculares para a formação de professores no âmbito ibero-americano, advogam um perfil profissional docente. Esse perfil profissional está associado a uma política de avaliação difundida nos discursos como responsável pela qualidade do ensino, via regulação do trabalho docente. Neste artigo, analiso diferentes sentidos sobre perfil profissional docente presentes nos textos políticos da OEI e da UNESCO no período de 2001 a 2012, orientada pelas abordagens do ciclo de políticas (BALL) e da teoria do discurso (LACLAU). Argumentamos que a defesa de demandas em torno de um perfil profissional pretende hegemonizar a ideia de um currículo que projete a profissão docente em um quadro performativo que acentua a responsabilização crescente do trabalho docente no desempenho escolar (DIAS).

Palavras-chave: Política curricular. Formação de professores. Perfil profissional. Ibero-americano.

ABSTRACT

Curriculum policies for teaching education in the Iberoamerican space advocates a professional teaching profile. This profile is associated with an evaluation policy propagated in the discourses as responsible for the quality of teaching. This association is built via regulations of the teachers work. This article analyze different significations of a professional teaching profile found in political texts produced by OEI and UNESCO between the years of 2001 and 2012. This investigation is oriented by the policy cycle approach (BALL) and the discourse theory (LACLAU). We argue that the defense of demands around a professional profile intend to form an hegemonic idea of a curriculum that projects the teachers work in a performativity framework that accentuates the growing accountability of teaching in school performance (DIAS).

Keywords: Curriculum policy. Teacher education. Professional profile. Iberoamerican.

Submetido em: setembro de 2014
Aprovado em: dezembro de 2014