

Reforma dos cursos de formação de professores: relações entre as políticas curriculares e a prática pedagógica

*Reform of teachers' formation courses: relationships between curricular policy
and the pedagogical practice*

MARILDA PASQUAL SCHNEIDER*

ZENILDE DURLI**

ELTON LUIZ NARDI***



RESUMO – Partido do conceito de recontextualização de Bernstein (1996), examinamos textos curriculares sobre a reforma da formação de professores da educação básica produzidos em dois campos: o oficial e o pedagógico. No estudo realizado, as Diretrizes emitidas pelo Conselho Nacional de Educação em 2002 representaram o campo oficial dessas reformas. Na outra ponta está a proposta para cursos de licenciatura elaborada por uma instituição de ensino superior catarinense, a qual representa o campo da prática pedagógica. Por considerarmos a prática como produtora de sentido das políticas curriculares, argumentamos favoravelmente à investigação desse campo nos estudos sobre a reforma da formação de professores.

Descritores – Formação de professores da educação básica; políticas curriculares; prática pedagógica; recontextualização.

ABSTRACT – Based on the Bernstein's (1996) concept of recontextualization, we have examined curricular texts about the formation of teachers from the basic education produced in two fields: the official and the pedagogical. In this study, the Guides lines emitted for the National Council of Education in 2002 had represented the official field these reform. In the other hand is the proposal for licenciature's courses of a superior education institution from the State of Santa Catarina (Brazil) that represents the pedagogical practice field. Because we consider the practice as the producer of sense from the curricular politics, we argue favorably to the inquiry of this field in the studies of the educational's reform of the teacher formation.

Key words – Teachers' formation of basic education; curricular policy; pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

Em conformidade às etapas ou níveis de escolarização, propostas curriculares com assinatura oficial¹ exaradas a partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determinam diferentes estratégias de organização dos currículos escolares. No ensino fundamental, predomina a indicação de organização por temas transversais. Já, no ensino médio, a indicação em textos produzidos no campo oficial é pelas competências, a interdisciplinaridade, a contextualização e as tecnologias (LOPES, 2008).

Ampliando alguns dos pressupostos defendidos para o ensino médio, no ensino superior e, especialmente, nos cursos de formação de professores da educação básica, a indicação predominante de organização curricular dos cursos está ancorada na noção de competências, na interdisciplinaridade, na flexibilização e nas estratégias de aprendizagem, destacadamente voltadas à resolução de situações-problema e à realização de projetos (BRASIL, 2001; 2002).

Nosso interesse neste texto é a reforma curricular da educação superior, especificamente dos cursos de formação de professores de educação básica. Nessa

* Doutor em Educação pela UFSC. Professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc. *E-mail:* marildaps@unoescvda.edu.br

** Doutor em Educação pela UFSC. Professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc. *E-mail:* zenilde.durli@unoesc.edu.br

*** Doutor em Educação pela Unisinos. Professor da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc. *E-mail:* elton.nardi@unoesc.edu.br

Artigo recebido em: março/2009. Aprovado em: agosto/2009.

direção, analisamos documentos que retratam essa reforma sob dois enfoques: o oficial e o pedagógico. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) exaradas MEC em 2002 são tomadas aqui como campo oficial de produção de políticas curriculares para os cursos de formação de professores. Já, uma proposta de reforma curricular elaborada por um grupo de pesquisadores de uma universidade comunitária da região oeste de Santa Catarina, representa o campo pedagógico dessas políticas. Tomando as DCNs como epicentro, verificamos as relações entre esses dois campos a partir das significações atribuídas ao texto oficial no âmbito da prática pedagógica.

Os estudos realizados evidenciam que, no campo pedagógico, a saber, da elaboração da proposta curricular no âmbito institucional, os elementos norteadores da reforma da formação docente, explicitados nos documentos com assinatura oficial, sofreram recontextualizações (BERNSTEIN, 1996) assumindo, portanto, sentidos próprios e, por vezes, diversos daqueles professados nas Diretrizes Nacionais. As transformações, possíveis ou alcançadas, estiveram vinculadas ao contexto e ao processo histórico vivenciado pelos atores da construção da proposta em análise.

De fato, a proposta materializada no âmbito institucional refletiu o esforço empreendido pelos pesquisadores para dar sentido, coerência e concretude a uma proposta que pudesse conjugar interesses e possibilidades de avanço em relação a propostas anteriores não descurando das determinações legais. Assim, a despeito de a proposta em questão ter tomado os textos com assinatura oficial como basilares, os significados produzidos geraram um novo texto que tanto manifestou as influências do contexto mais amplo quanto as experiências e vivências de seus atores frente a um quadro de possibilidades e restrições.

As ponderações feitas ao longo desse texto estão respaldadas em estudiosos do campo do currículo, os quais defendem a não verticalização do Estado em relação aos estudos sobre as políticas curriculares da última década.

1 POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS: PRODUÇÕES HÍBRIDAS E RECONTEXTUALIZADAS

Caracterizado o currículo como um espaço “em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área”, é possível tomá-lo como um “campo intelectual”, produtor de teorias e textos legitimados pelas lutas empreendidas no campo e pela anuência daqueles que têm autoridade reconhecida naquela área (LOPES; MACEDO, 2002, p. 17). As lutas concorrenciais definem o que será considerado válido

para o campo, influenciando tanto estudos e pesquisas quanto a criação de propostas oficiais e pedagógicas no âmbito da prática curricular.

Bourdieu (2004) constrói a noção de campo para justificar sua oposição à crença de que as áreas são impermeáveis à intervenção do mundo social. Segundo argumenta, “para compreender uma produção cultural (literatura, ciência, etc.) não basta referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto”. Entre esses dois pólos existe

o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas (BOURDIEU, 2004, p. 20).

Em Bourdieu (2004, p. 21), uma das questões conexas à noção de campo é saber qual o grau de autonomia que o campo usufrui e quais os mecanismos acionados pelo microcosmo “para se libertar das imposições externas”. Ou seja, considerando que a noção de campo se refere a um espaço relativamente autônomo de forças e lutas, permeadas e permeáveis às relações de poder e controle, interessa saber “qual é a natureza das pressões externas, a forma sob a qual elas se exercem, [...] e sob quais formas se manifestam as resistências que caracterizam a autonomia”.

Inspirado em Bourdieu, Bernstein (1996, p. 71) distingue três campos inter-relacionados no processo de estabelecer variações nos códigos que regulam os graus de autonomia dos que exercem o poder em cada campo. São eles: i) campo de controle simbólico – que regula os meios, os contextos e legitima as possibilidades de reprodução cultural; ii) campo de produção – que regula a base social dos meios, dos contextos, e as possibilidades de recursos físicos; iii) campo do Estado – no qual “as várias agências e ideologias definem, mantêm, variam e mudam o que conta como ordem legítima e como uso da força legítima”.

Para esse autor,

O sistema educacional hoje é um produtor e reproduzidor crucial de recursos discursivos no interior do campo de controle simbólico. O que é de interesse é o processo pelo qual as produções do sistema educacional, as teorias, tornam-se descontextualizadas e recontextualizadas em outros campos de prática, incluindo diferentes níveis e funções da educação (BERNSTEIN, 1996, p. 71)

Pelas ponderações do autor, é possível considerar o campo da prática pedagógica (nesse contexto tomado como o de elaboração dos projetos pedagógicos de cursos de graduação), como espaço de descontextualização e recontextualização de textos com assinatura oficial. Os textos produzidos no campo do Estado sofrem

transformações antes de serem posicionados no campo da prática. Essas transformações representam as recontextualizações, possíveis de ocorrer tanto no campo das determinações oficiais quanto das práticas curriculares.

Para este autor, a recontextualização constitui-se numa prática de transferência de textos de um campo para outro. Esse campo pode ser tanto o das determinações oficiais quanto o das práticas curriculares, no contexto institucional-local. Segundo destaca esse estudioso,

quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores, atuando em posições desse campo, ele, em geral, sofre uma transformação antes de sua relocação. A forma dessa transformação é regulada por um *princípio de descontextualização*. Esse processo se refere à mudança no texto como se ele fosse, primeiramente, *deslocado* e, depois, *relocado* assegurando que o texto não seja mais o mesmo texto (BERNSTEIN, 1996, p. 91 – destaques do autor).

Partindo do conceito de recontextualização, diversos estudiosos das políticas de currículo (BALL, 2001, 2006; LOPES, 2004, 2005, 2006; MACEDO, 2006) concebem os textos curriculares como processo político em que sentidos são negociados consoante os diferentes contextos nos quais se inserem. As reinterpretações podem modificar prioridades produzindo, por isso, novos significados às políticas de currículo a partir da adesões e do confronto com os textos que lhes oferecem sustentação. O reconhecimento da existência de processos recontextualizadores na transferência de textos de um contexto ao outro permite tomar a prática curricular como espaço de posição, oposição e resistência às políticas curriculares produzidas no campo oficial.

Associado ao conceito de recontextualização há outro conceito, utilizado por Bernstein (1996), que tem particular importância nos estudos sobre as reformas curriculares. Trata-se da noção de contexto. Para o autor, o contexto é uma “unidade básica de análise”, que demarca as fronteiras entre um campo e outro. Os contextos estruturam os campos de produção, reprodução e recontextualização dos discursos, demarcando os limites entre um espaço e outro. Em Bernstein (1996, p. 30) os contextos são reescritos “como práticas interativas especializadas”.

No estudo do movimento seletivo de textos, Bernstein identifica três contextos que demarcariam a passagem de textos do campo intelectual, criado pelo sistema educacional, para o de reprodução do sistema (da prática). O primeiro, caracterizado como contexto primário, representa o espaço de produção do discurso. De acordo com o autor, nesse contexto são desenvolvidas as idéias que se transformam em discursos especializados e estruturam o campo intelectual. O segundo, caracterizado como contexto secundário, estrutura o campo de reprodução do

discurso. Nesse contexto, as agências, posições e práticas regulam a circulação dos princípios sociais (códigos) que controlam as relações entre os contextos.

O último é o “contexto recontextualizador”. Para Bernstein, esse contexto estrutura o “campo recontextualizador”. Nele, as posições, os agentes e as práticas se voltam para

os movimentos de textos/práticas do contexto primário da produção discursiva para o contexto secundário da reprodução discursiva. A função da posição, agentes e práticas dentro desse campo e seus subconjuntos é a de regular a circulação de textos entre os contextos primário e secundário (BERNSTEIN, 1996, p. 90-91).

No campo recontextualizador, os textos produzidos em certo contexto são apropriados por agentes recontextualizadores que os transformam antes de os relocarem em outro contexto.

Os contextos estruturam o campo da prática, que funciona como espaço regulatório dos discursos e da produção de políticas curriculares, quer no âmbito oficial ou no pedagógico. As estratégias construídas funcionam como princípios de regulação e legitimação das mudanças requeridas ou produzidas no interior de cada campo.

Os discursos da profissionalização e da qualidade educacional fazem parte desse conjunto de estratégias utilizadas pelo Estado com o objetivo de produzir consensos em torno das reformas curriculares nos cursos de formação de professores da educação básica. Voltadas ao compromisso assumido pelo Brasil na Conferência sobre Educação para Todos, realizada em 1990 na Tailândia, de implementar políticas para elevar a qualidade educacional, as mudanças preconizadas contemporaneamente acenam de forma indelével para a necessidade de aperfeiçoamento nos processos formativos do educador tendo em vista o cenário que se descortina com as alterações nos modos de acumulação produtiva. Partindo dessa premissa, são estabelecidas Diretrizes Nacionais com o objetivo de orientar as reformas curriculares no âmbito institucional-local. Orientações e indicações produzidas em contextos globais e locais são introduzidas nas políticas curriculares nacionais gerando textos multifacetados.

A produção de políticas nacionais a partir de definições globais levou Ball (2001, p. 132) a incorporar o conceito de hibridismo ao de recontextualização. Para o autor, “as políticas precisam ser compreendidas como o produto de um nexos de influências e de interdependências, resultado em inter-relação, multiplexidade e hibridização; numa mistura de lógicas globais, distantes e locais”.

O caráter híbrido de sua produção deixa brechas, pontos de escape, os quais favorecem diferentes possibilidades de interpretação no contexto das práticas pedagógicas, proporcionando respostas, muitas vezes, não previstas nos textos que as orientam. Por outro lado, a aceitação da

existência de processos híbridos na produção de políticas curriculares implica em relativizar demarcações estanques entre os campos da produção e da prática em políticas curriculares, quer estejam eles situados no âmbito oficial ou pedagógico.

Obviamente, não se trata de atribuir qualquer sentido aos textos das políticas curriculares. Conforme esclarece Lopes (2006, p. 113), “em função do contexto [...], um texto pode ser mais ou menos aberto a múltiplas possibilidades de interpretação”.

Não obstante, o contexto da prática constitui-se em espaço de interpretação e recriação dos textos professados no campo oficial, o que permite a formulação de textos com sentidos diversos, e muitas vezes, distintos daqueles que lhes serviram de inspiração e de instrumento de regulação. Essa interpretação permite que tomemos o campo pedagógico como inserido na produção de políticas curriculares e, por isso, como importante elemento na constituição das reformas curriculares com assinatura oficial.

Por essa explicação, estudar as políticas curriculares implementadas pelo governo brasileiro implica tomar, não só o Estado, mas também o contexto da prática pedagógica como agente recontextualizador e, portanto, como produtor de textos curriculares. Vejamos como cada um desses contextos vem configurando as reformas curriculares contemporâneas para a formação de professores da educação básica.

2 PRINCÍPIOS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Calcadas em princípios orientadores, diretrizes e critérios para a organização curricular, as DCNs contrapõem-se à idéia de currículo mínimo, predominante na Lei 5692/71, que regia a educação brasileira antes da promulgação da LDB 9394/96. Sendo assim, configuram como um caminho, uma direção, que deve levar em consideração os processos históricos de cada instituição. Por não oferecerem percursos fechados, elas são consideradas um avanço em relação a propostas anteriores.

Nas DCNs para a formação de professores da educação básica, exaradas por meio das Resoluções CNE/CP 01 e CNE/CP 02, em fevereiro de 2002, os discursos da inovação, da flexibilização e da integração figuram como pressupostos norteadores da reforma curricular da formação docente, colocando em pauta a necessidade de uma nova dinâmica nos cursos de formação docente a qual incluía novos percursos e cursos.

Tomando-se como ponto de partida o discurso de que os currículos tradicionais são “construídos a partir de

referências puramente acadêmicas”, sem relação direta com a realidade social, nessas DCNs determina-se que a competência seja considerada concepção nuclear na orientação do curso (SEVERINO, 2006, p. 181). Sua inserção nos cursos de licenciatura é justificada pela conveniência de uma concepção que se mostra capaz de superar o desempenho comprovadamente insatisfatório do professor perante a situação atual do ensino básico brasileiro.

Aliadas ao pressuposto de inovação pela noção de competência são incentivadas formas de organização curricular que valorizem variação de tempos e espaços curriculares, tendo em vista a adoção de um currículo mais flexível, adaptado às necessidades dos futuros profissionais, e à oferta de percursos diversificados de aprendizagem.

A explicação dada recai sobre a articulação entre a formação comum, relacionada às competências de base nacional, e a formação específica, destinada ao atendimento das especificidades do trabalho educativo nas diferentes etapas da escolaridade. Consoante as orientações do MEC (BRASIL, 2001), essa articulação estará assegurada pela integração de estudos disciplinares e interdisciplinares veiculados por meio de estratégias didáticas que privilegiem a resolução de situações-problema contextualizadas e a formulação de projetos.

A concepção de competência como base requer inversão da lógica tradicional de organização dos currículos dos cursos de formação de professores. Em lugar de “partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias, o paradigma exige tomar como referencial o conjunto de competências que se quer que o professor constitua no curso” (BRASIL, 2001, p. 51). As disciplinas figuram como instrumentos para a aquisição de competências. Além de alimentarem a definição de disciplinas e conteúdos, as competências visam ao estreitamento entre a formação do professor e a do aluno da educação básica.

Em direção similar, está disseminada nas DCNs a idéia de flexibilização curricular. Presente no ideário pedagógico, a flexibilização requerida terá como um de seus princípios básicos a elaboração de outros desenhos curriculares, que não predominantemente o disciplinar, os quais promovam percursos formativos diferenciados dos tradicionais e relações mais tênues e menos fragmentadas entre os componentes curriculares.

Numa outra estruturação do currículo propõe-se pensar em áreas de conhecimento e eixos articuladores a partir dos quais determinado campo possa dar conta de certo conjunto de conhecimentos que não se organizariam, necessariamente, numa formatação tradicional. Não obstante, a idéia de flexibilização curricular evoca a criação

de tempos e espaços diversificados para a efetivação do processo educativo.

Na organização da matriz curricular, sugere-se a oferta de “oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudos, tutorias e eventos, atividades de extensão, entre outros”. Essas atividades, além de promoverem espaços diversificados de formação, também exigem dos futuros professores “atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas” (BRASIL, 2001, p. 52).

Uma terceira dimensão dos princípios de organização curricular dos cursos de formação de professores e presentes na DCNs refere-se à construção integrada de cursos de licenciatura. No entanto, essa orientação não é nova. Ela foi dada na Conferência sobre Educação para Todos, já comentada acima, e cujos resultados estão devidamente explicitados no relatório Jacques Delors, produzido em 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

No Relatório Delors, como ficou conhecido o documento, está mencionado que “como o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo e, depois do ensino básico, a omnidisciplinaridade é um engodo” (DELORS, 2003, p. 91). Por isso, interessa a aquisição de uma cultura geral que, “enquanto abertura a outras linguagens e outros conhecimentos, [permita], antes de tudo, comunicar-se”.

Esta formação cultural ampla facilitaria não apenas a “abertura a outros campos do conhecimento”, mas também “fecundas sinergias entre as disciplinas”, permitindo ao indivíduo mobilidade no mundo laboral por oportunizar-lhe continuar sempre aprendendo (DELORS, 2003, p. 91-92). Donde a defesa por estratégias integradas de organização curricular.

Como pudemos constatar, discursos professados em diferentes espaços e contextos são reproduzidos e recontextualizados no texto da reforma curricular para a formação de professores da educação básica dando forma e conteúdo às DCNs. O produto final é um texto com inúmeros pontos de escape e com possibilidades de múltiplas interpretações no campo da prática. Para ilustrar, tomemos uma proposta de curso elaborada por pesquisadores da área educacional para a universidade a qual pertencem.

3 AS RECONTEXTUALIZAÇÕES POSSÍVEIS NO CONTEXTO DA PRÁTICA INSTITUCIONAL

Tendo os pressupostos preconizados nas DCNs como norteadores da reforma da formação docente, em 2005 foi desencadeado, na Universidade do Oeste de Santa

Catarina, um processo de (re)organização dos currículos dos cursos de licenciatura da Universidade. O processo, descrito de forma sucinta a seguir, atendeu a três propósitos principais: adaptar os currículos dos cursos de licenciatura às orientações nacionais; possibilitar constituição de uma identidade profissional voltada ao enfrentamento às demandas do mundo contemporâneo e, por fim; promover ajustes nas discrepâncias entre demanda e oferta de vagas nos cursos daquela IES. Tomando como eixo esses três propósitos, deflagrou-se o processo de elaboração e implementação da proposta curricular.²

A partir do que preceitua a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Grupo de Trabalho encarregado pela (re)organização da proposta curricular entendeu que a formação do licenciado compreende funções que extrapolam a sala de aula, o que significa dizer que a docência constitui apenas uma das atribuições do professor. Conforme destaca Freitas (2002, p. 139), “o profissional da educação tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade”. Assim, ainda que a docência diga respeito à formação dos profissionais da educação, a essa especificidade não se restringe nem se limita.

Por isso, na proposta apresentada, a formação para a docência – ou para a prática docente – não foi concebida circunscrita à sala de aula, mas incluiu componentes curriculares de formação para a gestão e para a produção e difusão do conhecimento. Compreendemos que em uma atuação orgânica do profissional da educação básica, essas três dimensões estão articuladas.

De acordo com Freitas (2002, p. 159), a discussão posta pelo movimento dos educadores coloca em

campos antagônicos projetos de educação e formação que privilegiam o controle do desempenho com vistas à competência e competitividade em contraposição a uma outra concepção de educação e de formação que é a formação humana omnilateral, a autonomia e o aprimoramento pessoal.

Cientes desse antagonismo, e da necessidade de constituição de uma base comum que tivesse como epicentro uma concepção de educador com sólida formação teórico-prática e com pleno domínio das diferentes funções a serem desempenhadas no seu campo de atuação, é que a formação do profissional da educação básica foi concebida como de caráter amplo e socio-histórico.

Concordando com Freitas (2002, p. 139), tal opção tinha por ideário possibilitar ao licenciado o “pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade”.

A parte flexível do currículo foi tomada não como atividade extracurricular ou elemento de concretização de um currículo mais prático, com um *design* mais versátil, voltado ao aligeiramento do processo formativo, numa dimensão predominantemente economicista. O objetivo era oportunizar o enfrentamento da dicotomia teoria-prática e conteúdo-método, a qual cerca as discussões relacionadas aos processos de ensinar e aprender. Assim, ao currículo formal foram introduzidas atividades curriculares de natureza aberta e fechada, de complementação e de aprofundamento de estudos.

Resumidamente, podemos dizer que a proposta de organização curricular, elaborada pelo Grupo de Trabalho, contemplou: a articulação entre conhecimentos básicos de formação e conhecimentos específicos da área de atuação do profissional; a docência como base de formação; a investigação, entendida como instrumento de ensino e aprendizagem e de difusão de conhecimentos; e, a prática de ensino e de gestão escolar.

A fim de possibilitar a articulação entre as dimensões acima destacadas, a estrutura curricular proposta foi organizada em blocos com núcleos de conhecimentos. Entendendo que a produção do conhecimento não se dá de forma estanque e desconectada dos processos históricos e sociais, os blocos e núcleos foram tomados no seu movimento orgânico, em conformidade ao desenvolvimento cognitivo do estudante durante a trajetória educativa. A idéia foi de não haver um tratamento monolítico e uma seqüenciação linearizada dos núcleos e blocos. Por isso, a distribuição e a dinamicidade dos blocos e núcleos procuraram atender ao pressuposto da complexidade das temáticas e dos conhecimentos. A definição dos componentes curriculares de cada bloco foi pautada pelos objetivos do bloco e pelo detalhamento do núcleo em seus elementos constitutivos.

Buscando dar sentido a cada Bloco, os componentes curriculares foram estruturados numa dinâmica que associou estratégias metodológicas voltadas à compreensão, à discussão e ao exame das dimensões implicadas com o pensar, o produzir conhecimento e o ensinar. Com a ascendência dos componentes curriculares, a ênfase foi sobre as relações pedagógicas e os princípios epistemológicos e metodológicos da formação do profissional da educação básica.

Trazendo à discussão temas afetos à política e à gestão educacional, a educação foi assumida como prática social que precisa ser organizada, orientada e constituída. A gestão democrática, como processo de ordem política, pedagógica e administrativa, que implica o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas.

Atendendo ao que prescreve a Resolução CNE/CP nº 02/2002, as quatrocentas horas de prática como componente curricular constituíram um espaço signi-

ficativo de articulação entre teoria e prática, dando ao acadêmico a oportunidade de refletir sobre os problemas de ensino, aprendizagem e gestão vivenciados nas escolas de educação básica. Nessa direção, a prática como componente curricular foi tomada como elemento articulador dos demais componentes e como atividade de cunho investigativo.

Os conhecimentos das áreas específicas foram organizados e selecionados tendo em vista possibilitar o estudo dos princípios epistemológicos e metodológicos das ciências de referência, na área de conhecimento do profissional.

Como podemos facilmente observar, na materialização da proposta as orientações e indicações apontadas nas DCNs foram traduzidas e ressignificadas. Esse processo de ressignificação foi influenciado pelas possibilidades de interpretação dos textos com assinatura oficial, pelas circunstâncias institucionais e materiais de efetivação da proposta e, ainda, pelos constrangimentos que as próprias DCNs oferecem ao campo da prática pedagógica.

A forma de elaboração das DCNs, imersa num conjunto de textos de circulação nacional e internacional os quais influenciaram a orientação brasileira, deixou espaços em aberto, pontos de escape que possibilitaram diferentes significados às orientações que emanavam dos textos com assinatura oficial. Esses significados, traduzidos na proposta curricular do curso, deu um novo sentido aos textos com assinatura oficial.

Obviamente, não se trata de atribuir qualquer sentido aos textos das políticas curriculares. Conforme esclarece Lopes (2006, p. 113), “em função do contexto [...], um texto pode ser mais ou menos aberto a múltiplas possibilidades de interpretação”. Assim não podemos aceitar como válida qualquer interpretação que venha a ser dada às DCNs. A coerência lógica é um dos elementos dos quais não se pode descurar. No entanto, é fato que diferentes atores, envolvidos em contextos distintos, podem atribuir sentidos diversos aos textos a que se remetem.

Inevitavelmente, os resultados alcançados na produção da proposta curricular elaborada pelo grupo de pesquisadores daquela universidade representam as sínteses possíveis, circunscritas aos fatores que intervieram e constrangeram as possibilidades de interpretação e leitura dos textos oficiais. Assim sendo, o produto final, traduzido pelo documento que sintetiza o Projeto Pedagógico dos cursos de licenciatura, configura-se como um texto marcado pelos inúmeros contextos que o influenciam.

A efetividade social da proposta, em termos dos resultados no âmbito da formação docente, ainda está por ser investigada. O desafio que se coloca, portanto, em termos de continuidade da investigação, é verificar em que medida a proposta em curso efetivamente consegue enfrentar os problemas históricos da for-

mação de professores e superar as visões estreitas de formação recontextualizadas nas DCNs aprovadas em 2002.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas ponderações levantadas ao longo do texto, pudemos verificar que as políticas curriculares são produzidas pelo intercâmbio de textos implicados em múltiplos contextos, resultando em produtos híbridos, cujos significados não são facilmente apreensíveis. Os textos produzidos na esfera oficial mostram a convivência de discursos provenientes de fontes diversas, muitas das quais eram consideradas incomunicáveis em outros momentos históricos.

Dependendo do contexto, os textos oficiais são mais ou menos permeáveis à interpretação e ressignificação. Justifica-se daí o fato de que, no campo da prática, os processos de recontextualização sofram constrangimentos ao mesmo tempo em que possam tornar difusa a tradução dos textos oficiais. Esses constrangimentos são motivados tanto por fatores internos quanto externos ao processo de transformação dos textos oficiais, manifestando a complexidade do processo de tradução e ressignificação das políticas curriculares para o âmbito da prática pedagógica.

O produto resultante do processo de tradução dos textos que circulavam em diferentes contextos trouxe as marcas do discurso oficial, mas também resultou em um texto que engendrou espaços de conflito e de resistência, próprios dos contextos nos quais estavam inseridos. A resposta produzida, e analisada neste trabalho, revelou os limites e as tensões a que as propostas objetivadas estão condicionadas.

Feitas essas ponderações, argumentamos favoravelmente à manutenção, no âmbito institucional, do que Bachelard (2003) chama de “vigilância epistemológica”, tendo em vista desenvolver a capacidade para analisar e questionar propostas oficiais que se autointitulam inovadoras e superadoras de visões educativas ultrapassadas e conservadoras.

Inegavelmente, há que se indagar as reais possibilidades de superação das hierarquias e das condições de efetivação de formas mais democráticas e humanizadoras de escolarização de nossos jovens, preconizadas pelas políticas curriculares nacionais. Além, disso, há que se verificar os limites de cada país em ressignificar orientações produzidas no contexto internacional, de tal sorte a articular campos diversos que atuam sobre os processos educacionais e, especialmente, na definição dos currículos escolares.

Quais as finalidades educacionais das políticas curriculares produzidas pelo Estado no contexto con-

temporâneo? Quais as possibilidades de avanços na interpretação dos textos oficiais para o campo da prática? Talvez essas sejam questões centrais, balizadoras dos processos de recontextualização dos textos e das possibilidades de sua ressignificação no contexto da prática pedagógica, e sobre o qual devamos investir esforços.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003.
- BALL, S. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 121-137.
- BERNSTEIN, Basil. **A estrutura do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001 de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 2002. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2006.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 abr. 2002. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2006.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2003.
- _____. **O currículo como expressão do projeto pedagógico: um processo flexível**. Niterói, 2000.
- FREITAS, H. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.
- LOPES, A. C. A articulação entre conteúdos e competências em políticas de currículo para o ensino médio. In: LOPES, A. C. et al. **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis: DP et al.; Rio de Janeiro: Faperj, 2008. p. 189-213.
- _____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbed/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2006.
- _____. Tensões entre recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XVIII., GT Currículo, 2005, Caxambu, MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/texto/gt12/gt12201.int.rtf>>. Acesso em: 26 ago. 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO (Org.). O pensamento curricular no Brasil. In: _____. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

SEVERINO, A. J. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás... In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectiva e compromissos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NOTAS

¹ A expressão “assinatura oficial” refere-se aos produtos e textos curriculares decorrentes de propostas e determinações inscritas na forma de parâmetros, diretrizes, pareceres e resoluções, elaboradas por órgãos representativos do Governo Federal.

² O detalhamento da proposta pode ser encontrado nos **Anais do VII Seminário Regional ANPAE Sudeste**, no VII Encontro Estadual do Espírito Santo, ocorrido de 17 a 19 de setembro de 2008, na cidade de Vitória-ES.