

CONHECIMENTOS DIDÁTICO- PEDAGÓGICOS COMO HORIZONTE DE FORMAÇÃO – análise de uma política curricular na formação de professores do Rio de Janeiro

Josefina Carmen Diaz de Mello
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rita de Cássia Prazeres Frangella
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Brasil

Resumo

Num contexto de reformas curriculares, este artigo focaliza o processo de reorientação curricular empreendido na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, analisando especificamente a parte concernente à formação de professores no nível médio – o curso Normal. Em diálogo com os estudos de Stephen Ball, tomamos esse processo nas interfaces dos diferentes contextos de produção curricular. No processo analisado, destacamos a emergência da disciplina “Conhecimentos Didático-Pedagógicos em...” (CDP), destacando os efeitos de mudança nessa disciplina. Objetivamos analisar os discursos políticos em diferentes contextos, enfatizando a dinamicidade dessa e as relações contingenciais desse processo político. Analisamos documentos e entrevistas realizadas com professores dessa comunidade disciplinar em duas escolas públicas de formação de professores. Concluímos que a nova proposta curricular para a formação de professores em nível médio não se restringe aos sentidos produzidos pelos documentos oficiais ou pelas próprias práticas pedagógicas dos professores de CDP. Há que se pensar na articulação e interlocução desses diferentes contextos para se identificar novas formas identitárias.

Palavras-chave: formação de professores – políticas curriculares – disciplinas escolares – identidade docente – competências

Abstract

In a context of curriculum reform, this article focuses on the process of curricular reorientation undertaken in the State Department of Education of Rio de Janeiro, examining specifically the part concerning the training of teachers in the middle level. Based on the studies of Stephen Ball, we take this process at the interfaces of the different contexts of curriculum production. In that analysis, we highlight the emergence of the school subject "Didactic-pedagogical knowledge in ..." (CDP), focusing on the effects of changes in this discipline. We intend to analyze the policy discourses on different contexts of production, emphasizing the dynamics of the relationship and contingency of the political process. We analyse documents and interviews with disciplinary community in two schools of teacher education. We conclude that the proposed new curriculum for teacher training is not restricted to the senses produced by official documents or by their own teaching practices of teachers of CDP. We think that the articulation and interaction of different contexts to identify new ways identity.

Keywords: teacher training - curriculum policy - school subject – teaching identity – competences

O campo da formação de professores tem passado por intensas e constantes revisões. Busca-se qualidade e para isso um dos focos privilegiados de ação tem sido a formulação de políticas curriculares.

O cruzamento das temáticas – currículo e formação de professores – tem se mostrado relevante na análise de políticas públicas de forma a compreender como os discursos em torno da formação e da projeção de um perfil profissional do professor se espraiam e articulam na formulação dessas políticas. Isso possibilita também a análise das relações de poder/saber que as tangenciam.

Assim, este artigo visa discutir a formulação de políticas curriculares para a formação de professores a partir de um caso específico – a reformulação curricular proposta para os cursos de formação de professores no âmbito do ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro e nele a emergência da disciplina “Conhecimentos Didático-Pedagógicos” (CDP) em suas diferentes modalidades. Objetivamos analisar as lutas políticas que permitem esta se erija como tal. A Reorientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro, como foi denominada tal proposta, destina-se aos professores do ensino médio e do ensino fundamental (2º segmento) da rede pública estadual de ensino, estando organizada da seguinte forma: livro I, correspondendo à área de Linguagens e Códigos; livro II, referente à área de Ciências da Natureza e Matemática; livro III, relativo à área de Ciências Humanas; **livro IV**, volume específico para os professores das disciplinas de formação profissional das escolas normais em nível médio; livros V e VI, direcionados à educação de jovens e adultos. O foco principal deste artigo, portanto, está concentrado no **livro IV** que apresenta a nova matriz curricular para o curso Normal.

As discussões sobre a nova matriz aconteceram em todas as 135 escolas normais do Rio de Janeiro, desde o ano de 2000, dando origem ao documento final, o livro IV, que foi distribuído em todas as escolas normais em 2006, na sua versão final.

Nessa proposta de matriz curricular, os conteúdos de Didática Geral surgem subdivididos em diferentes disciplinas assim denominadas: *Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental*, *Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil* e *Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos*, *Educação Especial* e *Educação Indígena* com a carga horária aumentada. Essa *mudança curricular*, aliada à mudança do nome da disciplina Didática em *Conhecimentos Didáticos Pedagógicos* (CDP), chamou-nos a atenção porque entendemos que, nesse processo, são produzidos discursos capazes de re-significar a política de currículo que vem sendo discutida e que tendem a produzir determinados efeitos¹ no contexto da prática escolar, sob a liderança das diferentes comunidades disciplinares (MELLO, 2008).

Assim, ao focalizar esse processo de produção, objetivamos desnaturalizar o currículo e compreender seu processo de constituição em um dado momento histórico cultural, “tomando o currículo como um “fazer-se” que não se dá de forma linear e supostamente neutra, mas marca-se pela dinâmica das relações sociais onde estão envolvidas, relações que o atravessam e o constituem” (FRANGELLA, 2002, p.5).

Por esse prisma, consideramos neste estudo os documentos e as falas de professores entrevistados das disciplinas de CDP em duas escolas públicas de formação de professores

no Rio de Janeiro. Assim, não estamos preocupadas em apontar que as práticas das escolas pesquisadas não se “encaixam” com as propostas curriculares. Tencionamos considerar a análise dessa relação, entre a materialização dos princípios dessa proposta macro e as definições produzidas em nível de contexto da prática escolar (proposta local/micro), podendo nos apontar *como* esses discursos foram recontextualizados (BERNSTEIN, 1996) e *como* esses novos discursos hibridizados (GARCÍA CANCLINI, 1998) foram constituídos nos documentos e na prática escolar das duas escolas pesquisadas.

Defendemos, portanto, que o contexto da prática das escolas pesquisadas influencia o contexto de produção dos documentos curriculares, na medida em que esses documentos também expressam concepções da prática escolar e tentam estabelecer uma “ordem negociada” com as comunidades disciplinares escolares que lideram essas discussões nas escolas (BALL, BOWE & GOLD, 1992; BALL, 1997, 1997a).

Nessa perspectiva, dividimos este artigo em três partes. Na primeira, discutimos os discursos entrecruzados nas políticas para a formação de professores. Na segunda parte do texto, focalizamos o curso Normal na política curricular de formação de professores no Rio de Janeiro e na terceira, analisamos os impasses e debates das disciplinas de CDP nos documentos e nas falas dos professores entrevistados dessas disciplinas. Objetivamos analisar os discursos que são engendrados às políticas curriculares pondo em relevância a dimensão discursiva da produção curricular e os contextos articulados de produção da mesma, enfatizando a dinamicidade dessa e as relações contingenciais desse processo político. Para tal, recorreremos, então, à análise dos textos e entrevistas realizadas. Concluimos que a nova proposta curricular para a formação de professores em nível médio não se restringe aos sentidos produzidos pelos documentos oficiais ou pelas próprias práticas pedagógicas dos professores de CDP. Há que se pensar na articulação e interlocução desses diferentes contextos para se identificar novas formas identitárias.

Políticas curriculares para a formação de professores: discursos entrecruzados

A procura por diretrizes e base comuns marca esse tempo na constante e contínua produção no campo do currículo que atinge todos os níveis e modalidades de ensino. Em diálogo com Lopes (2006), entendemos que:

As lutas que constituem os currículos são, portanto, simultaneamente políticas e culturais. Para entendê-las, parece-me importante compreender os discursos hegemônicos que buscam atribuir sentidos e significados fixos ao currículo e as comunidades que garantem a disseminação desses discursos (p.40).

Assim, para compreender a articulação dos discursos que dotam de significados as práticas curriculares e também as políticas sociais, faz-se necessária a compreensão das reformas curriculares para além de uma visão que a reduz a documento do Estado para a

prática educativa, como um instrumento normativo num caminho de mão única onde, de forma dicotomizada, um pólo planeja e ordena e o outro implanta e busca se adequar. A perspectiva de não-fixidez das esferas de produção curricular abre perspectivas ampliadas de entendimento das reformas curriculares não apenas como objeto do Estado, mas fruto de articulações, de relações de poder-saber que se espraiam para além da esfera estatal.

Para tanto, a perspectiva de produção curricular que orienta o estudo se assenta nas formulações de Ball (1997). Em texto que discute o que são políticas curriculares, o autor interroga o próprio significado de política. Ele define política como “uma economia de poder, um conjunto de tecnologias e práticas que são realizadas ou não em espaços locais. Políticas são tanto textos e ações, palavras e obras que são executadas bem como as intencionadas” (p.10).

Seguindo essa linha, esse autor argumenta a favor da compreensão da política como texto e como discurso, considerando o texto como as representações, propostas e intervenções nas práticas, que redistribuem e reestruturam relações, o que se articula à política como discurso, compreendendo-a como esfera de produção de conhecimentos, efeitos que fornecem a moldura de interpretação das políticas. Ao defender essa perspectiva, o autor afirma que pode se efetuar uma análise que supere os binarismos antes apresentados, problematizando tanto as políticas – enquanto texto – como seus efeitos. Assim, as políticas curriculares precisam ser consideradas no âmbito de um ciclo político que, segundo Ball (1997, 1997a), produzido na confluência de diferentes contextos (o da produção da política, o da produção de textos e o da prática). É na interseção desses diferentes contextos que a política se configura, o que evidencia seu caráter processual.

Dessa forma, evidencia-se a hibridização de conceitos e sentidos, na luta incessante pela definição dos discursos que, na perspectiva foucaultiana do autor, constituem regimes de verdade, incidem sobre as formas de regulação, de normalização de práticas que localizam os sujeitos subjetivamente. Discursos que não provêm de cima para baixo, mas circulam e buscam hegemonizar concepções, como explica Laclau (1998):

Podemos, por certo, liberar algumas possibilidades sociais, mas só ao preço de reprimir outras. A relação entre poder e liberdade é de renegociações permanentes e de deslocamento de suas fronteiras comuns, ainda que os termos da equação permaneçam imóveis. A mais democrática das sociedades será a expressão das relações de poder, não uma total e gradual eliminação de poder. (p.108)

O que esses autores nos fornecem como instrumento de análise é que, como texto, as políticas curriculares estão sob o foco de diferentes olhares que produzem diferentes leituras. Há um processo de resignificação, uma recontextualização (BERNSTEIN, 1996) na apropriação do texto a partir dos contextos onde essa leitura é produzida, permitindo-nos compreender os textos políticos não apenas como determinação absoluta, com todos os sentidos dados, mas como processo significativo. Entendemos que os discursos sobre o princípio da *mudança curricular*, por exemplo, interagem com outros textos da sociedade,

na medida em que esses textos não são fechados (BALL, 1992, 1997) e que as comunidades disciplinares não são apenas “implementadoras” de definições oficiais, mas também produzem sentidos para essas mesmas políticas (ABREU & MELLO, 2008).

Entretanto, a política como discurso incide justamente nessa operação de significação, criando regras para essa produção discursiva, ordenando enunciados/sentidos, validando uns em detrimento de outros. Se há uma produção discursiva a partir da leitura dos textos políticos, essa se dá sob ações que buscam um ordenamento de sentidos. Assim, a produção de sentidos é e se dá em meio a uma luta incessante entre as tentativas de fixação/manutenção de sentidos e a instabilidade dessa produção, que exige rearticulação. Dessa forma, essa operação indecível (LACLAU, 1998) dá visibilidade às articulações que se dão em torno dos discursos que buscamos analisar, desafiando a idéia de normatividade como positividade e afirmação, mas fruto de múltiplos discursos em disputa na emergência de projetos e ações. Assim, nos rastros desses discursos e seu enredamento na produção de políticas curriculares configura-se uma luta travada e que não se cessa.

Numa leitura dos diferentes documentos curriculares para a formação de professores, aliada aos estudos que se debruçaram na análise do tema, emerge como questionamento o entendimento dos sentidos que se desenham como horizonte da proposta. Destaca-se o conceito de competência como nuclear na organização do currículo. Macedo (2000), Moraes e Torriglia (2000), Dias (2001), Freitas (2002) dedicam especial atenção a esse aspecto que se mostra como conceito-chave das diretrizes. Macedo (2000) ressalta que um currículo centrado em competências se associa à lógica comportamental. A autora enfatiza que “a formação passa a ser dimensionada em função das necessidades estritas do mundo do trabalho, numa clara importação dos fundamentos eficientistas, sob forte influência taylorista-fordista” (p.16).

Mas o que é competência docente? As Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica (2000) definem:

Saberes produzidos nos diferentes campos científicos e acadêmicos que subsidiam o trabalho educativo, saberes produzidos no campo da pesquisa didática, saberes desenvolvidos nas escolas pelos profissionais que nelas atuam e saberes pessoais construídos na experiência própria de cada futuro professor (p.54)

O conceito de competência, pelo exposto, fica atrelado ao saber prático, ao saber fazer que se direcione para a aplicabilidade no ensino. Além disso, há toda uma discussão em torno do que define a docência e o ser professor hoje, comprometido com a qualidade da educação. A marca do saber-fazer calcada na competência – que com Laclau (2005) podemos também dizer que se torna nesse contexto um significante vazio, que como o autor explica, trata-se de um discurso que perde sua referência, esvaziando-se de sentido de forma que possa aglutinar demandas diferentes, reconfigurando-se a partir da equivalência de elementos intrinsecamente diferentes – se faz presente na busca pela construção de uma identidade docente marcada por esse saber-fazer, o professor como prático.

Essa concepção – professor como prático – se articula e hibridiza discursos nos debates acerca da formação de professores. Pensamos que essa idéia transmuta-se e alinha-se com a noção de competência a partir da influência que, nas últimas décadas, o discurso sobre a multidimensionalidade do saber docente e do papel da reflexão na sua constituição. Autores como Schön (1992), Tardif (1991), entre outros, destacam-se pela incorporação de suas contribuições.

Schön (1992) dispõe sobre a importância desse caráter reflexivo do saber docente, propondo a formação de um professor reflexivo. Os momentos de enfrentamento de diferentes situações, a interação com alunos e professores, a prática cotidiana do trabalho escolar são momentos de aprendizagem que incidem tanto na atuação como no desenvolvimento de uma identidade profissional.

Tardif *et al* (1991) argumentam, em estudo sobre os saberes docentes, que a “formação nos saberes e produção dos saberes constituem, em consequência, dois pólos complementares e inseparáveis” (p. 218). Dessa forma, o autor critica o que chama de visão fabril de saberes, sob a qual se assentaria a maioria das instituições formadoras que demarcam o saber docente como baseado na competência técnica de transmissão de conhecimentos elaborados por outrem. Os docentes estabelecem, assim, uma relação de exterioridade com os próprios saberes pedagógicos, numa relação problemática com os saberes da formação profissional. Nessa trilha teórica, vemos a valorização dos saberes da experiência, aqueles formulados na prática cotidiana e que recontextualizam e articulam os saberes curriculares, disciplinares e pedagógicos. Esses saberes da prática, tomados como núcleo dos saberes docentes, podem promover uma relação de interioridade com os saberes rumo a um novo profissionalismo.

Tal percepção não só valoriza os saberes da prática como, de forma sutil, também indica que a elaboração de conhecimentos e valores orientadores da profissão deveriam ser geridos pelos próprios professores, a partir da reflexão sobre sua ação.

As enunciações trazidas pelos autores são recontextualizadas e reconfiguradas – percebe-se o deslizamento dos significados dados e o entrelaçamento que permite também dotar de fundamentação a noção de competência defendida.

Por isso, quando nos referimos à idéia de competência como significante vazio (LACLAU, 2005) é porque percebemos que em torno dele se aglutinam discursos distintos que permitem um jogo de forças e tensões em que há uma luta incessante em torno de uma significação que possa se hegemonizar, articulando-se a defesa por uma dada identidade.

Ainda que o discurso defenda que não pode haver uma redução ou secundarização da reflexão conceitual, a ênfase se concentra no domínio de procedimentos didáticos, nas demandas do professor frente às situações de ensino. Os rastros dos discursos e estudos que enfatizam a dimensão dos saberes docentes e, dentre eles, o saber prático, se dá na focalização do deslocamento do eixo de trabalho para o saber discriminar conhecimentos e habilidades que devem ser ensinados, no pensar sobre o modo como se realiza as atividades, o porquê da sua escolha, numa ênfase na habilidade do professor de gestor do processo de ensino-aprendizagem. Percebemos isso, em diálogo com a argumentação de Macedo (2002), como uma descomplexificação da noção de competência, que permite o

aligeiramento de atrelar de forma simplista competência e desempenho.

A autora, no estudo referido, desenvolve sua argumentação explicitando a hibridização de diferentes tradições pedagógicas no uso da noção de competência nas políticas curriculares brasileiras, da tradição cognitiva e sociológica francesa à tradição de eficiência social de cunho comportamental americano. No que tange à reflexão que tecemos aqui, buscamos perceber como discursos teóricos que disputam espaço na fundamentação acerca da formação e atuação docente concorrem na trama que elabora outro discurso que, sob a égide da competência, se desdobra como horizonte de formação inicial de professores no Brasil.

Percebemos no documento de nossa análise ao se referir que “... partimos de algo que é simples e no marco legal para a educação pública brasileira: a educação é um direito de todos e um dever do estado” (SEE-RJ/LIVRO IV, Curso Normal, Sucesso Escolar, 2006, p. 13) - o discurso comum da *política da igualdade* está presente nos documentos como o fator gerador do reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania, focado como fundamento de preparação do aluno para a vida civil. O fato de estarmos acompanhando e pesquisando políticas curriculares nos últimos anos, permitiu-nos observar uma mudança no discurso proveniente de tais políticas, mas que na verdade, se entrecruzam. Senão vejamos: o discurso do início dos anos de 1990 passou de *qualidade, competitividade, produtividade*, por exemplo, para uma face mais humanitária como conceitos de *justiça, oportunidade, cidadania, solidariedade*. Além disso, uma comissão da União Européia, presidida por Dahrendorf (1995), elaborou um relatório alertando que palavras importam e fazem a diferença e dedicando um capítulo inteiro do relatório à explicação do “vocabulário para mudança”.

Também se preocuparam em seguir as orientações do MEC e de outros órgãos no que diz respeito à normatização das questões referentes à educação, uma vez que já existiam várias orientações, diretrizes e propostas curriculares federais com essa finalidade (PCN, PCNEM, PCN+, Referenciais para a Formação de Professores). Segundo o Secretário Estadual de Educação do governo na época, Claudio Mendonça²,

(...) foi preciso considerar a diversidade de níveis e modalidades de ensino, as diretrizes da política educacional e, sobretudo, a participação dos professores regentes, uma vez que a realidade das escolas e as práticas docentes constituem o ponto de partida de qualquer reflexão curricular (SEE-RJ/UFRJ, 2006, p. 4).

No caso do LIVRO IV (2006, p. 13), a referência feita anteriormente sobre a origem do documento enquanto “... fruto ... de um diálogo entre professores da rede pública e de universidades públicas ...” – todas essas falas nos fazem entender que essa proposta curricular surge das reflexões e reinterpretções produzidas pelo contexto escolar estadual e pelo contexto acadêmico com relação aos discursos sociais vigentes e aos discursos oficiais do campo da educação.

Na verdade, entendemos que discursos como *cidadania, diálogo, participação*, não são novos; eles se entrecruzam com outros já existentes. O que é novo parece ser a

“bricolagem”³ (DUTRA, 1989), citada por esta autora como uma atividade em que se aproveitam coisas usadas, quebradas ou apropriadas para uso, em um novo arranjo ou em uma nova função.

Com a ajuda dos aportes da sociologia do trabalho, podemos perceber esses movimentos de recontextualização. Stroobants (2003) argui o próprio conceito de competência e ressalta a relação entre saberes e competências, apresentando que o uso da noção de competência está relacionada a um tipo de fazer – o saber-fazer (*savoir-faire*), que, na sua forma mais corrente, “consiste em justapor a palavra saber a uma ação ou a um verbo de ação (p.141)”. Esses movimentos alinham a competência ao que Ball (2004) discute sobre performatividade, objetivando a prática docente em termos de desempenho, eficiência individualizada, que faz com esses processos possam ser padronizados, calculados, qualificados e comparados. O que implica também o reconhecimento que os profissionais têm de si mesmos, em questões identitárias.

A questão da identidade é ponto a ser destacado – há toda uma ênfase nessa discussão que se revela na defesa por parte dos movimentos dos educadores e que se reconfigura nos documentos curriculares na busca de uma base comum para a formação do educador. Incide também na projeção identitária, a partir da defesa da competência prática, definido a partir do compromisso com o sucesso da aprendizagem do aluno.

Essa tensão se dá em meio a disputas em torno do debate entre o que caracterizaria a Pedagogia – Ciência da Educação ou docência. Ainda que aqui não focalizemos o curso de Pedagogia, essa discussão resvala na produção curricular para a formação de professores no ensino médio, uma vez que mobiliza forças para caracterizar a docência e sua formação.

No caso específico desse estudo, a questão da identidade se vê problematizada em seu duplo aspecto: não se trata somente da identidade do professor em formação, mas do próprio curso que, em meio às reconfigurações do campo, se viu em alguns momentos sob ameaça da extinção ou sem clareza de que lugar ocupar, como ressalta estudos sobre a formação de professores no Brasil em que é apontado que no período de 1997 a 2002 houve um elevado número de trabalhos focalizando a escola Normal. Segundo Brzenzinski (2006), isso revela a influência das disposições legais e também:

que este nível de formação do magistério merece redobrada atenção das políticas educacionais até que possa se extinguir naturalmente, à medida que todos os professores da educação básica sejam formados no ensino superior, na universidade, conforme prescrito na LDBEN/1996 (p.33).

Contudo, após conturbado momento de redefinição, em que seu papel é retomado, inclusive fortalecido pela própria LDBEN ao colocar como exigência mínima para atuação com a educação infantil a formação na modalidade do curso Normal de nível médio, algumas ações são impetradas com o intuito de reposicionamento desse no cenário atual. A política curricular proposta para a formação de professores é uma dessas ações que focalizamos a seguir.

Política Curricular para a Formação de Professores no estado do Rio de Janeiro: curso Normal em questão

No Estado do Rio de Janeiro, o curso Normal viveu momentos turbulentos: a quase extinção das escolas voltadas a essa modalidade de ensino, a criação do Curso Normal Superior na sua mais tradicional escola (o Instituto de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ), a baixa procura pelo curso por parte da população diante da indefinição do seu papel.

Entretanto, apesar de disposições que colocavam em xeque sua posição, percebemos uma retomada nas discussões sobre o curso. Nesse contexto, o governo do Estado do Rio de Janeiro dá início a um processo de reformulação curricular para o curso Normal. Esse processo segue as determinações da portaria E/SUEN no. 07 de 22 de fevereiro de 2001 que estabelece normas e orienta quanto à reformulação curricular do curso Normal de ensino médio. Nessa portaria, define-se a linha orientadora para tal no sentido da formação de competências, sejam gerais e específicas para a preparação de futuros professores. A portaria adequa o curso às exigências vigentes e indica a reformulação a ser feita na parte específica do curso, apresentando em anexo “sugestão” de ementas para as disciplinas pedagógicas.

No documento de Reorientação Curricular (LIVRO IV), publicado e distribuído nas escolas normais em 2006, após um período de discussão nos contextos de produção de textos e no da prática, são destacados na introdução os pressupostos orientadores e a definição do perfil profissional do professor a ser formado. No que tange aos pressupostos, são reproduzidos aqueles expressos nos Referenciais para a Formação de Professores do MEC (MEC/SEF, 1999, p.18-19), o que evidencia o conceito de competência como nuclear na proposta.

Essa percepção se acentua quando cruzamos isso ao o que é exposto como perfil profissional, com a formação de professores capazes de uma série de atribuições e qualitativos que se voltam para as competências e habilidades pretendidas, com destaque para a criação e gestão de situações didáticas, reforçado pela afirmação que no documento se faz quando trata de como a proposição feita pode influir na realidade.

O trabalho do professor visa ao desenvolvimento dos alunos como pessoas, nas suas múltiplas capacidades, e não apenas na transmissão de conhecimentos. Isso implica uma atuação profissional não meramente técnica, mas também intelectual e política (LIVRO IV, SEE, 2006, p. 31).

Mais que explicitação da importância da articulação teoria-prática, a ênfase dada às situações-problema da prática mostra a centralidade que a busca de soluções para a prática tem nas propostas apresentadas. Contudo, cabe questionar, o que se concebe por prática, se ela é tomada na sua complexidade ou restrita a questões didáticas. Habilidade ou previsibilidade?

Em uma análise da matriz curricular da proposta, em que é apresentada a estrutura do curso seguindo a base comum nacional para o ensino médio e o acréscimo das partes específicas do curso, fica nítido o que tem sido argumentado até aqui.

A parte da formação profissional proposta no LIVRO IV (2006) apresenta disciplinas da Formação Profissional, dividida em doze disciplinas⁴. Observamos que os *Conhecimentos Didático-Pedagógicos* (CDP) desdobram-se em diferentes segmentos da Educação Básica ou modalidades específicas – Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena, substituindo, portanto, a disciplina “Didática Geral” e as “Didáticas Específicas”, estas denominadas, às vezes, de “Metodologia da ...”.

A disciplina “Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa” figura como articuladora das disciplinas de formação profissional, visando, segundo as enunciações do documento, de forma interdisciplinar, a fazer a articulação teoria-prática:

(...) ao desenvolvimento das competências específicas de um bom professor, acreditamos que o seu olhar deva ser direcionado desde cedo para além das observações do espaço escolar, aprendendo assim, com a própria prática, a interpretar os fatos que acontecem no cotidiano. Este olhar de professor pesquisador (grifo dos autores) deverá ser construído ao longo das quatro séries através do que chamamos Iniciação à Pesquisa (LIVRO IV, SEE, 2006, p. 199).

O que se evidencia é que há uma preocupação com o valor instrumental dos conhecimentos, que só se configurarão como tal a partir da prática. Destaca-se a importância de transformar os conhecimentos em saberes pedagógicos, o que se dará com a prática. Trata-se de estabelecer como objetivo central o desenvolvimento do saber-fazer. Contudo, é preciso estar atento para que isso não implique o entendimento da prática como espaço de aplicação, onde a aplicabilidade acabe sendo o diferencial de validação dos saberes em questão. Entretanto, ainda que essas advertências sejam feitas ao longo do documento, com a preocupação entre integração e não superposição da teoria e da prática, há contradições sobre a própria idéia de diálogo com o documento.

Buscando cruzar e analisar o documento em sua totalidade, há na introdução menção ao processo de reorientação curricular num item denominado “Como este documento pode influir na realidade”. Nessa parte explica-se como se dá o processo de reorientação no âmbito da prática que achamos significativa, e que nos permite também compreender os significados atribuídos à prática, seja na escola de formação e na formação de professores. O documento diz o seguinte:

Nossa preocupação, ao elaborarmos o documento, foi sinalizar um planejamento coletivo que pense a escola e o aluno como um todo e para isso apontamos, no corpo dos textos específicos de cada disciplina, articulações possíveis e sugestões de projetos interdisciplinares. Esperamos com isso não reiterar a atitude de isolamento e fragmentação habitual em nossas escolas, e cremos que essa estratégia de indicar pontos comuns entre as disciplinas estimule os

professores a analisar o documento como um todo, vendo a sua disciplina como um dos tijolinhos de uma construção coletiva (p. 34).

O sucesso do trabalho de execução de uma nova prática curricular depende muito mais de uma atitude investigativa frente à sua implementação. Aconselhamos que as equipes das escolas mantenham um processo permanente de discussão e avaliação do trabalho, observando e registrando experiências bem sucedidas, assim como os problemas, ajustes possíveis e soluções encontradas. É preciso não perder de vista que a implementação de uma nova proposta curricular por si só é uma excelente oportunidade de formação continuada, além do que a avaliação do processo poderá contribuir para o aperfeiçoamento da própria proposta (p.34).

Apesar de longo, o excerto trazido justifica-se pelo que permite visualizar. Apropriação, execução, implementação são mais que palavras, aos sentidos que emergem com força e significam o que se entende por prática a partir da própria questão da tensão entre o documento legal e a prática para qual ele se destina. Tal como sentido proposto, espera-se também que o documento adquira valor instrumental na medida em que for implementado à prática. A perspectiva que se depreende é a cisão no fazer curricular, onde se trata de aplicabilidade e adequação e não produção no contexto da escola. Cabe saber fazer com que o proposto torne-se realidade, habilidade em ... , a partir da análise das situações cotidianas, mobilizar habilidades e colocando-as em ação, solucionar as situações problemas, adequando à realidade. Transposição? Esse também não é o sentido dado à prática e a competência?

Chama a atenção que nessa abordagem o professor figure como sujeito que se apropria da política e não participa de seu processo de produção, voltando-se para as formas como o professor se relaciona com a política. Dessa forma, a política é entendida como produção advinda de um contexto descolado da prática, principalmente tendo o oficial como campo de produção. Ao conceber o diálogo dos professores com a política baseado na construção de formas de adequação/apropriação, descaracteriza-se o papel do professor também como formulador de política, rompendo com a visão processual da política construída na confluência de diferentes contextos, na articulação entre a esfera oficial (macro) e a esfera micro-política da escola. Despolitização da política curricular? Vista nessa perspectiva, há o silenciamento das disputas produzidas e produtoras desse contexto, o que o próprio documento sinaliza – “é preciso deixar a posição de vítima ou de acusador que transfere a responsabilidade para outros” (ibidem, p. 35) – e o espaço de luta que enseja a melhoria se dá na apropriação do documento indo além da exigência legal, mas na construção de formas próprias de implementação.

Acreditamos que dar destaque a essa dimensão aqui permite perceber as articulações discursivas que dotam de significado as práticas e propostas enunciadas, compreendendo que o que apontamos como nuclear na organização do documento se dá na própria concepção de política que o atravessa. Isso se desdobra na análise das disciplinas de CDP, tal como observaremos a seguir.

A emergência da disciplina Conhecimentos Didático-Pedagógicos (CDP) – impasses e debates

Ao destacar para análise a emergência de uma disciplina o fazemos por considerar representativo do processo político envolvido na elaboração curricular, atentas ainda ao que Goodson (2007) resalta da importância dos estudos sobre as disciplinas escolares. A partir desse autor, entendemos que a emergência ou supressão dessas não acontece apenas motivada por questões únicas de validação ou não de conhecimentos, mas se trata de um tenso processo político que se dá entre as disciplinas e no interior da própria disciplina – uma luta incessante por legitimação e hegemonização de uma dada concepção e que demanda a articulação de objetivos, conteúdos, métodos.

Além disso, o autor destaca que as disciplinas denotam uma coalizão de forças que permitem sua organização. Também fazendo menção à coalizão, Dias e Lopez (2006) partem dessa idéia para explicar o conceito de comunidade epistêmica, explicando-a como coalizão de sujeitos reconhecidos numa dada área do conhecimento e que juntos estabelecem um dado regime de verdade, legitimando-o. As autoras recuperam o que Ball explica acerca do papel das comunidades epistêmicas no contexto de influência, disseminando idéias e corroborando para a produção por novos princípios. Nesse sentido, essas comunidades epistêmicas se diferenciam das comunidades disciplinares (termo este usado neste artigo), visto que estas fazem parte de um grupo mais específico, com especialistas nos conteúdos específicos a serem transmitidos.

Diante disso, é possível questionar: *que* coalização de forças, que movimentos se põem em lutas na construção da disciplina CDP? Trazer a idéia de comunidade epistêmica aqui se refere aos movimentos que nos permitem ver a reconfiguração do campo da Didática na nova comunidade disciplinar “Conhecimentos Didáticos-Pedagógicos”.

Tradicionalmente, a Didática figurava como disciplina que caracterizava a formação do educador. Contudo, as discussões no campo têm buscado novos rumos para a disciplina desvinculando-a de um saber prescritivo, numa compreensão do didático que se alinhava ao metodológico.

As discussões no campo e embates sobre o que caracterizaria o pedagógico se dão entre a docência e os saberes pedagógicos ampliados, ou ainda, a disputa entre docência e a concepção de Ciência da Educação. Isso se traduz numa visão da Didática como uma área de estudos que se dedica às questões de ensino-aprendizagem e a idéia de uma ciência em que os saberes da docência, desenvolvidos principalmente no campo da Didática, não totalizam os saberes pedagógicos, são parte deles.

Tomando por base essa assertiva, consideramos que o fato de a disciplina ter mudado o nome nos chamou a atenção, considerando que essa mudança teria o significado especial de se tentar legitimar com maior rigor a *mudança* preconizada pela proposta, utilizando uma nomenclatura “mais nobre”, no sentido de que um nome mais extenso para a “Didática” pode significar uma forma de se valorizar ainda mais a disciplina no currículo.⁵ Interpretamos a referência de “que fica mais nobre” feita pela professora entrevistada como uma tentativa de abstrair a relação histórica da disciplina Didática com métodos e tentando

traduzi-la como conhecimento. Ou seja, o termo “mais nobre” utilizado pela diretora-adjunta é interpretado por essa educadora como o fato de que a mudança do nome da disciplina (com uma nomenclatura mais extensa) garantiria o deslocamento da idéia de “método”, impregnada historicamente nessa disciplina, pela de uma disciplina de “conhecimento” e não, necessariamente tão ligada mais a “método”.

Essa profissional afirmou que a mudança na nomenclatura da disciplina de Didática era importante, na medida em que a responsabilidade e carga da Didática também aumentaram na nova matriz curricular. Essa importância estaria ligada à idéia de que, não só a Didática manteria seu *status* de disciplina mais importante no currículo do curso Normal (vindo desmembrada em disciplinas de “Conhecimentos Didáticos Pedagógicos...”), como também estaria reificada a sua valorização no currículo, com esse aumento da carga horária, distribuído entre as várias disciplinas de “Conhecimentos Didáticos Pedagógicos...”, podendo, assim, serem tratadas as diferenças entre as disciplinas. Afinal, essas disciplinas visam aos conhecimentos da Didática, mas não são a mesma disciplina.

Assim, o conjunto dos documentos analisados nos encontros compõe, não exclusivamente, as políticas curriculares. Tais políticas são construções sócio-históricas que refletem os interesses e as finalidades predominantes, além de que devem ser compreendidas como parte da reforma curricular.

Nesse sentido, o currículo representa um cruzamento nebuloso do que vários grupos de interesse, em um determinado tempo histórico e em uma dada sociedade, valorizam. Nenhum grupo de interesse alcança uma supremacia monolítica porque diferentes grupos competem por hegemonia no currículo e, em alguns momentos, um alcança certo grau de controle, dependendo das condições locais e/ou das condições mais amplas. As intenções formais do currículo nos dão uma idéia do que certos grupos valorizam, mas também é um erro considerarmos que essas intenções, necessariamente, tornam o currículo de fato vivido pelos estudantes. Não são, portanto, produções exclusivas do campo internacional, ou político, ou econômico, nem apenas políticas que podem ser documentadas pela escrita.

Observamos que, ao longo das entrevistas realizadas com os professores, na comunidade disciplinar de Didática (CDP) parece haver uma maior discordância de posições, tendendo a assumir, assim, uma perspectiva mais crítica em relação à Reorientação curricular para o curso Normal.

Assim, tal comunidade disciplinar acaba atuando tanto no contexto de elaboração de documentos nos diferentes contextos quanto nos contextos da prática escolar, recontextualizando (BERNSTEIN, 1996) por processos híbridos os sentidos emanados do contexto de influência global. Ball e Bowe (1992) preocupam-se mais especificamente com o contexto da prática escolar e analisam as diferenças existentes entre os efeitos das políticas curriculares nas diferentes comunidades disciplinares e em diferentes escolas. Nesta análise, constatamos que esses efeitos da nova política curricular para o curso Normal não são homogêneos, tanto nas escolas, quanto nas comunidades disciplinares.

Ao longo da história da disciplina Didática no currículo do curso Normal, os professores dessa comunidade disciplinar nas duas escolas pesquisadas tendem a lançar mão de sua autonomia relativa para se fazerem ouvir na instituição quando percebem que as

outras comunidades disciplinares tentam afastar essa disciplina de seus valores tradicionais como sendo o alicerce ou o “carro chefe” do currículo do curso Normal.

Nas entrevistas feitas com os professores da comunidade disciplinar de Didática (CDP) nas duas escolas foi comum essa comunidade apontar, por exemplo, para o fato de que a *mudança* trazida pela recente proposta poderia ser descrita pela “crise” de uma tendência global nas diferentes especializações da Didática que a matriz apresenta, com base no mercado de trabalho que se abre para quem se certifica nessas especializações.

A comunidade disciplinar de Didática dessas escolas, mesmo na sua maioria de professores não tendo participado diretamente da sua elaboração, recebeu a proposta identificando que a *mudança* trazida pelo documento foi no sentido do desmembramento da tradicional Didática nas didáticas nomeadas como “Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em ...” e do aumento da carga horária. O registro de falas como:

Essa Didática (com um novo nome) ainda não está valorizada porque essa disciplina “Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Especial” ainda não é uma disciplina e sim, uma ênfase na formação do futuro professor. (professora entrevistada)

Aponta para uma didática que ainda não está legitimada no currículo porque ela aparece com carga horária *menor* do que as outras CDPs. A professora compara essa disciplina, via matriz curricular, com outras duas disciplinas desmembradas da antiga Didática (Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental/CDPEF e Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil/CDPEI) e que vêm, respectivamente, com 240 h e 150h. Ou seja, a idéia de *mudança* e de *valorização* foi recebida e associada ao quantitativo de horas/aula a serem distribuídas no horário escolar ou até mesmo a algo que não é novo na prática de alguns professores porque:

Na verdade, não percebi nenhuma diferença com essa nova proposta, pois eu já fazia tudo isso e sempre busquei qualificar a minha prática buscando Acho, sim, que precisamos estar mais próximos dessas mudanças educacionais e, para isso, eu espero que o processo de formação continuada seja mais qualificado (Professora entrevistada)

Ou ainda uma outra professora afirma que:

Acho mesmo que a disciplina Didática, que surgiu desmembrada com outros nomes nessa proposta, ficou mais valorizada no currículo do curso, ocupando o lugar principal (ênfase da professora).

Essas falas sinalizam posições diferentes e não necessariamente opostas sobre como a centralidade da Didática foi recebida e celebrada, focando essa(s) Didática(s) como disciplinas importantes para a valorização do curso Normal pelo fato, principalmente, de uma maior carga horária prevista na matriz proporcionar oportunidade de um trabalho mais

aprimorado, como a fala de outra professora que assim se expressou:

Tivemos na escola algumas reuniões sobre essa nova proposta curricular aqui na escola, antes e depois da elaboração final, com a entrega do LIVRO IV. As Didáticas com o nome novo de “Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental” (CDPEF) e “Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil” (CDPEI), por exemplo, ficaram com a carga maior, proporcionando ao professor um tipo de trabalho mais aprimorado.. Acredito que essa proposta veio para valorizar mais o curso de formação de professores, com a parte pedagógica, profissional sendo mais valorizada (Outra professora)

Assim, a idéia de *mudança* é interpretada como uma *valorização do magistério* que passa a ser urgente. Essa valorização aparece nos discursos sob variadas formas: o desmembramento e a modernização da Didática tradicional, a valorização do curso Normal e da prática, pelo aumento da carga do curso com a diluição de disciplinas práticas pelos quatro anos do curso, por *um tipo de trabalho mais aprimorado* e a necessidade de um *processo de formação continuada* que seja *mais qualificado*, a fim de darem conta dessas mudanças propostas.

Fora isso, tangenciado por outras questões que buscam reconfigurar a Didática (CANDAU, 2009), é possível perceber que o deslizamento de sentido da Didática ao Conhecimento Didático-Pedagógico reintroduz a Didática atrelada à Prática, na disciplina Práticas Pedagógicas, a seu papel central, dando nova dimensão a essa, ou melhor, demarcando o sentido que se espera – a ênfase nos saberes pedagógicos, entendendo que esses abarcam, mas não se limitam à questão metodológica.

Há uma articulação da compreensão da natureza epistemológica à mobilização de conhecimentos pedagógicos frente a isso. A articulação entre a disciplina Conhecimentos Didáticos-Pedagógicos à Prática Pedagógica e Iniciação à Pesquisa é o eixo central da proposta – as disciplinas, na perspectiva interdisciplinar que se anuncia, ressignificam o saber pedagógico, enfatizando o saber-fazer, o saber que se mobiliza no enfrentamento das situações práticas.

Com Laclau (2000), é possível entender que toda prática aqui analisada, como prática social, é uma prática articulatória, a criação de algo novo a partir de elementos em disputas, numa criação contingente, fechamento provisório que hibridiza esses elementos. Ao discutir o conhecimento em sua condição de híbrido, focaliza-se o processo de sua constituição, o que desemboca numa dinâmica complexa, onde os significados-conhecimentos postos em relação produzem outros conhecimentos.

As mediações estabelecidas permitem que os significados dados sejam negociados e não apenas transpostos diretamente, aplicando-se e sobrepondo-se a um outro campo que não o seu originário; a negociação exige reelaboração desses conhecimentos. Dessa forma, ele não é apenas comunicado, mas sua comunicação incita a produção de um novo conhecimento. Assim, nesses processos, não se substitui, subtrai-se ou enfatiza-se o conhecimento ou parte dele, mas este se transforma num outro. Apresenta-se como

perspectiva que a constituição do conhecimento enquanto híbrido não é um processo único, mas desdobra-se em conhecimentos que explicitamente denotam diferentes posições e tendências, na medida em que se atenta para o fato de que os grupos participam deste processo de formas distintas, falando a partir de diferentes lugares, indicando construções plurais, ainda que entre elas haja ora interseções, ora contraposições, senão a incidência concomitante de interseções e contraposições, o que não os reduz a um único conhecimento.

Assim, a constituição da disciplina, como espaço de luta política em torno de diferentes significados, busca hegemonizar uma dada concepção que figuram como instância que organiza, mediatiza e impele a construção da identidade docente.

Ao tratar de identidade, retomamos Laclau (2000) para afirmar que a identidade é espaço de luta, uma vez que compreendemos que ela não é um dado *a priori* nem estável, mas emerge nos atos de identificação do sujeito. A articulação não é efeito da ação de um sujeito, mas é da articulação que emerge, como efeito, o sujeito. Assim, identidade se dá contingencialmente nas articulações hegemônicas.

A leitura do que é proposto evidencia a hibridização de sentidos e a articulação de uma dada concepção de Didática que permanece na disciplina. O problema fundamental que se coloca é a enfrentamento das situações de ensino-aprendizagem. As novas operações e novos deslocamentos geram discursos reguladores da prática que se desdobram de construções/significações existentes, e dentre elas destaca-se a mobilização de competências e habilidades para a gestão da aula.

Essa idéia se reforça a partir da defesa feita de que:

A disciplina Conhecimentos Didático-Pedagógicos em Ensino Fundamental tem um papel significativo no processo de formação inicial de professores. Ela possibilita, de acordo com o que refletimos coletivamente, uma visão ampliada das questões presentes no cotidiano escolar, oferecendo-lhes um referencial de ação / reflexão/ ação no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares definidos pela legislação vigente. Entendemos estar, assim, abrindo espaço para a problematização e para o diálogo em busca da reconstrução do trabalho pedagógico nas séries iniciais. (SEE/RJ, 2006, p.139).

A estrutura do documento se organiza a partir da apresentação de Conhecimentos Necessários, objetivos a alcançar e abordagens e interfaces possíveis. Nessa última, inclusive se apresenta exemplos de projetos de trabalho que podem ser desenvolvidos de forma interdisciplinar.

Dos conhecimentos, objetivos e abordagens fica evidente que a idéia de formação de um professor que domine com competência a prática se faz presente e isso se faz articulado a uma dimensão identitária. Nos conhecimentos necessários há um cuidado em estabelecer que é preciso construir uma identidade profissional que “precisa ser aprofundada, ampliando a visão crítica sobre a profissão, fortalecendo o compromisso necessário ao seu exercício” (ibidem, p.121).

Assim, a preocupação com a identidade revela as formas de tentativa de fechamento de uma concepção, no caso, enfatizando a relação teoria-prática. O que se percebe é que essa reconfiguração dá a Didática outra forma de legitimação, que estabelece outras relações de poder na micropolítica das escolas.

Contudo, aqui o que se buscou foi compreender os deslocamentos discursivos e sentidos dados à formação docente a partir da reorientação curricular proposta. O que podemos também problematizar é que toda mudança analisada traz implicações também para a percepção do magistério – caminha em diálogo com a forte defesa pela profissionalização a partir de um estatuto profissional que se definiria por um profissional capaz da ação-reflexão-ação.

Considerações finais

Popkewitz (2001), em estudo sobre um processo de reforma implementado nos Estados Unidos, discute a “estrutura” que confere inteligibilidade às ações, na confluência de diferentes idéias que constroem o raciocínio e as ações de ensino. Nesse sentido, são estratégias que são efeitos de poder, marcando os limites e atuando sobre o sujeito. No caso em questão, trata-se de pensar a questão da formação docente. O autor discute ser fundamental pensar como o sujeito é construído por meio dos conhecimentos que organizam os saberes-fazeres que o professor aciona em sua prática, indicando a análise das idéias que incorporadas à organização do ensino normalizam o professor (p.39).

De acordo com a análise desenvolvida por Popkewitz, as propostas curriculares precisam ser compreendidas como produto de uma política educacional, que as conduzem, assim como também delineiam e demarcam os valores em jogo. Assim, ao afirmar que a organização do ensino – inclusive da formação – normaliza o professor, indica que ao se formar o professor apropria-se não só de conhecimentos, mas se posiciona, apropria-se de uma hierarquia de valores e ordenações, sentidos que inferem sobre sua subjetividade, identidade.

Assumindo o caráter discursivo do currículo, não se pode mais ver educação como reflexo constitutivo dos saberes instituídos, mas como espaço construtor de identidades. Assim, investigar a construção de identidades profissionais é fundamental nesse momento de redefinição de modelos de atuação, atentando que as identidades sociais se constituem em meio às relações sociais num jogo dialético de identificação-diferenciação e nesse processo vai se estabelecendo delimitações para as funções docentes. Passa-se a questionar a fixidez que se propõe à identidade docente com características atribuídas em torno da idéia do prático competente. Esses sentidos incidem sobre a formação identitária do sujeito.

É comum tomarmos a identidade como a referência exata e verdadeira, através da qual estabelecemos critérios valorativos de normalização. Através de identidades estabelecidas como hegemônicas, é possível identificar o que é normal, correto ou válido, num determinado contexto social. E é relacionando e buscando identificar-se ou diferenciar-se que se constrói subjetivamente sentidos para a identidade profissional dos professores. O

currículo, a reforma curricular em questão normaliza o ser professor.

Assim, a investigação das reformas curriculares propostas para a formação docente não se restringe aos sentidos propostos às práticas pedagógicas, mas precisam ser pensadas na articulação com a temática da identidade docente, pois ao reformularem o currículo num novo arranjo, modificação essa estende a novas formas identitárias.

Notas

¹ Efeitos aqui se refere à noção de produzir efeitos sem causas determinadas, mas como sentidos de discursos dispersos.

² Cláudio Mendonça foi Secretário estadual de Educação no período de 2004-2006, durante o governo de Rosinha Garotinho, governadora do Estado do Rio de Janeiro no período de 2003 a 2007.

³ Esse termo teria sido introduzido por Lévi-Strauss na linguagem antropológica para caracterizar a atividade mitopoética.

⁴ As doze partes sugeridas no LIVRO IV (2006) são: Introdução, História e Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Política Educacional e Organização do Sistema de Ensino, Ciências Físicas e da Natureza, Abordagens PsicoSocioLinguísticas do Processo de Alfabetização, Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamentos, Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil, Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos, em Educação Especial e em Educação Indígena, Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa.

⁵ O termo “mais nobre” foi utilizado como resposta, para o porquê da mudança do nome da disciplina, por uma diretora-adjunta de uma das escolas normais onde foram feitas as entrevistas.

Referências Bibliográficas

ABREU, Rozana G. de & MELLO, Josefina Carmen Diaz de. A circularidade dos discursos sobre organização curricular nos textos das políticas curriculares. In: *XIV ENDIPE - Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas*, 2008.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, Dec., 2004.

_____. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Ediciones Nueva vision. Buenos Aires, 2000.

_____. *Education reform – a critical and post structural approach*. Philadelphia: Open University Press, 1997.

_____. Policy Sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. In: *British Educational Research Journal*. Vol. 23, n. 03, p. 257-274, 1997a.

BALL, Stephen, BOWE, Richard & GOLD, Ane. *Reforming Education & Changing Schools: case studies in Policy Sociology*. New York: Routledge, 1992.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1996.

BRASIL. MEC/SEF. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília : Secretaria de Educação

- Fundamental, 1999.
- BRASIL. MEC/SEF/SEMTEC/SESu. *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior*. Brasília, 2000.
- BRZEZINSKI, Iria (org.) *Formação de profissionais da educação (1997-2002)*. Brasília, INEP, 2006.
- CANCLÍNI, Nestor. G. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 2ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- CANDAUI, Vera. *Didática*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.
- DIAS, Rosanne. Competências: um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil. IN: *23a. Reunião Anual da ANPEd - Anais*. Caxambu, 2001.
- DAHRENDORF, R. et al. *Report on wealth creation and social cohesion in a free society*. London: The Commission on wealth creation and social cohesion, 1995.
- DUTRA, J. P. A utopia da mudança nas relações de poder na gestão de recursos humanos. In: FLEURY & FISCHER (Coords.) *Cultura e poder nas organizações*. SP: Ed. Atlas, 1989.
- DIAS, Rosanne e LOPEZ, Silvia. Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. *Currículo sem fronteiras*. 6(2), 53-66, Jul./Dez., 2006. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org.
- FRANGELLA, Rita de Cássia. *Na procura de um curso: currículo-formação de professores-educação Infantil. Identidade(s) em (des)construção(?)*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tese de doutoramento, 2006.
- _____. *Experiência e o currículo da formação de professores: um estudo histórico no Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ, Dissertação de Mestrado, 2002.
- FREITAS, Helena C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, n. 80, v.23, p.137-168, 2002.
- GOODSON, Ivor. Da história das disciplinas ao mundo do ensino: entrevista com Ivor Goodson. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45. p. 121-126. jun., 2007.
- LACLAU, Ernesto. *La razon populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- _____. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.
- _____. Desconstrucción, pragmatismo, hegemonia. In: MOUFFE, Chantal. (comp.) *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Páidos, 1998.
- LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas Políticas de Currículo. *Currículo sem fronteiras*. 6(2), 53-66, Jul./Dez., 2006. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo e Competência. IN: LOPES, Alice e MACEDO, Elizabeth. *Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. Formação de Professores e diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? *Teias*. Rio de Janeiro: UERJ, ano 1, no. 2, p. 7-19, 2000.
- MELLO, Josefina Carmen Diaz de. *Políticas de Currículo na Formação de Professores*. RJ, 222 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2008.
- MORAES, Maria Célia & TORRIGLIA, Patrícia. Educação light, que palpito infeliz! Indagações sobre as propostas do MEC para a formação de professores. *Teias*. Rio de Janeiro: UERJ, ano 1, no. 2, 2000.
- MOUFFE, Chantal. *La paradoja democrática*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2003.
- POPKEWITZ, T.S. *Lutando em defesa da alma. A política e a construção do professor*. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- SCHON, Donald. Professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, Antônio (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SEE/RJ. *REORIENTAÇÃO CURRICULAR – LIVRO IV, CURSO NORMAL*, 2006.

STROOBANTS, Marcelle. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, Fraçoise e TANGUY, Lucie. *Saberes e competências – uso de tais noções na escola e na empresa*. 4ª.ed, Campinas: Papirus, 2003.

TARDIF, Maurice et al. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*. No. 4., 1991.

Correspondência

Josefina Carmen Diaz de Mello: Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Substituta da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/RJ). Assistente de Pesquisa no projeto de pesquisa “Articulação nas Políticas de Currículo: o caso das Ciências no Ensino Médio” (2008-2011), coordenado por Alice Casimiro Lopes, na UERJ.

E-mail: cdiaz57@gmail.com

Rita de Cássia Prazeres Frangella: Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora Adjunta do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira/ UERJ. Pesquisadora do Grupo de pesquisa Currículo: sujeitos, conhecimento e culturas.

E-mail: frangella@uol.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.
