
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



Arizona State University

Volume 19 Número 19

10 de Julho 2011

ISSN 1068-2341

As Relações entre a Agenda Pós-moderna e os Fundamentos das Políticas de Formação de Professores no Brasil

Gisele Masson

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Brasil

Citação: Masson, G. (2011) As relações entre a agenda pós-moderna e os fundamentos das políticas de formação de professores no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19 (19). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/764>

Resumo: Este artigo busca estabelecer relações entre a agenda pós-moderna e os fundamentos das políticas de formação de professores no Brasil. Após explicitar os pressupostos da agenda pós-moderna, busca-se desvelar os fundamentos das políticas de formação de professores e apontar os principais problemas decorrentes da influência da agenda pós-moderna na formação de professores. A temática que este ensaio abrange tem relevância no âmbito das políticas educacionais uma vez que a formação de professores pode contribuir, por um lado, para reproduzir uma educação pragmatista/utilitarista ou, por outro, para forjar uma proposta de educação voltada para os interesses da classe trabalhadora. Metodologicamente, a pesquisa foi fundamentada numa concepção materialista histórica e dialética e utilizou fontes bibliográficas e documentais. O estudo possibilitou concluir que as políticas de formação de professores, a partir da década de 1990, no Brasil, demonstram uma adequação às ideias pragmáticas, relativistas e subjetivistas, principalmente pelo enaltecimento da epistemologia da prática, na concepção de professor reflexivo e na lógica das competências. A agenda pós-moderna apresenta, em muitos aspectos, uma pauta comum

Artigo recebido: 04/29//2010
Revisões recebidas: 01/13/2011
Aceito: 03/16/2011

com as políticas para formação de professores no que se refere à ênfase nas ações locais, efêmeras e imediatistas, na qual a realidade social deixa de ser vista como totalidade e passa a ser vista como fragmentada, multifacetada, fluida e plural. Isso se evidencia na formação de professores pela pulverização de ações, projetos, recursos e instâncias formadoras, em contraposição a uma proposta orgânica e consistente, que se constitua em uma política de Estado e de nação.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Formação de professores; Agenda pós-moderna.

The relationships between the *Postmodern agenda* and the bases of teacher education policies in Brazil

Abstract: This paper attempts to show the relationships between the Postmodern agenda and the bases of initial teacher education policies in Brazil. After describing the assumptions of the postmodern agenda, it describes the bases of initial teacher education policies and shows the main problems of the influence of the postmodern agenda on initial teacher education. The topic of this essay is relevant to the field of education policies, since initial teacher education can contribute either to the reproduction of a pragmatist/utilitarian education or to the construction of an education project according to the working class interests. With regard to the methodology, this research was based on the historical and dialectical materialism and used bibliographical and documentary sources. This study made it possible to conclude that since the 1990's teacher education policies in Brazil have adapted to pragmatic, relativistic and subjectivist ideas, especially by praising the epistemology of practice, considering the concept of reflective teacher and the logic of competences. The postmodern agenda has many points in common with teacher education policies regarding the emphasis on local, ephemeral and short-sighted actions, whereupon social reality is seen as fragmented, multifarious, fluid and plural rather than as an integral unity. Within the context of teacher education, this can be clearly observed in the fragmentation of actions, projects, resources and educational entities, in contrast to a consistent and integrated proposal, which is what a policy of State and nation should be.

Keywords: Education policy; Initial teacher training; Postmodern agenda.

Las relaciones entre la agenda postmoderna y los fundamentos de las políticas de formación de profesores en Brasil

Resumen: Este artículo busca establecer relaciones entre la agenda postmoderna y los fundamentos de las políticas de formación de profesores en Brasil. Después de explicitar los presupuestos de la agenda postmoderna, se procura desvelar los fundamentos de las políticas de formación de profesores y señalar los principales problemas derivados de la influencia de la agenda postmoderna en la formación de profesores. La temática que abarca este ensayo posee relevancia en el ámbito de las políticas educativas ya que la formación de profesores puede contribuir, por un lado, para reproducir una educación pragmática/utilitarista o, por otro, para forjar una propuesta de educación inclinada hacia los intereses de la clase trabajadora. Metodológicamente, la investigación está fundamentada en una concepción materialista-histórica y dialéctica y utilizó fuentes bibliográficas y documentales. El estudio posibilitó concluir que las políticas de formación de profesores, a partir de la década de 1990, en Brasil, demostraron una adecuación a las ideas pragmáticas, relativistas y subjetivistas, principalmente por el enaltecimiento de la epistemología de la práctica, en la concepción del profesor reflexivo y en la lógica de las competencias. La agenda postmoderna presenta, en muchos aspectos, una pauta en común con las políticas para formación de profesores en lo

que se refiere al énfasis en las acciones locales, efímeras e inmediatistas, en la cual la realidad social deja de ser vista como totalidad y pasa a ser considerada como fragmentada, multifacética, fluida y plural. Esto se torna evidente en la formación de profesores por la pulverización de acciones, proyectos, recursos e instancias formadoras, en contraposición a una propuesta orgánica y consistente, que se constituya en una política de Estado y de Nación.

Palabras-clave: Políticas Educativas; Formación de profesores; Agenda postmoderna.

Introdução

Mudanças no contexto econômico, político, social e cultural foram determinantes, especialmente a partir da segunda metade do século XX, para uma profunda crítica aos fundamentos que caracterizam a modernidade. Dentre elas, podemos destacar: o declínio das taxas de crescimento e do aumento das taxas de inflação a partir de 1973, crise do Estado de bem-estar social, reestruturação do modelo taylorista-fordista de organização do trabalho, no campo teórico há o questionamento das noções clássicas de razão, de objetividade, de verdade, de progresso, de emancipação, de história, de igualdade, críticas às metanarrativas, às noções de estrutura e de totalidade, descrença no sujeito histórico¹.

A busca pela redefinição dos princípios filosóficos, sociológicos, epistemológicos e políticos proeminentes na modernidade tem ocorrido com o intuito de promover uma adequação dos fundamentos teóricos, a qual pressupõe uma revisão das concepções iluministas e liberais bem como das teorias críticas (especialmente o marxismo) elaboradas no contexto da modernidade. Para os pensadores pós-modernos torna-se emergencial a elaboração de novos padrões teóricos que possibilitem a construção de conceitos explicativos mais adequados às mudanças sociais.

O presente artigo apresenta algumas consequências da influência dos fundamentos da agenda pós-moderna no campo educacional. Utilizo a expressão *agenda pós-moderna*, conforme Wood (1999), por representar melhor o caráter polissêmico do termo pós-modernidade e o almágama de tendências teóricas e políticas. Essa expressão não se reduz ao pensamento de autores pós-modernos, mas abrange diferentes perspectivas que possuem matrizes filosóficas e políticas aproximadas. O artigo é resultado de estudo realizado no curso de doutorado, o qual foi embasado numa concepção dialética materialista e histórica. Tal concepção possibilita apreender a realidade partindo da produção social da existência dos homens, em suas condições reais, a fim de captar as determinações essenciais que caracterizam o ser social. A sociabilidade capitalista se constrói a partir da contradição entre capital e trabalho e todos os aspectos da realidade recebem as influências desta contradição.

O pensamento é determinado socialmente, entretanto, a oposição à determinação do capital é uma possibilidade real. Desse modo, a educação pode se constituir como uma mediação em direção a uma nova forma de sociabilidade humana. Para tanto, se faz necessário o estudo das políticas educacionais como expressão da organização da sociedade capitalista. As categorias gerais utilizadas na pesquisa foram a historicidade, a totalidade, a contradição e a mediação, pois a realidade é um todo estruturado em desenvolvimento, em permanente transformação. A categoria mediação é fundamental por permitir estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade, captando-a a partir de um amplo conjunto de relações, particularidades e detalhes que são captados numa

¹ Para um entendimento mais aprofundado destas mudanças ver Harvey (2002), Evangelista (2002) e Magalhães (2004).

totalidade. A totalidade existe nas e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas, numa série de determinações recíprocas e contraditórias que se modificam constantemente.

A análise das políticas de formação de professores a partir da década de 1990, no Brasil, é importante, pois a partir desse período houve um amplo conjunto de reformas educacionais² com o intuito de realizar uma adequação ao modelo de acumulação flexível, ao neoliberalismo, ao novo papel do Estado, bem como dos postulados da agenda pós-moderna.

Assim, busco explicitar os principais fundamentos da agenda pós-moderna e suas relações com as políticas de formação de professores. Além disso, procuro demonstrar que essa agenda tem servido como instrumento ideológico do capital.

O que está em pauta na agenda pós-moderna?

Parto do pressuposto de que a agenda pós-moderna é uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada nas novas estratégias de reprodução e acumulação do capital. Desse modo, ela traz implicações práticas nas diferentes esferas da sociedade e está vinculada, quase que exclusivamente, às posições conservadoras. Essa tese se assenta na análise de Mészáros (2004, p.57) que destaca: “[...] em nossas sociedades tudo está ‘impregnado de ideologia’, quer a percebamos, quer não.” Para o autor,

[...] o que determina a natureza da ideologia, acima de tudo, é o imperativo de se tornar *praticamente consciente* do conflito social fundamental – a partir dos pontos de vista mutuamente excludentes das alternativas hegemônicas que se defrontam em determinada ordem social – com o propósito de resolvê-lo *pela luta*. Em outras palavras, as diferentes formas ideológicas de consciência social têm (mesmo se em graus variáveis, direta ou indiretamente) implicações práticas de longo alcance em todas as suas variedades, na arte e na literatura, assim como na filosofia e na teoria social, independentemente de sua vinculação sociopolítica a posições progressistas ou conservadoras. (Mészáros, 2004, p.66, grifo do autor).

A agenda pós-moderna é tomada, no presente estudo, como uma ideologia que legitima um conjunto de mudanças que buscam garantir a manutenção da ordem social existente. A composição desse conjunto de mudanças pode ser delineada a partir da reestruturação produtiva realizada para conter a crise de acumulação do capital, o impacto do avanço tecnológico em diferentes esferas da sociedade, o crescente aumento do setor de serviços, dentre outros. Em decorrência, existe uma tendência³ em se considerar que o desenvolvimento da tecnologia trouxe mudanças capazes de modificar as contradições

² Promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, reforma curricular dos cursos de graduação, definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, discussão do Plano Nacional de Educação e sua posterior aprovação em 2001, redefinição do papel do Conselho Nacional de Educação, municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental, da educação infantil e de jovens e adultos, criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implantação do Exame Nacional de Cursos (ENC) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério – FUNDEF, entre outras.

³ Ver, por exemplo, autores como Bell (1973), Gorz (1987), Offe (1989), Castells (2000, 2003) e Lojkin (2002).

fundamentais da sociedade capitalista a ponto de suprimir as classes sociais e, portanto, o proletariado como sujeito revolucionário, pela predominância do setor de serviços em relação ao industrial.

Defendo que o trabalho não perdeu sua centralidade porque o capital não pode extrair mais-valia das inovações tecnológicas, mas somente pela exploração da força de trabalho. A criação e ampliação do capital não prescindem do trabalho, por isso, a contradição capital-trabalho permanece na base estrutural da sociedade capitalista.

É clara a necessidade da ideologia dominante se preocupar em produzir um quadro conceitual que obscureça os conflitos de classe e naturalize os parâmetros estruturais da sociedade capitalista. Assim, as ideologias que se adaptam às novas circunstâncias se restringem às superficiais manifestações do sistema, sem tocar nos antagonismos determinantes da crise. Há, portanto, uma “[...] coincidência parcial entre as teorias do pós-modernismo e as da sociedade de informação. A ênfase em opção e pluralismo lembra também um dogma fundamental do pós-fordismo.” (Kumar, 2006, p.143).

Não pretendo, no presente texto, examinar as relações entre a sociedade do conhecimento, sociedade pós-industrial, fim do trabalho, sociedade informacional ou pós-mercantil e a agenda pós-moderna. A análise enfocará certos elementos que compõem a agenda pós-moderna e algumas de suas influências nas políticas para formação de professores. Todavia, não é possível desconsiderar que essas questões estão intrinsecamente articuladas, pois emanam de uma mesma base estrutural.

Jean-François Lyotard, em 1979, na obra *A condição Pós-moderna*⁴, afirma que a era pós-industrial, iniciada por volta de 1950, promoveu modificações substanciais nos estatutos da ciência e da universidade. “Nossa hipótese de trabalho é a de que o saber muda de estatuto ao mesmo tempo que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna. Esta passagem começou desde pelo menos o final dos anos 50 [...]” (Lyotard, 2006, p.3).

Esse autor destaca que a condição pós-moderna se inaugura pela “incredulidade em relação aos metarrelatos” e a função narrativa se dispersa em nuvens de elementos de linguagem narrativos, denotativos, prescritivos, descritivos, veiculando consigo validades pragmáticas *sui generis*. A ciência é apenas mais um jogo de linguagem, a qual não possui importância maior sobre outras formas de conhecimento e o jogo de palavras verbal acaba substituindo a análise rigorosa das realidades sociais. Segundo Lyotard:

em vez de serem difundidos em virtude de seu valor ‘formativo’ ou de sua importância política (administrativa, diplomática, militar), pode-se imaginar que os conhecimentos sejam postos em circulação segundo as mesmas redes da moeda, e que a clivagem pertinente a seu respeito deixa de ser saber/ignorância para se tornar como no caso da moeda, ‘conhecimentos de pagamento/conhecimentos de investimento’, ou seja: conhecimentos trocados no quadro da manutenção da vida cotidiana (reconstituição da força de trabalho, ‘sobrevivência’) *versus* créditos de conhecimentos com vistas a otimizar as *performances* de um programa (2006, p.7).

A crise da legitimação das metanarrativas e os jogos de linguagem são formas de legitimar o saber numa perspectiva pós-moderna, inspirador de todo tipo de relativismo. Além disso, boa parte da exposição apresentada por Lyotard sobre a ciência pós-moderna é bastante problemática, como é possível observar no trecho seguinte.

⁴ Esse livro foi publicado pela primeira vez no Brasil, em 1986, sob o título *O pós-moderno*.

A idéia que se tira destas pesquisas (e de muitas outras) é de que a preeminência da função contínua de derivada como paradigma do conhecimento e da previsão está em vias de desaparecer. Interessando-se pelos indecíveis, nos limites da precisão do controle, pelos quanta, pelos conflitos de informação não completa, pelos ‘fracta’, pelas catástrofes, pelos paradoxos paradigmáticos, a ciência pós-moderna torna a teoria de sua própria evolução descontínua, catastrófica, não retificável, paradoxal. Muda o sentido da palavra saber e diz como esta mudança pode se fazer. Produz, não o conhecido, mas o desconhecido. E sugere um modelo de legitimação que não é de modo algum o da melhor *performance*, mas o da diferença compreendida como paralogia. (Lyotard, 2006, 107-108).

Sokal & Bricmont (2006) destacam que neste parágrafo Lyotard mistura pelo menos seis ramos da matemática ou da física, que estão conceitualmente muito distantes uns dos outros. E continuam:

Além do mais, ele confundiu a introdução de funções não-deriváveis (ou mesmo descontínuas) nos modelos científicos com uma pretensa evolução ‘descontínua’ ou mesmo ‘paradoxal’ da própria ciência. As teorias citadas por Lyotard produzem, é claro, novo conhecimento, mas sem alterar o significado dessa palavra. A fortiori, produzem o conhecido e não o desconhecido (exceto no sentido corriqueiro de que novas descobertas abrem novos problemas). Finalmente, o ‘modelo de legitimação’ continua a ser a confrontação das teorias com observações e experiências, não uma ‘diferença entendida como paralogia’ (seja o que for que isto possa significar). (Sokal & Bricmont, 2006, p.138).

Seguindo o caminho de Lyotard, Baudrillard questiona os critérios de verdade e objetividade ao afirmar:

Há muito tempo que a informação ultrapassou a barreira da verdade para evoluir no hiperespaço do nem verdadeiro nem falso, pois que aí tudo repousa sobre a credibilidade instantânea. Ou, antes, a informação é mais verdadeira que o verdadeiro por ser verdadeira em tempo real – por isso é fundamentalmente incerta. [...] Logo, nada mais de critérios de verdade ou de objetividade, mas uma escala de verossimilhança (1999, p.59-60).

Não há mais lugar para o pensamento do artificial, pois o próprio pensamento, a inteligência é artificial. “O social, o político, o histórico e mesmo o moral e a psicologia – *só há acontecimento virtual de tudo isso*. [...] Nesse sentido, podemos dizer que o virtual nos pensa, e não o inverso.” (Baudrillard, 1999, p.75, grifo do autor).

Para Baudrillard (1999, p.80), “estamos num mundo onde a função essencial do signo consiste em fazer desaparecer a realidade e ao mesmo tempo colocar um véu sobre esse desaparecimento.” Connor (2000, p.52) explica que a idéia de simulação “[...] toma a forma, não de irrealidade, como querem crer muitos seguidores de Baudrillard, mas de objetos e experiências manufaturados que tentam ser mais reais do que a própria realidade – ou, nos termos de Baudrillard, ‘hiper-reais’.” Para Baudrillard, a idéia do social e da política é fabricada, descartando, portanto, os conceitos de Estado, classe e poder por considerá-los mistificações vazias.

Boa parte das manifestações pós-modernistas, segundo Jameson (1993), emergem das reações ao modernismo canônico dominante e, por existir tantas formas de pós-modernismo quanto existiram modernismos canônicos, fica difícil descrever o pós-

modernismo como algo coerente. Contudo, destaca algo em comum na heterogeneidade pós-modernista: “[...] o desgaste da distinção prévia entre a alta cultura e a chamada cultura de massa ou popular.” Essa é, para o autor, “a mais desanimadora de todas as conseqüências, do ponto de vista acadêmico [...]” (Jameson, 1993, p.26).

A agenda pós-moderna questiona a imperfeição da teoria ao argumentar o desaparecimento das narrativas mestras em forma de narrativa. O antifundacionismo pós-moderno não consegue se livrar de todo fundamento. (Jameson, 2004, p.15). Por isso, constrói o argumento do desaparecimento das narrativas mestras em forma de narrativa. Em todos os conceitos aparentemente não-narrativos dirigidos contra a narrativa são, na verdade, narrativas ideológicas dissimuladas.

[...] a própria recusa e o repúdio da narrativa clamam por uma espécie de retorno narrativo dos reprimidos, e tendem, a despeito de si próprios, a justificar sua posição antinarrativa por meio de ainda outra narrativa, que a discussão tem todo o interesse em decentemente dissimular. (Jameson, 2005, p.14).

Dentre as interpretações da agenda pós-moderna realizadas por Jameson (2004) podemos destacar:

- morte do sujeito e seu descentramento pela sua dispersão esquizofrênica e fragmentada;
- o pastiche e o simulacro expressam a linguagem artística do presente. Desaparece a própria oposição entre original e cópia;
- a crise da historicidade, a ruptura da temporalidade leva à supervalorização do presente;
- preferência pelo espaço como uma reação à temporalidade;
- valorização da micropolítica com a emergência de uma grande variedade de pequenos movimentos grupais;
- hostilidade ao conceito de totalização pelo repúdio aos ideais da práxis ou às de projeto coletivo.

David Harvey publica, em 1989, o livro *Condição pós-moderna*, incorporando várias questões analisadas por Jameson com o intuito de explicar a transição entre modernidade e pós-modernidade. Segundo Harvey,

o modernismo é uma perturbada e fugidia resposta estética a condições de modernidade produzidas por um processo particular de modernização. Em conseqüência, uma interpretação adequada da ascensão do pós-modernismo tem de se haver com a natureza da modernização (2002, p.97).

Esse é o caminho, segundo ele, para entendermos se o pós-modernismo é uma reação diferente ao processo de modernização e se representa uma radical mudança na sua natureza.

Harvey (2002) defende que a acumulação flexível do capital promove uma compressão do espaço-tempo e não uma mera crise na experiência do espaço e do tempo, pelo domínio de categorias espaciais sobre as temporais, como afirma Jameson (2004). Essa compressão se daria, de acordo com Harvey porque:

[...] as dimensões do espaço e do tempo têm sido sujeitas à persistente pressão da circulação e da acumulação do capital, culminando (em especial durante as crises periódicas de superacumulação que passaram a surgir a partir da metade do século passado) em surtos desconcertantes e destruidores de compressão do tempo-espaço (2002, p.293).

Considera que as práticas e processos materiais de reprodução social no capitalismo se modificam permanentemente e, por isso, os significados do tempo e espaço também se modificam. (Harvey, 2002, p.189). A necessidade constante de aceleração do ritmo dos processos econômicos e, em consequência, da vida social, impulsiona a aceleração da produção, bem como o processo de modernização a fim de que o tempo de giro do capital possa ser minimizado. Desse modo, a criação do mercado mundial para a redução das barreiras espaciais e para a aniquilação do espaço, através do tempo, tem gerado o crescente incentivo para racionalizar a organização espacial para uma produção mais eficiente e para dinamizar cada vez mais as redes de circulação e de consumo. (Harvey, 2002, p.210-212).

O uso do conceito *compressão do tempo-espaço* é explicado por Harvey:

Pretendo indicar com essa expressão processos que revolucionam as qualidades objetivas do espaço e do tempo a ponto de nos forçarem a alterar, às vezes radicalmente, o modo como representamos o mundo para nós mesmos. Uso a palavra ‘compressão’ por haver fortes indícios de que a história do capitalismo tem se caracterizado pela aceleração do ritmo da vida, ao mesmo tempo em que venceu as barreiras espaciais em tal grau que por vezes o mundo parece encolher sobre nós (2002, p.219).

Essa é a tese central que o leva a considerar que as mudanças econômicas, políticas e culturais fazem emergir uma condição histórico-geográfica denominada de pós-modernidade. Tal conclusão o aproxima de Jameson no sentido de conceber a pós-modernidade como uma condição histórica, mas, ao mesmo tempo, o distancia por considerar o pós-modernismo como uma fase do modernismo enquanto Jameson enfatiza as rupturas entre eles.

Há, nas análises de Jameson e Harvey o reconhecimento de algumas positivities na pós-modernidade, entretanto, seus principais questionamentos residem nas teorias da sociedade pós-industrial e da pós-capitalista e, ainda, nas contradições encontradas nas teorias do pós-moderno.

Contudo, Della Fonte (2006) destaca que as categorias modernismo, modernização, modernidade e seus respectivos correlatos “pós” utilizadas por Jameson e Harvey suscitam mais confusão que esclarecimento. A autora propõe, para além da periodização, a abordagem do pós-moderno como:

[...] um produto histórico do capitalismo contemporâneo, mas, longe de ser uma adjetivação ampla que condensaria todas as alterações vividas pelo capitalismo nos últimos anos do século XX, ele representa uma dessas alterações. Seu caráter peculiar consiste em expressar os percalços de uma parcela da tradição intelectual de esquerda no Ocidente, ao longo do século XX, em especial a partir da 2ª Guerra Mundial, diante das recomposições do capitalismo e de seus fracassos na luta contra o capital. (Della Fonte, 2006, p.49).

A autora também utiliza a expressão *agenda pós-moderna* proposta por Wood (1999) a fim de ampliar a foco de análise e não reduzir a pós-modernidade à época do atual capitalismo.

Nesse sentido, a ‘agenda pós-moderna’ não se reduz ao que classicamente ficou conhecido como pensamento pós-moderno: o pensamento de Lyotard e/ou a linhagem que articula as idéias lyotardianas do final dos anos de 1970 às máximas de Baudrillard, na década de 1990. Os termos em questão incluem a perspectiva desses

autores, mas não se restringem a ela. Eles abarcam outras diferentes perspectivas (multiculturalismo, neopragmatismo, pós-colonialismo, construcionismo social etc.) que, apesar de suas diferenças (e aqui está a dificuldade), são perpassadas por motivações e matrizes filosóficas convergentes e/ou aproximadas. (Della Fonte, 2006, p.51).

Tais questões têm incidido diretamente no debate acerca da formação de professores. A agenda pós-moderna apresenta, em muitos aspectos, uma pauta comum com as políticas para formação de professores. A ênfase nas ações locais, efêmeras e imediatistas é recorrente, pois a realidade social deixa de ser vista como totalidade e passa a ser vista como fragmentada, multifacetada, fluida e plural. Isso se evidencia na formação de professores pela pulverização de ações, projetos, recursos e instâncias formadoras, em contraposição a uma proposta orgânica e consistente, que se constitua em uma política de Estado e de nação.

Além disso, a prioridade dada à lógica das competências como forma de flexibilização dos projetos de formação de professores, recai num relativismo exacerbado. A sólida formação teórica tende a ser substituída por uma cultura do efêmero e por decisões estratégicas subjetivas ao se focalizar a prática pedagógica imediata, podendo ocasionar a perda da identidade coletiva dos professores e o desenvolvimento de projetos cada vez mais individualizados. A formação para a complexidade, a descontinuidade e a incerteza tem sido valorizada em detrimento da busca de referenciais sólidos que possam garantir uma adequada formação dos professores. Dessa maneira, nos propomos a analisar os aspectos ideológicos que possuem alguma relação entre a agenda pós-moderna e as políticas de formação de professores.

Os principais fundamentos das políticas de formação de professores no Brasil

O estudo das políticas para formação de professores aponta alguns fundamentos basilares que demonstram uma articulação com o ideário pós-moderno. Dentre eles podemos destacar: a) epistemologia da prática; b) professor reflexivo; c) competências; d) flexibilidade.

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e as diretrizes específicas para os cursos de licenciatura que decorrem dessa resolução apresentam de forma contundente tais fundamentos. A relação desses fundamentos com os postulados da agenda pós-moderna pode ser identificada pelo significado que eles assumem no campo educacional.

Como exemplo da ênfase nas competências e na flexibilização da formação, podemos destacar os seguintes artigos da resolução:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor. (BRASIL, 2002).

No Art. 12 é possível perceber o destaque dado à prática:

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL, 2002).

O Art. 13 § 1º apresenta o fundamento da prática reflexiva ao instituir que “a prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.” No Art. 14 encontramos a relevância dada à flexibilidade, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios. Nesse sentido, o § 1º deste artigo destaca que a flexibilidade abrangerá tanto as dimensões teóricas como as práticas. (BRASIL, 2002).

A epistemologia da prática focaliza a imediaticidade dos problemas vividos na prática pedagógica. Nesse contexto, a prática não é tomada como critério de verdade da teoria, como ponto de partida e chegada da ação pedagógica que requer um sólido embasamento teórico que possibilite a efetiva transformação da realidade. Na perspectiva da epistemologia da prática, a prática pedagógica é tomada de forma empiricista, impossibilitando uma apreensão crítica do papel dela num contexto social mais amplo.

Ao tomarmos a concepção de professor como um profissional prático-reflexivo, a partir da posição assumida pelo Ministério da Educação, evidenciada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, constatamos uma abordagem da prática sem compromisso com uma efetiva transformação mais ampla. Ela se limita a uma prática profissional que depende de escolhas profissionais individualizadas, em situações específicas.

Zeichner publicou seu primeiro texto sobre a prática reflexiva na formação do professor, em 1981, no Canadá, a partir de suas experiências como docente nos Estados Unidos. Em recente conferência proferida no Brasil, no XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino⁵, intitulada *A Critical Analysis of Reflection as a Goal for Teacher Education*, Zeichner afirma que a publicação do livro de Donald Schön *The reflective practitioner*, em 1983, marcou o ressurgimento da prática reflexiva. Entretanto, Zeichner (2008, p.538) aponta a seguinte preocupação: “O ensino reflexivo tornou-se rapidamente um *slogan* adotado por formadores de educadores das mais diferentes perspectivas políticas e ideológicas para

⁵ O encontro foi realizado em Porto Alegre e aconteceu no período de 27 a 30 de abril de 2008. A versão utilizada foi traduzida e publicada na revista Educação e Sociedade.

justificar o que faziam em seus programas e, depois de certo tempo, ele começou a perder qualquer significado específico.”

A abordagem de Schön acerca do professor como prático reflexivo foi criticada por Zeichner por se restringir às ações individuais. Sua análise recente sobre essa questão reafirma que “[...] a ênfase, em muitos lugares, ainda continua na reflexão individual dos professores.” (Zeichner, 2008, p.543). Uma das consequências apontadas por ele é que os professores acabam entendendo que os problemas são deles próprios, por isso, Zeichner demonstra uma preocupação com as formas equivocadas em que a concepção de professor reflexivo é interpretada.

É importante enfatizar que, apesar da aparente semelhança entre aqueles que abraçaram o *slogan* da ‘reflexão’, existem diferenças enormes em relação às suas perspectivas sobre ensino, aprendizagem, educação escolar e o que significa uma boa sociedade. Isso chegou a tal ponto, no mínimo, há uma década atrás, em que todo um rol de crenças sobre esses aspectos incorporou-se no discurso sobre o ensino reflexivo. (Zeichner, 2008, p.540).

A partir de seus estudos, Zeichner observa que a concepção de professor reflexivo não tem apoiado o desenvolvimento do professor, pois em muitas situações a reflexão se limita às questões técnicas. “Existe ainda muito pouca ênfase sobre a reflexão como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apóiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro.” (Zeichner, 2008, p.543).

Apesar dos problemas apontados pelo autor na formação do professor reflexivo, ele acredita que:

Se, por um lado, as ações educativas dos professores, nas escolas, obviamente, não podem resolver os problemas da sociedade por elas mesmas, por outro, elas podem contribuir para a construção de sociedades mais justas e mais decentes. Os professores devem agir com uma clareza política maior sobre quais interesses estão sendo privilegiados por meio de suas ações cotidianas. Eles podem ser incapazes de mudar alguns aspectos da situação atual, mas ao menos estão conscientes do que está acontecendo. (Zeichner, 2008, p.546).

Assim, Zeichner defende que o objetivo do trabalho para a construção da justiça social é parte fundamental de uma formação do professor que possa contribuir para a constituição de uma sociedade democrática. Consideramos que o autor nos ajuda a pensar como vem acontecendo a incorporação da teoria do professor reflexivo, assim como dos possíveis avanços que ela pode trazer para a formação de professores. Entretanto, é necessário analisar alguns limites na sua concepção de educação.

Facci (2004) assevera que, apesar da abordagem de Zeichner considerar a importância da reflexão crítica e de contemplar a dimensão política, suas ideias se apóiam em ideais burgueses como “justiça social”, “democracia”, “liberdade”, “igualdade”, pois cumprem a função de evidenciar o humanismo possível dentro do capitalismo. Para a autora:

[...] refletir coletivamente não significa que esta reflexão esteja pautada em argumentos que levem em consideração o contexto sócio-histórico no qual o professor desenvolve sua prática, ou mesmo que se analisem as relações que perpassam os pesquisadores e os professores. Não é suficiente apenas ‘dar voz aos professores’, é preciso que eles reflitam em que condições econômicas, políticas e sociais desenvolvem a profissão e que necessidades postas pelo capital exigem dos professores esta ou aquela postura. (Facci, 2004, p.54).

A defesa da democracia e da cidadania, nesta sociedade, regida pela lógica do capital, está relacionada ao aperfeiçoamento da sociedade, à emancipação política. A transformação social que visa à emancipação humana requer a definição de um projeto de educação e de formação de professores que supere os limites da emancipação política. Isto pressupõe lutar pela eliminação da exploração do homem pelo homem, ou seja, lutar pela construção de uma nova forma de sociabilidade.

Maurice Tardif também participou do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, apresentando a conferência *Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino*. No texto publicado nos Anais do evento ele afirma que: “[...] a formação para o ensino é, em primeiro lugar e antes de tudo, uma preparação para o exercício da profissão docente, isto é, para as atividades profissionais realizadas pelos práticos em contexto escolar.” E destaca: “em suma, é a profissão que deve servir de base à formação e não, por exemplo, as disciplinas, os módulos ou os campos de conhecimento.” (Tardif, 2008, p.31). Em decorrência, considera a necessidade da centralização da formação na prática profissional.

A formação prática se torna então o ponto de referência obrigatório da formação profissional: ela não é mais um componente, mas a própria base da formação. Formação científica e formação didático-pedagógica não podem, a partir de então, ser concebidas sem laços estreitos com a formação prática: elas são postas a serviço do aprendizado e do controle dos conhecimentos de ação, das competências práticas ligadas à atividade profissional. (Tardif, 2008, p.36).

Tardif tem sido uma referência importante nas discussões sobre formação de professores desde a década de 1990, período em que o Brasil realizou um conjunto de reformas educacionais bastante significativas. Entretanto, sua posição apresenta limitações no sentido de contribuir para uma concepção crítica de formação de professores. Não constatamos em suas produções uma preocupação com uma formação ampla, pautada na construção de um projeto coletivo de educação e sociedade que se fundamente numa práxis revolucionária. A formação fica restrita à prática profissional eficiente, mas sem compromisso político.

Sem uma sólida formação teórica, a análise e interpretação da prática podem ficar circunscritas à sua realidade fenomênica. Para a apreensão da essência do real é imprescindível um processo de estudo, de pesquisa, de abstrações que busquem captar as relações, particularidades, detalhes, para a compreensão das mediações que permitem apreender a totalidade.

O viés pragmático e utilitarista é reforçado, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, pelo conceito de competências. A prescrição de competências também limita a formação ao exercício profissional, marginalizando a teoria e substituindo a categoria conhecimento pelos saberes – saber fazer, saber ser, saber conviver – indispensáveis à adaptação do indivíduo à sociedade. De acordo com Moraes:

a celebração do ‘fim da teoria’ – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de ‘prática reflexiva’ – se faz acompanhar da promessa de uma utopia alimentada por um indigesto pragmatismo (...). Em tal utopia pragmatista, basta o ‘saber fazer’ e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e,

quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva (2001, p.3).

A definição de competências para o exercício profissional possibilita uma maior flexibilização da formação, pois o nível de generalidade em que elas são prescritas ocasiona uma maior adaptabilidade às demandas do contexto profissional que, em última instância, estão vinculadas às determinações da estrutura da sociedade capitalista. Assim, a flexibilização pode não contribuir para a concretização de um projeto coletivo de educação e sociedade com caráter transformador.

O estudo realizado por Ramos sobre a noção de competência conclui que: [...] as metodologias de investigação do processo de trabalho com base em competência ancoram-se na Teoria Funcionalista, atualmente aprimorada pela Teoria Geral dos Sistemas. A análise construtivista, de aparência inovadora, ancora-se no mesmo construto teórico [...]. Como unidade de análise, a competência configura-se como uma noção adaptadora do comportamento humano à realidade contemporânea (2006, p.289).

Segundo a análise da autora, o antagonismo de classes é resolvido pela suposta inclusão social dos indivíduos realizada pelo aproveitamento das competências individuais. Assim, os próprios trabalhadores devem se comprometer em desenvolver e utilizar suas competências para o êxito das organizações e de si mesmos. Ramos (2006) destaca que nesses termos, a competência é a noção da subjetividade, mas também da alteridade, do imediato, do efêmero, do instável. A competência, portanto, é o mecanismo de adaptação dos indivíduos à instabilidade da vida, por construir os instrumentos simbólicos que permitem interpretar a realidade a seu modo e construir modelos significativos e viáveis para seus projetos pessoais. Assim, por não ser uma forma subjetivada do conhecimento objetivo, mas a percepção do mundo experiencial na forma de representações subjetivas, a competência é uma noção apropriada ao pensamento pós-moderno (p.294).

O estudo da autora revela que a pedagogia das competências é uma nova mediação ou uma mediação renovada da acumulação flexível do capital. A flexibilidade dos percursos formativos é necessária, neste contexto, para garantir uma formação que se adapte ao processo de flexibilização do trabalho.

As implicações desse movimento de flexibilização do trabalho para a educação não podem ser analisadas de forma linear. É fundamental captarmos as mediações que possibilitem apreender especialmente as reformas a partir da década de 1990, a relação dialética entre o contexto produtivo e a educação. Certamente não é possível afirmar que ocorreu uma transferibilidade dos pressupostos que viabilizaram a reestruturação produtiva para a educação. Contudo, é notável uma articulação entre as demandas do capital e as políticas atuais de formação de professores.

A influência de autores como Schön (1995, 2000), Zeichner (1995, 2008), Nóvoa (1995), Perrenoud (1997, 1999), Tardif (2000, 2008), Pérez Gomes (1995) é determinante na definição das políticas para formação de professores no Brasil, bem como no trabalho desenvolvido nos cursos de formação. Embora não seja possível abordar todos eles neste texto, podemos afirmar, a partir de estudos anteriores, que há uma aproximação de suas análises com as concepções pragmatistas e pós-modernistas.

Segundo Moraes e Torriglia (2003, p.46-47), a excessiva ênfase na prática reflexiva, como nas análises de Schön, por exemplo, “[...] na maioria das vezes, não ultrapassa o processo associativo de empirias compartilhadas em um mundo abarrotado de pormenores quase imediatos.”

Para Duarte (2003, p.611) “os estudos no campo da ‘epistemologia da prática’ e do ‘professor reflexivo’ estão fortemente impregnados dos temas e das abordagens próprios do universo ideológico neoliberal e pós-moderno.” Gamboa (2011, p.95) também destaca que a definição da problemática da prática como ponto de partida dos processos cognitivos suscita o questionamento das diversas abordagens, particularmente das denominadas pós-modernas que, tanto na perspectiva idealista do “giro linguístico”, como na perspectiva do neo-pragmatismo quebram essa relação dialética entre teoria e prática. Sejam por privilegiarem as construções linguísticas e os discursos separados da prática concreta ou por privilegiarem as práticas imediatas dos jogos da linguagem e dos sentidos particulares imediatos sem os referentes históricos dos processos sociais universais.

Em nosso entendimento, a centralidade da prática conduz a um reducionismo na formação de professores, pois é necessário incluir a análise dos problemas econômicos, políticos, sociais e culturais que interferem nesse contexto a fim de que seja possível pensar um projeto de formação baseado numa concepção sócio-histórica e comprometido com a transformação social.

Vale destacar que a concepção de professor reflexivo de Donald Schön e Kenneth Zeichner é desenvolvida a partir de uma retomada das ideias de John Dewey, um dos precursores do pragmatismo.

Os fundadores do pragmatismo foram Charles Sanders Peirce, William James e John Dewey. A invenção do termo coube a Peirce, em torno de 1870, porém sua popularização ocorreu com o trabalho de James. Este autor, (2005, p.54) destaca que “o pragmatismo fala a respeito de verdades no plural, sobre sua utilidade e caráter de satisfação, a respeito do êxito com que ‘trabalham’ [...]”. Enfatiza a importância de operar em casos particulares para generalizá-los e apresenta uma concepção instrumental de verdade, ao afirmar que “[...] uma idéia é verdadeira na medida em que acreditar nela é proveitoso para nossas vidas” (JAMES, 2005, p.58).

O pragmatismo mantém relações com o antifundacionismo pós-moderno, pois “[...] não tem quaisquer preconceitos, quaisquer dogmas obstrutivos, quaisquer cânones rígidos do que contará como prova. É completamente maleável” (JAMES, 2005, p.60).

Em Dewey, encontramos uma forte influência do pensamento de James, mas ele buscou, de acordo com Kinouchi (2007, p.222) “[...] sintetizar um novo tipo de pragmatismo que, em uma linguagem atualizada, entrelaça valores cognitivos, éticos e sociais.” Dewey (1978) destaca que a educação é um processo de reconstrução da experiência individual e social que visa à preservação e renovação da sociedade democrática.

As políticas de formação de professores, a partir da década de 1990, demonstram uma adequação às ideias pragmáticas, relativistas e subjetivistas, principalmente pela ênfase na epistemologia da prática, na concepção de professor reflexivo e na lógica das competências. A flexibilização na formação inicial e na formação continuada também aparece como questão importante para a garantia da adaptação do professor às demandas da sociedade capitalista em sua fase atual. Assim, conforme os postulados do pragmatismo, o conhecimento útil é aquele que tem utilidade prática e uma formação inicial flexível permite

a aquisição de competências genéricas que podem ser complementadas pela formação continuada, atendendo melhor as demandas das práticas localistas.

Considerações Finais

A ênfase em situações localistas particulariza os problemas, desvinculando-os de suas relações com contextos mais amplos. Tal tendência é bastante presente nas políticas para formação de professores e na agenda pós-moderna, o que dificulta a elaboração de projetos coletivos condizentes com as necessidades reais da maioria das pessoas.

As demandas do contexto profissional são importantes para a formação de professores, mas o seu enaltecimento em detrimento das questões acima mencionadas pode ocasionar um esvaziamento do campo teórico e investigativo, pois as reflexões e discussões tendem a se restringir às dimensões técnicas.

A ausência de categorias como classe, totalidade, contradição nas políticas para formação de professores, bem como em boa parte das produções dos pesquisadores que têm influenciado essa discussão no Brasil, demonstra que a preocupação com as contradições fundamentais da sociedade capitalista e as possibilidades de se desenvolver uma proposta de educação que contribua para superá-las não é prioridade.

De um modo geral, a despreocupação com o engajamento político em relação aos problemas mais amplos que interferem na educação não tem contribuído para a construção de um processo de formação de professores para a emancipação e para a ação política comprometida com as desigualdades econômicas, sociais e culturais. Os engajamentos são efêmeros, difusos e localistas, simetricamente coerentes com a tolerância e a incerteza pós-moderna em que nenhuma referência estável é necessária. Há que se considerar que existem propostas alternativas, como as proposições do movimento de educadores⁶, que podem oferecer maiores contribuições para a melhoria da formação de professores. Entretanto, verifica-se, ainda, a existência de uma grande lacuna na produção teórica e na ação prática no que se refere às formas de resistência às influências da agenda pós-moderna nas políticas de formação de professores.

A ausência de uma discussão dos antagonismos de classe nas análises de Schön, Zeichner, Nóvoa, Perrenoud, Tardif e Pérez Gomes sugere que a prática docente não recebe as determinações das contradições da sociedade capitalista por se voltar quase exclusivamente ao limite intraescolar. Na visão de Moraes (2009, p.325) se despolitiza a formação e a própria prática e a ideia de conflito fica limitada à imediaticidade das diversidades individuais ou, no máximo, de grupos.

Referências

- Baudrillard J. (1999) *Tela total: mito-ironias da era do virtual e da imagem*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina.
- Bell, D. (1973) *O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social*. São Paulo: Cultrix.

⁶ Representado principalmente pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

- Brasil. CNE/CP(2002) *Resolução 1/2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 30 de abr. 2009.
- Castells, M. (2000a) *A era da informação: economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, v. 1.
- _____. (2000b) *A era da informação: economia, sociedade e cultura. O poder da identidade*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, v. 2.
- _____. (2003) *A era da informação: economia, sociedade e cultura. O fim do milênio*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, v. 3.
- Connor, S. (2000) *Cultura pós-moderna: introdução às teorias do contemporâneo*. 4.ed. São Paulo: Edições Loyola.
- Della Fonte, S. S. (2006) *As fontes heideggerianas do pensamento pós-moderno*. 2006, 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Dewey, J. (1978) *Vida e educação*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos.
- Duarte, N. (2003) Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p.601-625.
- Evangelista, J. E. (2002) *Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno*. 3. ed. São Paulo, Cortez.
- Facci, M. (2004) *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Gamboa, S. A. S. (2011) O debate da pós-modernidade: as teorias do conhecimento em jogo. *Filosofia e Educação*, Campinas, v. 2, n. 2, p.74-98.
- Gorz, A. (1987) *Adeus ao proletariado: para além do socialismo*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- Harvey, D. (2002) *Condição pós-moderna*. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola.
- James, W. (2005) *Pragmatismo*. São Paulo: Martin Claret.
- Jameson, F. (1993) O pós-modernismo e a sociedade de consumo. In: KAPLAN, E. A. (Org.). *O mal-estar no pós-modernismo: teorias, práticas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. p. 25-44.
- _____. (2004) *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. 2.ed. São Paulo: Ática.
- _____. (2005) *Modernidade singular: ensaio sobre a ontologia do presente*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Kinouchi, R. R. (2007) Notas introdutórias ao pragmatismo clássico. *Scientiæ Zudia*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 215-26.
- Kumar, K. (2006) *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. 2. ed. ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lojkine, J. (2002) *A revolução informacional*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Liotard, J. F. (2006) *A condição pós-moderna*. 9.ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Mészáros, I. (2004) *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo.
- Magalhães, F. (2004) *Tempos pós-modernos: a globalização e as sociedades pós-industriais*. São Paulo: Cortez.
- Moraes, M. C. M. de. (2001) Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. In: Reunião Anual da ANPEd, 24, 2001, Caxambu. *Anais...Caxambu*: ANPEd.
- _____. (2009) Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 2, p.299-654.

- Moraes, M. C. M. de.; Torriglia, P. L. (2003) Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M. C. M. de. (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 45-60.
- Nóvoa, A. (1995) Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote. p. 15-33.
- Offe, C. (1989) *Trabalho e sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Pérez Gómez, A. (1995) O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote. p. 93-114.
- Perrenoud, P. (1997) *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote.
- _____. (1999) Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 12, p. 5-19.
- Ramos, M. N. (2006) *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Schön, D. (1995) Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote. p. 77-91.
- _____. (2000) *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sokal, A.; Bricmont, J. (2006) *Imposturas intelectuais: o abuso da ciência pelos filósofos pós-modernos*. 3.ed. Rio de Janeiro: Record.
- Tardif, M. (2000) Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n.13, p.5-24.
- _____. (2008) Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: ENDIPE - Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas n. 14, 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre : EDIPUCRS. p.17-46. CD ROOM.
- Wood, E. M. (1999) O que é a agenda “pós-moderna”? In: Wood, E. M; Foster, J. B. (Orgs.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Zeichner, K. (1995) Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. p. 113-138.
- _____. (2008) Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n.103, p.535-554.

Sobre a Autora

Gisele Masson
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Email: gimasson@uol.com.br

Gisele Masson é doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atua como professora da graduação e pós-graduação no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Coordena o grupo de pesquisa “Capital, Trabalho, Estado e Educação: Políticas Educacionais e Formação de Professores” e é representante, na Região Sul, da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica avaliada por pares

Volume 19 Número 19

10 de Julho 2011

ISSN 1068-2341



O Copyright e retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por EBSCO Education Research Complete, [Directory of Open Access Journals](#), ERIC, H.W. DIALNET, WILSON & Co, QUALIS – A 2 (CAPES, Brazil), SCOPUS, SOCOLAR-China Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/>

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

- | | |
|--|---|
| Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil | Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil |
| Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil | Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil |
| Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil | Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal |
| Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil | Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil |
| Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil | Antônio Teodoro Universidade Lusófona, Portugal |
| Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil | Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A |
| Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil | Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil |
| Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil | Elba Siqueira Sá Barreto <u>Fundação Carlos Chagas</u> , Brasil |
| Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil | Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal |
| José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal | Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil |
| Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil | Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil |

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

- Armando Alcántara Santuario** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- Claudio Almonacid** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
- Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia, España
- Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona, España
- Jose Joaquin Brunner** Universidad Diego Portales, Chile
- Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México
- María Caridad García** Universidad Católica del Norte, Chile
- Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de León, España
- Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad Iberoamericana, México
- Inés Dussel** FLACSO, Argentina
- Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de Madrid, España
- Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México
- Verónica García Martínez** Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
- Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla, España
- Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de Baja California, México
- Alma Maldonado** Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México
- Alejandro Márquez Jiménez** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Felipe Martínez Fernández** University of California Los Angeles, USA
- Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de Perú
- Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones Económicas – UNAM, México
- Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de Zulia, Venezuela
- Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada, España
- Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina
- Paula Razquin** UNESCO, Francia
- Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga, España
- Daniel Schugurensky** Universidad de Toronto-Ontario Institute of Studies in Education, Canadá
- Orlando Pulido Chaves** Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
- José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de Colombia
- Miriam Rodríguez Vargas** Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
- Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Luis San Fabián Maroto** Universidad de Oviedo, España
- Yengny Marisol Silva Laya** Universidad Iberoamericana, México
- Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo, España
- Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña, España
- Antoni Verger Planells** University of Amsterdam, Holanda
- Mario Yapu** Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David R. Garcia** & **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin,
Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi* University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-
Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State
University

Melissa Lynn Freeman* Adams State College

Amy Garrett Dickers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of Southern
California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois,
Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Samuel R. Lucas University of California,
Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas,
Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California,
Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-
Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State
University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipp Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado
Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

* Members of the New Scholars Board