

Políticas curriculares e formação de professores: uma análise a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais

Clarissa Bastos Craveiro
clacraveiro@yahoo.com.br – UERJ

Márcia Cristina de Souza Pugas
mcsplugas@gmail.com - UFRJ e Colégio Pedro II

Resumo

A proposta deste texto é discutir a relação competências / conhecimento / conteúdo de ensino nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior (DCN), compreendendo-as como políticas curriculares nas quais se materializam lutas hegemônicas em torno da fixação de sentidos em meio ao jogo político nos processos de produção das políticas curriculares sobre formação de professores no Brasil. Tendo como base as contribuições da teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, são analisados pareceres e resoluções (2001, 2002) relacionados às DCN. A problematização do objeto que pauta a discussão deste texto dialoga também com as proposições teóricas sobre políticas curriculares desenvolvidas por Stephen Ball, que as entende como cíclicas e não verticalizadas. Buscou-se analisar alguns aspectos da política curricular entendendo-a como uma disputa de sentidos para/na a formação de professores expressa também nas DCN. Dito de outro modo, procurou-se operar com os textos-base como expressão textual de articulações provisórias entre sentidos que disputam posições hegemônicas para integrar as diretrizes nacionais dos currículos de formação de professores. O texto apresenta considerações sobre a produção recente das pesquisas em Educação, seus diálogos e a possibilidade de uma recontextualização da política curricular e aposta nas contribuições da teoria do discurso para as análises das políticas curriculares e, neste estudo, para repensar a relação entre conhecimento, conteúdo e competências.

Palavras-chave: Formação de professores. Política curricular. Diretrizes Curriculares Nacionais. Hegemonia.

Curriculum politics and teacher training: an analysis in the context of the Brazilian Curriculum Guidelines (DCN)

Abstract

The goal of this text is to argue the relationship between competencies, knowledge and content in the Brazilian Curriculum Guidelines for university-level teacher education (DCN), understood as a curriculum politics in which hegemonic struggles to fix meanings in the political play of producing curriculum politics becomes material. For that matter, it is taken as basis opinions and resolutions (2001, 2002) related to DCN in the light of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe's discourse theory. It is also dialogued with the theoretical propositions of Stephen Ball, who understands the curriculum politics not as verticalized, but cyclical ones. It is tried to analyse some aspects of this curriculum politics, that is considered as a dispute for meanings in the context of the teacher's formation, but can also be understood as provisional articulations trying to produce hegemonic senses. The text brings some considerations on the recent academic

works on Education, its dialogues and the possibility of recontextualising the curriculum politics. It is believed that the discourse theory can contribute with the analysis of curriculum politics and can help the reconsideration of the relationship between competencies, knowledge and content.

Key word: Brazilian Curriculum Guidelines. Teacher education. Curriculum politics. Hegemony.

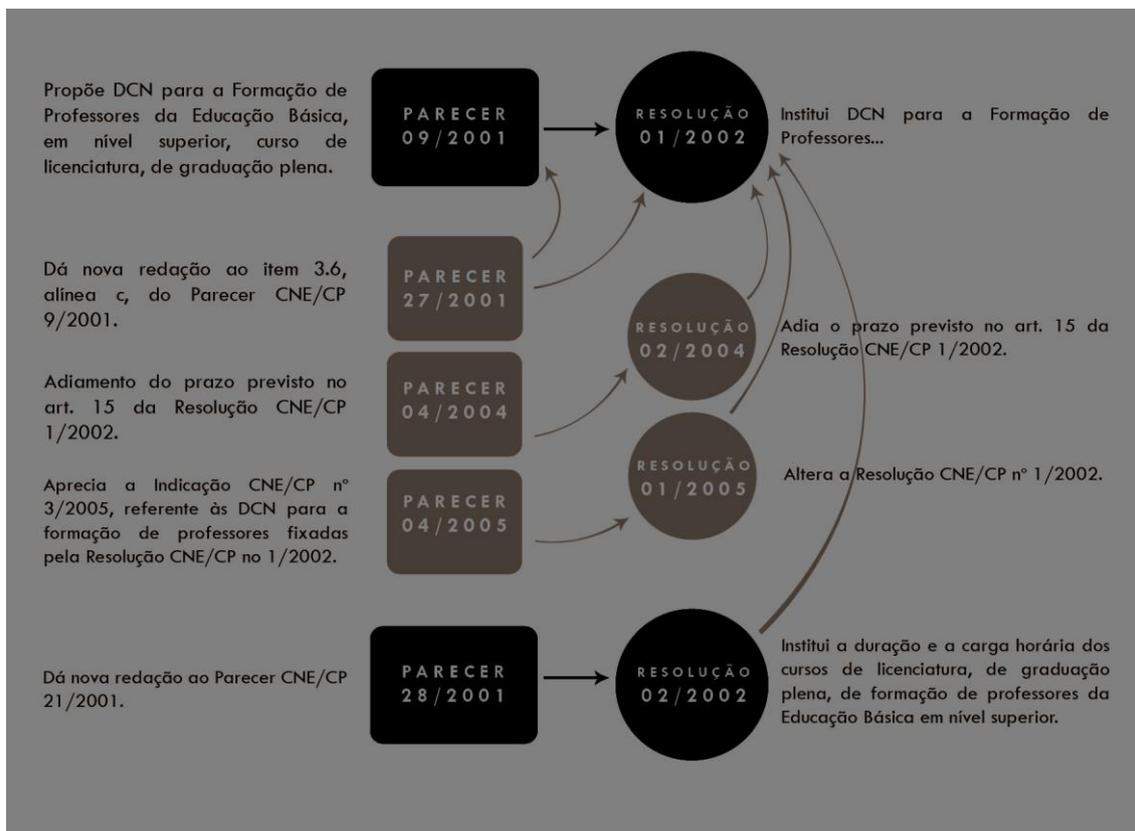
Introdução

A proposta deste ensaio é discutir a relação entre competências, conhecimento e conteúdo de ensino na superfície textual de quatro documentos referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, realizada em nível superior, a saber: o parecer nº 9 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, de 08 de maio de 2001 (CNE/CP 9/2001); a resolução CNE/CP 1/2002, publicada no Diário Oficial da União em 18/01/2002, cujo conteúdo instituiu as DCN acima referidas; a resolução CNE/CP 2/2002, publicada na sequência, em 19/02/2002 e que "institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior." (p.1) e seu respectivo parecer: CNE/CP 28/2001.

A discussão ora proposta baseia-se no entendimento de tais textos como um dos aspectos e também como materialidade de políticas curriculares nas quais são produzidas, em meio ao jogo político, lutas hegemônicas em torno da fixação de sentidos sobre formação de professores no Brasil. Fazemos isso tendo em vista as contribuições da teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2010). Para esses autores, apesar da fixação de sentidos pleiteada pela condição de universalidade nos processos hegemônicos, sua universalização "final" é impossível, uma vez que o jogo político é constituído por articulações produzidas pela mobilização de lógicas equivalenciais e diferenciais que são sempre contingentes. Importante considerar também que a problematização do objeto que pauta a discussão deste texto mantém diálogo com as proposições teóricas sobre o ciclo políticas curriculares de Stephen Ball (1992, 1994), entendendo-as como cíclicas e não verticalizadas. Com isso, procuramos apontar possibilidades de leitura que contribuam para a construção de quadros de inteligibilidade que levem em conta as implicações políticas de fechamentos curriculares, considerando os documentos oficiais que normatizam a formação docente no Brasil sob a perspectiva do currículo enquanto campo de produção do conhecimento na área da educação.

Os quatro documentos tomados aqui como empiria foram produzidos no âmbito do Conselho Pleno do CNE. Cabe, pois, esclarecer sobre a natureza de tais documentos. Pareceres são textos contendo resultados de discussões, estudos e apreciações de membros do CNE (neste caso, membros do CP), a fim de propor e respaldar a definição de aspectos legais que lhes diga respeito. Os pareceres de que tratamos aqui (CNE/CP 9/2001 e CNE/CP 28/2001) constituíram a base das resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002, que instituíram, respectivamente, as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior e a duração e carga horária dos cursos.

A esses quatro documentos somam-se outros cinco: três pareceres e duas resoluções, elaborados com o objetivo de promover alterações nos textos principais. Tais documentos não são objetos diretos de nossa discussão, embora as alterações por eles promovidas componham, inevitavelmente, o quadro geral de nossa leitura. Apenas para que se esclareça esse percurso de composição dos textos oficiais referentes às DCN para a formação docente em nível superior, julgamos conveniente evidenciá-lo na figura a seguir.



Perceber a circulação desses textos nos permite operar com a ideia de política como texto (Ball, 1994), atrelada ao conceito de articulação de Laclau; Mouffe (2010), bem como evidenciar a criação de demandas que interpelam as instâncias normatizadoras dos textos legais em meio aos processos de articulação discursiva.

Para melhor desenvolver esta discussão, organizamos este artigo em quatro seções. Na primeira delas, apresentamos alguns aspectos introdutórios importantes nas proposições teóricas do ciclo de políticas, bem como para a compreensão de conceitos da teoria política do discurso, que pautam este trabalho. Em seguida, tratamos de problematizar os sentidos de política curricular para a formação de professores em disputa nos documentos analisados. Na terceira seção, apresentamos algumas considerações sobre a produção recente das pesquisas em educação, seus diálogos e a possibilidade de uma recontextualização da política curricular, levando em conta as teorizações do discurso de Laclau; Mouffe (2010) e Laclau (2003, 2010, 2011). E, por fim, trazemos algumas considerações sobre o jogo político nas políticas de formação de professores.

Entre a política como texto e o texto curricular: notas para uma abordagem pela teoria política do discurso

As interlocuções teóricas aqui privilegiadas, isto é, as ideias sobre o ciclo de políticas de Stephen Ball (1992, 1994) e a teoria política do discurso laclauiana são proposições que não guardam, entre si, aproximações de cunho epistemológico ou analítico. Contudo, tal como o têm feito alguns pesquisadores, leitores desses autores no campo do currículo no Brasil¹, o movimento que propomos está pautado na convicção de que ambas oferecem elementos para a composição de um quadro de inteligibilidade capaz de contribuir com a análise curricular. Em outras palavras, entendemos que isso não é uma interdição ao diálogo, mas antes, um desafio potencialmente interessante do ponto de vista teórico-metodológico.

Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2010), apesar de não desenvolverem sua teoria tendo como campo empírico as políticas curriculares, oferecem importantes instrumentos para a pesquisa em educação, por exemplo, ao definir o político como ontologia do social, nos termos de sua teoria do discurso, desenvolvem um aspecto em que Ball (1992, 1994) não se detém: o modo como se dão as articulações dos processos de hegemonia nos diferentes espaços da política, oferecendo, assim, aportes teóricos que abrem possibilidades para a análise do objeto em foco. Desse modo, operamos com a possibilidade de pensar a política curricular a partir da teoria política do discurso laclauiana. Faremos inicialmente apreciações do ponto de vista conceitual sobre "discurso" e "sujeito", pois se trata de termos polissêmicos para os quais se faz necessário determinar os limites de significação com os quais operamos neste artigo.

As concepções de "discurso" de Ball (1994b) e Laclau; Mouffe (2010) são distintas. Enquanto o primeiro trabalha com a apropriação foucaultiana do termo, aproximado, especialmente, à ideia de escrita e fala como expressão de posições de sujeitos, de modo que se possa dizer sobre "práticas" discursivas e não discursivas. Laclau; Mouffe (id.) defendem - numa perspectiva pós-fundacionalista e pós-marxista - que o campo da discursividade é o próprio social e que, portanto, nada há que possa ser entendido fora do jogo discursivo. Nesse sentido, o que buscamos é deslocar a ideia que comumente se faz do termo "discurso", muitas vezes relacionado apenas ao que é falado, escrito ou ainda ao entendimento de que seja "ideologicamente construído ou expresso" em um sentido essencialmente marxista.

"Discurso" é aqui compreendido como tudo o que se produz hegemônica e contingencialmente pela via política, em constantes disputas na/pela construção de significados que são estabelecidos em quaisquer situações que envolvam o social. Por isso, ao destacarmos determinados sentidos que justificam, por meio das DCN, as propostas de mudança no modelo de formação docente até então implementado, compreendemos que esses sentidos são aspectos importantes de disputas políticas. Cabe também esclarecer que esse entendimento de discurso não pretende ignorar a existência

material do que podemos então classificar, conforme o faz Laclau (2010, 2011), de elementos extralinguísticos (mas nunca extradiscursivos). Essa distinção sobre o conceito de discurso é primordial e tem desdobramentos importantes na leitura que fazemos da empiria ora apresentada, tendo em vista as aproximações que fazemos sobre o ciclo de políticas.

Os principais contextos do ciclo de políticas apresentados por Ball (1992) são: o contexto de influência, onde discursos políticos são construídos e iniciativas políticas são definidas; o contexto de produção dos textos curriculares, que estabelece uma relação direta com o primeiro contexto, uma vez que é constituído pelo poder central e direciona as ações para a prática em uma tentativa de controlar o significado da política através de sua representação; e o contexto da prática, onde há a interpretação ou recriação das políticas pelos atores sociais através de suas histórias, valores e experiências². As afirmações de Ball (1992, 1994) sobre o caráter cíclico das políticas curriculares nos ajudam a firmar uma posição em relação à defesa de que a análise de um texto curricular oriundo da esfera governamental não reduz a esse contexto a prerrogativa de legitimidade em relação à produção de tais textos, antes representa apenas o viés escolhido para este momento de nossa própria articulação discursiva. Em outras palavras, a compreensão de que o processo de produção de políticas curriculares promove a construção de novos textos, desconstrói o pensamento linear que entende que a política curricular pode ser apenas implementada hierarquicamente de "cima para baixo", por apresentar a interferência de novos atores na produção curricular. Ao desenvolver a teoria do ciclo de políticas para a compreensão dos processos de construção e recontextualização das políticas curriculares, esse autor rompe com a visão estadocêntrica, segundo a qual prevalece o princípio da verticalidade na implementação de políticas: do Estado para a escola.

A lógica de produção das políticas curriculares em seus diferentes contextos passa, segundo Ball (1992, 1994), pelo entendimento da "política como texto" e também da "política como discurso". O primeiro deles, explica-nos Mainardes (2006), refere-se à

[...] teoria literária que entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas. Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas. (p.53)

A concepção de Ball sobre a política como discurso nos remete a disputas de poder mais consubstanciadas. Entender essa noção requer, ainda nas palavras de Mainardes (id.), admitir que

os discursos incorporam significados e utilizam de proposições e palavras, onde certas possibilidades de pensamento são construídas. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir "vozes", uma vez que somente

algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. (p.54)

O que apresentamos até agora sobre a teoria política do discurso (TPD) de Laclau; & Mouffe (2010) nos permite argumentar que embora se possa concordar tanto com a afirmação explicitada acima, sobre a tensão na qual as políticas são produzidas e de seu inacabamento, quanto com a ideia da política como discurso, uma vez que assim o é tudo o que há neste mundo: "sonhos e pedras" (GABRIEL, 2011, p.7). No entanto, a diferenciação feita entre texto e discurso distancia ontologicamente as duas abordagens teóricas com as quais trabalhamos no que diz respeito ao próprio conceito de discurso, conforme havíamos sinalizado no início desta seção.

Concordamos com Lopes (2010) quando a autora afirma que o ciclo de políticas não abrange uma teorização sobre a hegemonia, necessária para o entendimento do espaço de contestação e mudança recorrentes nas políticas educacionais que abrangem mutuamente as dimensões micro e macro. É, pois, nesse sentido, que o estabelecimento de um diálogo com as proposições da teoria do discurso mostra-se bastante pertinente, pois nelas encontramos importantes possibilidades de ampliação da inteligibilidade dos processos de articulação. Procuramos, então, operar na perspectiva da circularidade da política de currículo de Ball (1992, 1994) associada à ideia de articulações discursivas de Laclau (2003, 2010, 2011); reafirmando assim a produção de sentidos hegemônicos em meio a processos de significação, a partir de relações de poder vistas numa perspectiva contingencial e hegemônica. Em outras palavras, pensar a política curricular como texto, em nosso caso, significa entender essa representação, da qual nos fala Mainardes (op. cit.) como superfícies textuais que materializam fechamentos de sentidos que se hegemonizam no processo articulatório onde diferentes demandas se equivalem e se aproximam em torno de significantes, tais como conhecimento, competências e conteúdo de ensino.

Destacamos também as noções de articulação, sujeito e de agência com as quais operamos com base na TPD. Sem a noção de "articulação" (ou prática articulatória) não é possível dimensionar adequadamente o que se entende por "discurso". Ela tem a ver com o modo como os sujeitos se põem no jogo político da construção do social. A TPD está pautada pelo reconhecimento da existência de duas lógicas antagônicas e complementares: a "lógica da diferença" e a "lógica de equivalência". Por lógica da equivalência entendemos os processos articulatórios nos quais há um apagamento daquilo que diferencia crenças, grupos e posições de sujeito em nome de um objetivo cuja dimensão os supera. Essas diferenças, porém, não deixam de existir. Permanecem latentes e essa característica é o que mantém constante o movimento político de aproximações e distanciamentos entre os discursos (processos de significação). Laclau; & Mouffe (2010) defendem que é a partir dessas condições que os sujeitos se põem no jogo político definindo posições por meio de articulações e "a totalidade resultante de práticas articulatórias é o discurso" (BURITY, 1997, p.17).

Embora não haja desconsideração por parte da teoria laclauiana da possibilidade de agência, os sujeitos não são vistos à luz de sua individualidade. O que produz identidades são as articulações discursivas que ocorrem na esfera do social, mobilizando

subjetividades políticas, ou identidades referenciais, em torno de posições de sujeito produzidas no jogo político. Desse modo, quando dizemos sobre os sujeitos produtores dos textos curriculares governamentais, dizemos sobre especialistas em educação, cuja incumbência foi a de produzir, nos documentos oficiais, a materialidade textual de algo que consubstancia um "fechamento", um "universal", cuja pretensão é representar o que se hegemoniza naquele momento em meio ao jogo político travado entre posições de sujeitos, quer sejam, por exemplo, entidades representativas de classes e categorias profissionais, quer pesquisadores da área, quer funcionários ligados ao governo. É nesse sentido que, para Laclau, embora sem desconsiderar nossa existência real e nossas subjetividades, a natureza política, e portanto relacional do social, faz com que relação e objetividade sejam sinônimas (2010, p.86), de modo que "a articulação entre essas posições [de sujeito] é um assunto social e não individual" (id. 2003, p.7).

Para o entendimento da concepção de hegemonia em Laclau (2010, 2011), torna-se necessário tratarmos da noção de demanda, que pode ser entendida como um particular por quem ou pelo que se luta. Existem, contudo, diferentes formas de articulação que são resultantes de movimentos contraditórios e ambíguos. Em um documento curricular encontramos inúmeras demandas e essas podem estar ancoradas em um mesmo discurso hegemônico. "Segundo Laclau; & Mouffe (2010), estabelecer uma relação hegemônica significa a tentativa da constituição de uma relação de ordem. Um discurso hegemônico é [...] um discurso de unidade: unidade de diferenças." (MENDONÇA; & RODRIGUES, 2008, p. 29). Laclau não nega a possibilidade de existência de posições que se universalizam. O próprio reconhecimento dos processos hegemônicos - segundo os quais "existe a possibilidade de uma diferença, sem deixar de ser *particular*, assuma a representação de uma totalidade incomensurável." (LACLAU, 2010, p.95 - tradução livre - grifo do autor) - corrobora sua existência. Burity (2008) afirma que a universalização do particular é um processo pelo qual uma demanda consegue unir em torno de si outras demandas inicialmente diversas. Com isso,

[...] ocorre um esvaziamento do seu conteúdo mais literal, corporativo, passando a simbolizar um conjunto de outras demandas associadas. [...] Na medida em que uma demanda particular é capaz de assumir a representação de um conjunto de outras demandas igualmente particulares e, sem deixar aquela demanda particular, passa a falar/agir em nome desse conjunto, estamos diante de uma hegemonia. O sujeito da hegemonia não é, necessariamente, uma classe social, não precisa ser e, mesmo que algumas das posições de identificação no interior desse movimento mais amplo se identifiquem como classe(s), esse movimento não necessariamente mudará a natureza desse fenômeno. (p.48)

A contingência do jogo político no qual são produzidos esses fechamentos, isto é, das hegemonias que se estabelecem, faz com que a provisoriedade seja sua característica incontornável. É assim que podemos entender, pela via laclauniana que o ponto de partida das análises que realizamos devem ser as demandas que interpelam a condição de universal a que se projetam alguns discursos. Nesse sentido, os textos dos pareceres nos permitem perceber, entre relatórios, votos e declarações, as contextualizações de demandas direcionadas à instância governamental no processo de elaboração do texto

materializado nas DCN. É dessa forma que tencionamos tratar dos sentidos de conhecimento, competências e conteúdo de ensino presentes nas superfícies textuais analisadas.

Políticas curriculares para a Formação de Professores

A política curricular brasileira tem sido tema de muitos trabalhos de pesquisa na área da educação. Dias, Frangella e Paiva (2006) apresentam um panorama da produção sobre o tema em fins do século XX, início do XXI, chamando a atenção para algumas associações importantes no processo que aqui podemos chamar de "produção de sentidos sobre as políticas curriculares". As autoras apontam, em seu estudo, que muitas vezes os sentidos que lhes são associados - às políticas - seguem uma lógica economicista e referem à execução de políticas governamentais na educação básica. Dessa forma, identificam que pesquisas sobre as políticas curriculares a partir das contribuições teóricas de Stephen Ball (1992, 1994, 1998), Ball; & Bowe (1998), Laclau; & Mouffe (2010) e Laclau (2010, 2003), entre outros, têm sido desenvolvidas, na última década, especialmente por Lopes (2006), Lopes, Dias e Abreu (2011) e Lopes; & Macedo (2011). Tais trabalhos abordam diferentes aspectos da teorização de Ball (1994), bem como de outros autores³, discutindo as articulações macro e micro nas políticas, enfatizando a centralidade de suas discussões no contexto de influência e as diferentes recontextualizações no contexto da prática e da produção de textos oficiais.

Abordar o tema das políticas curriculares pela via da teoria política do discurso requer, conforme já dissemos, aceitar a condição ontológica de que o que há são sempre articulações políticas em torno de disputas hegemônicas que, por meio de lógicas de equivalências e diferenças, produzem o jogo político. Esse jogo prescinde de um centro, de um fundamento último, isso significa, por exemplo, distanciar-se de posições que privilegiam o entendimento da sociedade como uma construção fundamentada (e centrada) na estrutura econômica. Trata-se de assumir que embora haja, sim, fundamentos, fechamentos, ou universais, conforme se queira denominar - e que esses são necessários e impossíveis, a um só tempo -, eles não o são "em última instância". Antes, são construções provisórias e sua hegemonia depende de sua capacidade de produzir sentidos capazes de aglutinar tantas mais diferenças quantas forem possíveis, em torno de sentidos/significantes que sejam capazes de borrar as fronteiras entre os particulares que se põem na disputa política. Assim, as análises pautadas no referencial laclauniano distanciam-se de perspectivas críticas que compreendem a determinação social e a luta contra o poder, pautadas na centralidade do Estado que, por sua vez, determina, muitas vezes de forma hierárquica, diversas políticas curriculares.

Defendemos, então, que no caso da necessidade de reafirmação de um perfil nacional docente, expressa nos textos dos pareceres e resoluções em tela, materializam-se lutas hegemônicas em torno da fixação de sentidos sobre as políticas curriculares de formação de professores. Isso significa dizer que, sempre de maneira contingencial, as

articulações acontecem no jogo político na medida em que os sujeitos se organizam em torno de demandas, como ocorre no contexto discursivo das DCN. A fixação de sentidos sobre competências, conhecimento e conteúdo de ensino na superfície textual desses documentos evidencia, por exemplo, demandas por mudanças na atual política de formação docente, na própria concepção dessa formação, de modo que esse novo percurso formativo se apresenta como sendo decorrente de demandas oriundas de diferentes sujeitos e segmentos sociais, conforme se pode ler no texto do parecer 9/2001:

O documento que hoje constitui esta Proposta [...] foi submetido à apreciação da *comunidade educacional* em cinco *audiências públicas* regionais, uma *reunião institucional*, uma *reunião técnica* e uma audiência pública nacional [...] (p.2 - grifos nossos)

Como toda *proposta* em educação, ela não parte do zero, mas *é fruto de um longo processo* de crítica, reflexão e *confronto* entre diferentes concepções sobre a formação docente e suas práticas, para o qual contribuíram o pensamento *acadêmico*, a avaliação das *políticas públicas* em educação, os *movimentos sociais*, as experiências inovadoras em andamento em algumas *Instituições de Ensino Superior*. [...] Com base no diagnóstico dos problemas detectados na formação dos professores, ela *apresenta princípios orientadores amplos* e diretrizes para uma política de formação de professores, para sua organização no tempo e no espaço e para a estruturação dos cursos. [...] (p.6 - grifos nossos)

O texto do Parecer CNE/CP 9/2001 justifica o tipo de política curricular ali apresentada como estratégia para fazer frente àquilo que aponta como um dos maiores entraves educacionais do país: "o *preparo inadequado* dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente" (p.4 - grifo nosso). Essa demanda por uma nova formação docente é justificada no documento por mudanças sociais, históricas e culturais que alteraram o perfil docente. Com isso, o parecer 9/2001 define "características inerentes à atividade docente" (*idem*). Tais características demonstram que os significantes mobilizados se referem ao compromisso com a aprendizagem dos alunos, à atenção à diversidade existente nas escolas, às questões culturais, à capacidade de desenvolver práticas investigativas, bem como de compreender, planejar, criar, gerir e executar ações pedagógicas que promovam o desenvolvimento dos conteúdos curriculares.

Essa "formação tradicional" que não dá mais conta das demandas atuais que citam constantemente a escola carece de bases epistemológicas e ontológicas pautadas na incontornável relação entre teoria e prática. É por esse motivo que a definição de "competência" é apresentada como instrumento dessa "guinada necessária", na medida em que

[as competência] tratam sempre de alguma forma de atuação, *só existem "em situação"* e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. *A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a*

tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. (Parecer CNE/CP 9/2001, p.30 - grifos nossos)

Se a aprendizagem por "competências" articula as dimensões teórica e prática, e se tal aprendizagem é definida pela capacidade de mobilizar recursos e "conhecimentos" variados, verifica-se que o conhecimento a ser aprendido/construído é múltiplo e abrange a dimensão do exercício profissional, aspectos pedagógicos e axiológicos, e pode-se depreender que um "conteúdo de ensino" que atenda a tais exigências seja também múltiplo, embora não seja esse o foco das proposições de nenhum dos quatro documentos em pauta.

Destacamos que a ênfase nas competências no âmbito da formação de professores, bem como em textos curriculares diversos não é recente. Pesquisas a respeito (Lopes, 2008; Dias, 2002; Frangella, 2006) destacam que a influência dessa vertente pedagógica tem origem na década de 1940 com Ralph Tyler e ganhou força com a ideia da eficiência social como o ensino para a competência nos anos 1970. A discussão de competências, mesmo antes da produção dos documentos com os quais vimos trabalhando, aparece como forma de organização curricular através do conteúdo articulado com visões de mundo e valores que buscam minimizar a fragmentação do conteúdo na formação de professores através da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, movimentos destacados no parecer CNE/CP 9/2001 como alternativa/solução/exigência para qualificação e habilitação profissional.

A LDB, de 1996, vai propor um novo paradigma para a formação de docentes e sua valorização. [...] A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 insistem na valorização do magistério e em um padrão de qualidade cujo teor de excelência deve dar consistência à formação dos profissionais do ensino. (CNE/CP 28/2001, p.4-5 - grifos nossos)

Essa discussão não deixa de ser uma demanda particular que procura articular-se com outras na tentativa de se hegemonizar. Conforme Lopes (2008), apesar das várias críticas que as perspectivas comportamentalistas, associadas às competências, receberam da comunidade educacional, elas conseguem adesão de grupos sociais variados que se manifestam através de trabalhos em congressos, divulgação de livros didáticos, participação de pesquisadores em reformas e ações governamentais. E que, desse modo, constroem discursos hegemônicos, como os expressos nos documentos que apresentamos nesta seção, por meio dos excertos selecionados.

Sem utilizar textualmente o termo "competência", sentidos sobre esse significante são mobilizados tanto no parecer CNE/CP 28/2001 quanto na resolução dele decorrente (CNE/CP 2/2002), na medida em que a relação teoria e prática é também o eixo norteador das definições sobre duração e distribuição da carga horária dos cursos de formação, que são o objeto desses documentos.

O *Parecer CNE/CP 9/2001*, ao interpretar e normatizar a exigência formativa desses profissionais, *estabelece um novo paradigma para esta formação*. O padrão de *qualidade* se dirige para uma *formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas articulando-as* em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas. *A relação teoria e prática deve perpassar todas estas atividades* as quais devem estar articuladas entre si *sendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior*. (CNE/CP 28/2001, p.5 - grifos nossos)

Todas essas demandas endereçadas aos docentes na contemporaneidade, ao serem transpostas para o contexto discursivo das políticas de formação, carregam a marca das competências, das quais nos fala a resolução CNE/CP 1/2002 que, em seu Art. 3º, considera como princípios norteadores para os cursos de formação de professores:

- I - a *competência como concepção nuclear* na orientação do curso;
- II - a *coerência entre a formação oferecida e a prática esperada* do futuro professor, tendo em vista:
 - a) a *simetria invertida*, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
 - b) a *aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores* em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
 - c) os *conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências*;
 - d) a *avaliação* como parte integrante do *processo de formação*, que *possibilita o diagnóstico de lacunas* e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.
- III - a *pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem* [...] (p.2 - grifos nossos)

Embora compreendamos que a luta por hegemonização e fixação de alguns sentidos nos documentos curriculares não se reduz ao texto escrito, apontamos algumas pistas sobre significações e posições hegemônicas nesses textos curriculares na medida em que a noção de competência - como inovação e solução para uma formação que precisa superar a dicotomia entre teoria e prática - passa a articular diferentes demandas da atualidade: a) a importância dos conteúdos de ensino como condição básica para o desenvolvimento de competências; e b) o conhecimento atrelado também a aspectos de ordem axiológica.

Levando em consideração a dinâmica cíclica das políticas, podemos dizer que os textos produzidos nas instâncias macro são produtos de várias formulações no âmbito legislativo e nas articulações de interesse de grupos da esfera micro social. Ball os descreve como "produtos canibalizados de múltiplas influências e ordens do dia [mas limitados]" (1994, p.16). Esse processo é estabelecido ao longo do tempo; retrabalhado e reorientado de acordo com os problemas e necessidades que também vão se modificando. Esse entendimento da política curricular permite compreender, no caso

dos pareceres e resoluções que vimos discutindo, que as propostas de modificação da formação e do perfil docente apresentadas nos documentos vão além do texto escrito, produzindo outros textos híbridos a partir das reinterpretações que os leitores vão fazendo. Esse movimento contínuo evidencia uma pluralidade de leituras, pois a concepção de Ball a respeito da complexidade da política afeta "como pesquisamos e como interpretamos o que encontramos" (1994, p.1), tendo em vista que os autores ou "escritores" dos textos de política não podem controlar os significados de seus textos em movimento, uma vez que não há uma "leitura correta" ou completa.

Ao compreender que a produção desses documentos é recontextualizada constantemente nos espaços em que circulam, abre-se a possibilidade de novos entendimentos aos significados que se hegemonomizam nos processos de significação. Trabalhando com a concepção laclauiana, pode-se buscar compreender qual foi ou quais foram, são ou estão sendo os processos de articulação responsáveis pela condição hegemônica desses sentidos, privilegiando determinada(s) concepção(ões) de formação docente. Por isso, na próxima seção, apresentamos considerações sobre a produção recente das pesquisas em educação e alguns dos diálogos por elas estabelecidos, a fim de identificar pistas sobre por onde têm caminhado as discussões curriculares sobre as políticas.

Sentidos de política de currículo nas pesquisas em educação

A fim de delinear o perfil das pesquisas em Educação cujo foco declarado é o tratamento das políticas curriculares e da formação de professores, recorreremos aos registros no Banco de Teses e Dissertações da CAPES⁴. A primeira aproximação procurou verificar quais trabalhos se ocuparam das políticas curriculares. Cumpre dizer que na busca inicial tomou-se cuidado a fim de evitar que algum trabalho que usasse apenas o termo "política de currículo" não fosse encontrado. Assim, houve uma "dupla busca" pelas expressões "políticas curriculares" e "políticas de currículo", que demonstrou não haver omissões e/ou repetições entre os títulos referenciados.

O recorte temporal estabelecido para o levantamento abrangeu os anos entre 2001 e 2009 e levou em conta a publicação dos documentos governamentais mais recentes sobre a regulamentação da formação de professores em nível superior nos termos das DCN (referimo-nos aos pareceres e resoluções que constam na figura apresentada no início do texto) e a ausência de dados no Banco da CAPES sobre as pesquisas concluídas em 2010, quando da produção deste texto. Os resultados referenciaram 21 teses e 52 dissertações cujos temas abrangiam: política curricular, política de currículo e diretrizes curriculares. Encontramos 20 teses e 48 dissertações vinculadas a programas de pós-graduação em educação - dois desses trabalhos eram dissertações defendidas em programas de educação matemática e educação nas ciências. Houve ainda nas referências obtidas pelo levantamento, dissertações ligadas às seguintes áreas: Ciência do Movimento Humano; História; Saúde Pública e Tecnologia, além de uma tese em Linguística aplicada e Estudos da Linguagem. Esses trabalhos, porém, não compõem o

grupo sobre o qual discorreremos neste texto, tendo em vista o foco nas pesquisas em Educação.

Refinamos a busca para, então, detectar dentre as pesquisas aquelas que se ocupassem da formação de professores. Optamos por ampliar as equivalências sobre formação para além das modalidades formais e mais comuns, a saber: inicial, continuada e em serviço, somando, então, a elas diferentes abordagens sobre a construção da identidade dos professores. Dessa maneira, encontramos 6 teses e 12 dissertações que correspondiam à dupla exigência do viés estabelecido: políticas curriculares e formação de professores. A análise desses 18 trabalhos permitiu identificar possibilidades de articulação e produção de sentidos sobre esses temas.

Dentre as teses⁵ e dissertações⁶ mencionadas pudemos perceber uma ênfase nos processos de reformulação das políticas curriculares, sendo recorrentes, nesse sentido, aspectos relacionados à ressignificação das políticas, processos de reapropriação/reinterpretação/ressignificação dos documentos curriculares e aos seus espaços de negociação, recontextualização e reformulação. No que diz respeito às discussões sobre aspectos da formação de professores, identificamos que os trabalhos se dividem entre a discussão sobre a prática docente na implementação de propostas curriculares oficiais e sobre o lugar do professor na produção da política curricular. Identificamos ainda trabalhos sobre o perfil docente onde há questionamentos a processos, grupos e discursos hegemônicos.

Ainda que com referenciais teóricos diferentes para o entendimento da hegemonia, essas pesquisas, ao operar com perspectivas críticas ou pós-estruturalistas, sinalizam a não homogeneidade na implementação da proposta oficial nas instituições escolares, problematizando as tensões entre as esferas micro e macro, a fim de levar em consideração a produção de política curricular por parte dos professores.

Trabalhos como os de Rocha (2008), Ramos (2008) e Soares (2009) empreenderam análises discursivas considerando a Análise Crítica do Discurso Textualmente Orientado (ACDTO) dos estudos de Norman Fairclough, que dialoga com a teorização social do discurso (TSD), buscando explicá-lo socialmente, construindo teorias em que o discurso tenha uma centralidade. Desse modo, propõem uma articulação entre a TSD e as contribuições da linguística, bem como um modo de operar com ele. Essas pesquisas apontam as interlocuções com o campo da discursividade como um importante contributo para a problematização das produções de sentidos e identificações em relação ao conhecimento e às posições de sujeito, na perspectiva de relacionar "discurso e mudança social" ao não desconsiderar a dimensão política, sem a qual se torna dispensável pensar as disputas travadas na esfera saber/poder.

Oliveira (2009), Dias (2009), Matheus (2009), Mello (2008) e Frangella (2006), por sua vez, discutem com base na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, onde o discurso é entendido como uma categoria que compreende palavras e ações, ou seja, é prática, "uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades ou grupos sociais são ações significativas" (RODRIGUES; MENDONÇA, 2008, p.27), mas sempre contingentes e precárias. Macedo (2008), trabalha em sua tese com produções de

políticas curriculares nos espaços de formação de professores do curso de Pedagogia analisando os dados de entrevistas através da Análise do Discurso-AD, na perspectiva de Eni Orlandi.

A leitura desses trabalhos nos permite dizer que as pesquisas dialogam com várias vertentes teóricas, deixando entrever aproximações com as teorizações da nova sociologia do currículo; do campo da discursividade; do materialismo histórico e da teoria política. Além disso, pode-se dizer que, de modo geral - embora não generalizado -, as opções metodológicas caminham por entre estudos bibliográficos, auto-narrativas e trajetórias profissionais e entrevistas.

O desenvolvimento de trabalhos orientados para o estudo das políticas de currículo incide na formação de professores visando o estabelecimento de posições menos fixas e possibilidades de deslocamento das posições de sujeitos ou dos processos de produção dessas políticas, ainda que possam ser consideravelmente reduzidos se levarmos em consideração o volume de pesquisas educacionais que o país vem produzindo.

Tendo em vista a luta pela fixação de sentidos nas políticas curriculares de formação de professores, há vários movimentos de pesquisa buscando diferentes possibilidades de ressignificação dos contextos em que são gestadas as políticas curriculares, a formação de professores e as propostas curriculares. Percebe-se, nas pesquisas referenciadas, que a despeito dos diferentes caminhos percorridos para a compreensão dos processos de produção, circulação e consumo dos textos e das políticas curriculares, há, em geral, um movimento contrário à homogeneização, entendida aqui no sentido de uma formação profissional unificada e por isso reducionista.

A ideia do ciclo de políticas opera com a complexidade da produção da política curricular pela própria organicidade do modelo analítico circular, ou seja, sem começo ou fim, entendendo também que, inexoravelmente, os contextos são interdependentes, estando sempre imbricados de alguma forma. Dessa maneira, as fronteiras entre os contextos aparecem esmaecidas, de modo a favorecer a ambivalência dos sentidos que são produzidos de maneira contínua.

Um aspecto importante para pensar as políticas curriculares, tendo em vista o conceito de hegemonia, conforme o referencial teórico laclauiano, é sua não determinação *a priori*, o que permite ampliar essas análises para além da dimensão linear da esfera macro e estendê-la à micro. Podemos, então, dizer que as teses e dissertações mencionadas, ao questionarem posições e situações já estabelecidas, põem-se no jogo hegemônico de definição de sentidos das políticas curriculares de formação de professores, contribuindo para a atribuição de novos sentidos para os contextos analisados, recontextualizando esses espaços, apresentando demandas e compondo as relações de poder em diferentes contextos. É sobre a dinâmica desse "jogo hegemônico" que trataremos na próxima seção.

Políticas de formação de professores: conhecimento, conteúdo e competências no jogo hegemônico

A demanda por "profissionais qualificados" expressa no parecer CNE/CP 9/2001 (p.4) e concretizada sob a forma da necessidade de considerar as competências na formação de professores como "concepção nuclear na orientação do curso; norteadoras da proposta pedagógica, do currículo e da avaliação; na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação docente" (p. 2-3) sugere que o professor é mal formado e que seu preparo tem sido inadequado às atividades docentes. Na luta pela defesa da melhora da qualificação docente, muitos sentidos buscarão fixar-se no significante "competência profissional".

Como já dissemos, o processo de construção do texto das DCN (que envolveu todos os documentos com os quais vimos trabalhando ao longo deste texto) foi resultado de articulações entre diversos grupos, produtores e portadores de diferentes demandas em relação à formação de professores (comunidade educacional; audiências públicas regionais com participação de órgãos governamentais através de reunião institucional e técnica, Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação, Comissão Nacional de Formação de Professores e entidades como: CNE, MEC, ANPED, ANFOPE, CONSED, UNDIME, CNTE, ANPAE, FNCEE, CRUB, SBPC)⁷ que manifestam posições políticas, concepções filosóficas e pedagógicas diferenciadas, algumas vezes em conflito, mas que no momento da elaboração da proposta articulam-se em torno de uma tarefa comum: definir um novo modelo de formação de professores para a Educação Básica brasileira.

A esse respeito, parece-nos instigante pensar sobre o termo "competência" como um ponto em torno do qual diferentes demandas se agregam, esmaecendo suas diferenças, no intuito de alcançar um objetivo maior, pois os sentidos atrelados à competência deslizam entre vários significados que se materializam textualmente: a) pela defesa de uma formação voltada para a dimensão prática, mas que mantenha, ao mesmo tempo, teoria e prática intrinsecamente relacionadas, de modo que o espaço da prática passe a ser entendido como o local da resolução de situações-problema; b) enfatizando a proposta de integração entre as disciplinas, conforme aponta o parecer CNE/CP 9/2001; c) tendo os conteúdos como base do desenvolvimento de competências e, ao mesmo tempo, d) competências como contributo para seleção de conhecimentos através do currículo e da avaliação.

Destacamos a flutuação de sentidos na relação entre teoria e prática que envolve também sentidos sobre conhecimento e conteúdo de ensino:

Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação (idem p.29 - grifos nossos).

Nos cursos de formação para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental é preciso incluir uma *visão inovadora em relação*

ao tratamento dos conteúdos das áreas de conhecimento, dando a eles o destaque que merecem e superando abordagens infantilizadas de sua apropriação pelo professor (id. p.47 - grifos nossos).

O *significante* competência, no que diz respeito a essas políticas curriculares de formação de professores, aglutina diversas demandas e significados em um horizonte intangível e necessário, o que significa aceitar que há em torno dele um movimento de diferenciação no qual as fronteiras não são estabelecidas pela identificação e buscam elementos dispersos em seus significados como possibilidade de se manterem na articulação. Nesse sentido, podemos dizer que "competência" é um particular que vai se tornando hegemônico e posteriormente também acaba por "naturalizar-se" no discurso pedagógico.

Entendemos, nesse movimento, a qualificação docente como estando perpassada pela questão dos conteúdos, mas, ao mesmo tempo, percebemos como se articula a ideia forte das competências do "saber fazer". Trata-se da expectativa, revestida pelo discurso da inovação, de que a organização do ensino de futuros professores com base nas competências seja capaz de proporcionar-lhes condições, entre outros, de "elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares" (Parecer CNE/CP 9/2001, p. 4). Percebe-se que a tensão entre o universal e o particular é própria do movimento de definição de fronteiras entre conhecimento e conteúdos de ensino, permeados constantemente pela noção de competência. Aí reside a possibilidade de afirmar que os universais são constituídos por processos de hegemonia.

Problematizando essa tensão, podemos dizer, com base em Laclau (2011), que se há um ponto nodal capaz de aglutinar diversas demandas em torno de um *significante*, ele possui um exterior constitutivo, que embora esteja também nesse jogo político, representa em si aquilo que está fora da cadeia de equivalências e se caracteriza por representar "aquilo que não é", isto é, por não guardar equivalências com o ponto nodal em questão. Perguntamo-nos, pois, sobre o que pode ser definido como exterior constitutivo das competências.

A lógica que vimos defendendo nos conduz a pensar nas relações de antagonismo inerentes às articulações discursivas, isto é, na tensão à qual podemos atribuir um esvaziamento de diferenças em torno do *significante* competência que, nessa discussão, pode ser sinalizada pela luta em prol da qualificação docente. Assim, a crítica que se faz aos cursos de formação de professores está centrada na suposta adesão exacerbada aos aspectos teóricos em detrimento das demandas vinculadas à prática pedagógica e a dicotomização entre teoria e prática. A necessidade do saber-fazer e sua possibilidade de concretização nos currículos têm, nos elementos que vimos aqui discutindo, sua expressão mais contemporânea. Procuramos perceber, então, como, nesses textos curriculares, vão se criando estratégias para se incluir, na cadeia articulatória as ideias de conteúdo e conhecimento. O trecho abaixo sinaliza como as ações pedagógicas diretamente relacionadas às competências docentes têm respaldo necessário no domínio de conhecimentos que devem ser conteúdos de ensino na formação de professores.

Nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos se ele não compreender, com razoável profundidade e com a necessária adequação à situação escolar, os conteúdos das áreas do conhecimento que serão objeto de sua atuação didática, os contextos em que se inscrevem e as temáticas transversais ao currículo escolar (Parecer CNE/CP 9/2001, p. 20 - grifos nossos).

A indissociabilidade expressa nos textos analisados entre competências e conhecimento parece transformar-se, ela mesma, no lugar fronteiro entre o que é competência e o que não é. Assim, podemos observar o investimento de determinados sentidos de conhecimento ora distanciados, ora associados, por exemplo, aos conteúdos de ensino relacionados ao conhecimento de diferentes áreas do saber, legitimados (e disciplinarizados) como matéria de ensino na educação básica.

Novas tarefas passam a se colocar à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas. E, também, porque é reconhecida pela sociedade como a instituição da aprendizagem e do contato com o que a humanidade pôde produzir como conhecimento, tecnologia, cultura. (Parecer CNE/CP 9/2001, p.9-10 - grifos nossos).

Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir. É, portanto, imprescindível que o professor em preparação para trabalhar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica, tais como estabelecidas na LDBEN e nas diretrizes/parâmetros/referenciais curriculares nacionais da educação básica. Isto é condição mínima indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio.

Sendo assim, a formação de professores terá que garantir que os aspirantes à docência dominem efetivamente esses conhecimentos. (Parecer CNE/CP 9/2001, p.37 - grifos nossos)

Embora a resolução CNE/CP 1/2002, em seu Art. 3º, inciso II, alínea c, considere "os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências" para o bom exercício profissional, parece-nos que em muitas situações a fronteira dessa premissa é borrada. Por exemplo, ao discutir a concepção de aprendizagem, o mesmo documento afirma que

O processo de construção de conhecimento desenvolve-se no convívio humano [...] Por isso, fala-se em constituição de competências, na medida em que o indivíduo se apropria de elementos com significação na cultura. [...] A constituição das competências é requerimento à própria construção de conhecimentos, o que implica, primeiramente, superar a falsa dicotomia que poderia opor conhecimentos e

competências. *Não há real construção de conhecimentos sem que resulte, do mesmo movimento, a construção de competências.* (Parecer CNE/CP 9/2001, p.31-32 - grifos nossos)

É importante considerar que não há, nos textos analisados, uma definição de quais conteúdos são esses e quais conhecimentos "produzidos pela humanidade" se equivalem ao que deve saber o professor. Os documentos apontam caminhos, mas não especificam. Parece-nos que há uma disputa por qual conhecimento "cabe" na formação de professores, isto é, a tensão é por definições sobre currículo e ensino, sobre "o que deve saber o professor", o que "ele deve ensinar" e "o que ele deve saber para ensinar":

A superação da fragmentação [disciplinar], portanto, requer que a formação do professor para atuar no ensino médio contemple a necessária compreensão do sentido do aprendizado em cada área, além do domínio dos conhecimentos e competências específicos de cada saber disciplinar. (Parecer CNE/CP 9/2001, p.28)

Art. 14. (...) § 1º A flexibilidade [das instituições formadoras] abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional. (Resolução CNE/CP 1/2002, p. 6)

Lopes (2008) contribui para pensarmos sobre a relação entre conhecimento, conteúdo e competências, propondo um questionamento das organizações curriculares:

Diante de tantas descoleções e do foco no desempenho, muitos apostam no fim das disciplinas. Mas com o conhecimento rizomático, as redes de conhecimento, a transdisciplinaridade, porque ainda somos tão disciplinares? Por que ainda investigamos as disciplinas? Defendo que isso acontece porque não está em foco o sentido epistemológico de disciplina [...] Mas as disciplinas como construções sociais que atendem a determinadas finalidades. [as disciplinas] Reúnem sujeitos em determinados territórios, sustentam e são sustentadas por relações de poder que produzem saberes. (p.207)

Por ora cabe problematizar, na contingência das discussões destas páginas, as possibilidades de entendermos essa relação com a disciplinarização apontada por Lopes como "hibridizações de sentidos sobre conhecimento, conteúdo e competência". Pois, dessa maneira, articulam-se visões diferenciadas e mantém-se a relação equivalencial entre diversas demandas em torno da melhora da qualidade na formação docente, ou, antes, em torno das competências como proposta que se universaliza no âmbito das políticas governamentais. Identificamos esse movimento como sendo, ele próprio, a construção de um exterior constitutivo da posição hegemônica aqui discutida. Dito de outro modo, talvez sejamos tão disciplinares porque (ou sem perceber que) este posicionamento permite ou potencializa, por exemplo, os sentidos hegemônicos de competência através de uma extensa cadeia articulatória que, apesar disso, busca

manter, através de constantes tensões suas significações, seus diferentes grupos e atores sociais.

Sistematizando o percurso: fechamentos provisórios

Neste texto procuramos discutir sobre os sentidos de conhecimento, conteúdo de ensino e competências produzidos no contexto discursivo dos pareceres e resoluções do CNE que dispõem sobre as DNC para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, nos cursos de licenciatura. Pautadas pela teoria política do discurso proposta por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2010), e desenvolvida por Laclau em outros trabalhos (2003, 2010, 2011), procuramos alcançar o objetivo por nós apresentado tendo em vista algumas das considerações sobre políticas curriculares contidas nas proposições da teoria do ciclo de políticas de Stephen Ball (1992, 1994) e no diálogo travado por autores do campo do currículo no Brasil com tais teorias.

Assim, tratamos, ainda que brevemente, de situar o leitor quanto aos textos analisados, o modo como estão inter-relacionados e quais os sujeitos envolvidos em sua elaboração. Em seguida, apresentamos alguns dos aspectos teórico-metodológicos das duas abordagens que provocam maior impacto sobre nossa discussão, tais como os conceitos de discurso, articulação e sujeito no âmbito da TPD, além da ideia dos diferentes (e complementares) contextos e do entendimento de política como texto e como discurso, na teoria do ciclo de políticas. Feita essa breve explanação, iniciamos uma exploração da superfície textual dos documentos a fim de tratar dos sentidos de política curricular neles expressos, bem como as demandas e tensões que envolvem as articulações discursivas que os produzem. Identificamos, pois, algumas demandas que se aproximam em torno da noção de competência: conteúdos como base de sua consolidação e a definição dos conhecimentos necessários à formação docente como sendo interpelada por aspectos axiológicos, culturais, teóricos e práticos. Com isso, enfatizamos a polissemia do conceito de "competências", identificando alguns dos sentidos que, como demandas no discurso da formação de professores, hegemonizaram-se.

A aproximação realizada com recentes pesquisas da área educacional que se ocuparam do tema das políticas curriculares permitiu dimensionar por quais caminhos teórico-metodológicos esse tema tem sido debatido, bem como constatar que o tema da formação docente, pelo viés das políticas curriculares, não tem sido objeto de muitos pesquisadores - a despeito da profusa produção sobre essa formação se considerarmos as múltiplas abordagens que o tema recebe, de modo geral, tanto na área da Educação quanto para além dela.

Por fim, trouxemos algumas considerações sobre a dinâmica do jogo hegemônico nas políticas de formação de professores, no qual a noção de competência assume o papel central na descrição de uma política curricular, cuja busca por minimizar a distância entre a teoria e a prática através de mudanças na organização curricular por meio dessa

centralidade nas competências, favorece uma multiplicidade de sentidos nas recontextualizações dos discursos das políticas curriculares para a formação de professores. Sendo assim, essa fluidez e amplitude de sentidos tensiona e aproxima demandas: a) pela preponderância do conteúdo disciplinar de diferentes áreas do conhecimento, bem como daqueles entendidos como pedagógicos e didáticos; b) pela definição de conteúdos adequados ao currículo desse percurso formativo; e c) relativas ao propalado pragmatismo economicista e mercadológico do qual muitos críticos acusam a organização curricular por competências. Tais cadeias articulatórias caracterizam o jogo político de produção das políticas governamentais para a formação profissional dos professores da Educação Básica, tal como as DCN propõem.

Defendemos que o entendimento do processo de produção de políticas curriculares para a formação de professores sob a perspectiva da circularidade e da contingência/provisoriedade na produção de seus sentidos pode contribuir para pensar o campo curricular frente ao grande desafio de pôr-se na disputa de produção de sentidos. A constituição do perfil nacional docente e os princípios que a norteiam não estão dados *aeternum*. A duração da fixação que ora apresentamos na materialidade dos textos oficiais é/será definida pelas demandas que produzem antagonismos no jogo político.

Referências

BALL, S. J. **The policy process and the process of policy**. Reforming education & changing school: case studies in policy sociology. Londres/Nova Iorque: Routledge, 1992.

_____. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994 b.

BALL, S. J.; BOWE, R. El curriculum nacional y su "puesta en práctica": el papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudos Del Curriculum.**, v. 1, n.2, 1998.

BORBOREMA, C.D.L. **Política de ciclos na perspectiva do ciclo de políticas: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/ RJ**. 222p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP nºo. 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, DF: 2001.

_____. **Parecer CP n.º. 28, de 2 de outubro de 2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: 2001.

_____. **Resolução CP n.º. 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: 2002.

_____. **Resolução CP n.º. 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: 2002.

BURITY, J. A. Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau. In: OLIVEIRA M.A.G. (Org.). **Política e contemporaneidade no Brasil.** Recife: Edições Bagaço Ltda, 1997, p. 29-74.

CARRERI, A.V. **Cotidiano escolar e políticas curriculares:** táticas entre professores consumidores. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2007.

CARVALHO, C. **O currículo na voz dos professores:** um estudo de caso à luz da epistemologia social. 189p. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, 2006.

CHERRYOLMES, C.H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, T.T. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

DIAS, R.E. **Competências:** um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil. 160p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2002.

_____. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006).** 248p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2009.

DIAS, R.E.; FRANGELLA, R.C.P; PAIVA, E.V. Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2006.

DUARTE, R.J. **O processo de seleção e de Organização organização dos conteúdos de Matemática:** um estudo com a rede municipal de ensino de balneário Piçarras. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Itajaí/SC, 2007.

EUGENIO, B.G. **Políticas curriculares para o ensino médio no Estado da Bahia:** permeabilidades entre contextos e a cultura da escola. 196p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2009.

FERNANDES, C.M. **As políticas curriculares na cotidianidade da Escola:** a análise dos professores sobre o impacto da Reforma da Educação Profissional no CEFET-SP. 191p. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2007.

FRANGELLA, R.C.P. **Na procura de um curso:** currículo-formação de professores-educação infantil identidade(s) em (des)construção? 219p. Tese (Doutorado em Educação), - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2006.

GABRIEL, C.T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em "tempos pós". In: CANDAU, V.M.F.; MOREIRA, A.F.B. (Org.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 212-245.

_____. Conhecimento escolar, universalismos e particularismos: sobre fixações de fronteira no campo do currículo. In: **XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2010, Belo Horizonte, Anais. Belo Horizonte: ENDIPE, 2010a.

_____. Currículo e epistemologia: sobre fronteiras do conhecimento escolar. Mesa redonda realizada no **IX Colóquio sobre questões curriculares – V Colóquio Luso Brasileiro:** Debater o Currículo e seus Campos, Políticas, Fundamentos e Práticas. Porto. 2010b.

_____. **Estudos curriculares face às demandas de nosso presente.** Conferência do concurso público de provas e títulos para Professor Titular de Currículo. Faculdade de Educação - UFRJ. 2011.

LACLAU, E. **Populismo** - o que existe num substantivo? Tradução de Julio C. Jaha. Margens/Márgenes. Belo Horizonte, jul./2003(a). p.3-15.

_____. **La razón populista.** 1. ed. 5ª reimpressão. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

_____. **Emancipação e diferença.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia y estrategia socialista:** hacia una radicalización de la democracia. 3. ed. – Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

LOPES, A. C. Currículo, política, cultura. In: SANTOS, L.; DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v.1, p.23-37.

_____. Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia. In: **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2008, Porto Alegre, Anais. Porto Alegre: ENDIPE, 2008, p.59-78.

_____. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.33-52, jul/dez. 2006.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Apresentação. In: _____. (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, A. C.; DIAS, R.E.; ABREU, R.G. (Org.). **Discursos nas Políticas políticas de currículo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Quartet; Editora/Faperj, 2011.

MACEDO, E. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v.8, n.1-2, mar. 2003-fev. 2004.

_____. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n.2, p.98-113, jul/dez. 2006a.

_____. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.32, p. 285-296, maio/ago. 2006b.

MACEDO, L.S. **Políticas curriculares para a formação de professores e processos de reformulação curricular nas instituições de ensino superior**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Pernambuco, 2008.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, v.27, n.94, p.47-69, jan./abr. 2006.

MATHEUS, D.S. **Políticas de currículo em Niterói, Rio de Janeiro: o contexto da prática**. 166p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2009.

MATHEUS, A.A.O.F. **O professor de Matemática e a constituição de sua identidade profissional frente às políticas públicas**. 122p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade São Francisco (USF), Itatiba/SP, 2008.

MELLO, J.C.D. **Políticas de currículo em escolas de formação de professores**. 222p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L.P. Em torno de Ernesto Laclau. In: _____. (Org). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p.25-33.

NETO, A.C.B. **O impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais nos projetos políticos pedagógicos dos Cursos de Graduação em Educação Física do estado do Pará**. 129p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

OLIVEIRA, R. **Políticas de currículo na escola: a produção de sentidos de uma educadora matemática**. 150p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2009.

PAIVA, E.; FRANGELLA, R.C.P. e DIAS, R.E. Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, A.C. e MACEDO, E. (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, A.P.B. **Projeto Político Pedagógico como espaço de disputa e negociação de sentido de saberes escolares: um olhar a partir do campo do currículo**. 140p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2008.

ROCHA, A.A.C.N. **No entrecruzamento de políticas de currículo e de formação docente: uma análise do manual do professor do livro didático de Geografia**. 156p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2008.

RODRIGUES, A. **O processo de municipalização do primeiro segmento do Ensino Fundamental em municípios que fazem parte da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto: currículo e formação continuada de professores**. 119p. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2008.

SOARES, G.R.G. **O currículo de formação de professores das séries iniciais: dialogando com as questões culturais**. 149p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2009.

Texto apresentado em 15 de maio de 2012.

¹Lopes (2010, 2008), Macedo (2004, 2006a, 2006b), Lopes; Macedo (2006, 2011) e Gabriel (2008, 2010a, 2010b, 2011).

²Há estudos do próprio Ball (1994) sobre dois outros contextos, a saber: um contexto de efeitos (ou resultados) e um contexto de estratégias políticas. No entanto, como nos interessa menos a identificação dos contextos e mais a possibilidade compreensiva que essa lógica nos proporciona, não trataremos de nenhum deles de forma mais aprofundada.

³Cleo Cherryholmes (1993), Thomas S. Popkewitz (2004) e Rosanne E. Dias (2009).

⁴Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁵Benedito (2009), Oliveira (2009), Dias (2009), Mello (2008), Macedo (2008) e Frangella (2006).

⁶Neto (2009), Matheus (2009), Soares (2009), Rodrigues (2008), Rocha (2008), Ramos (2008), Borborema (2008), Matheus (2008), Fernandes (2007), Carreri (2007), Duarte (2007), Carvalho (2006).

⁷Na sequência: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Associação Nacional de Política e Administração na Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.