

# arquivos analíticos de políticas educativas

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



aape | epaa

Arizona State University

Volume 27 Número 153

2 de dezembro 2019

ISSN 1068-2341

## Inovação e Reforma nos Currículos da Formação de Professores em Tempos Democráticos no Brasil (1990/2000)

*Marcia Serra Ferreira*

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Brasil



*Maria do Carmo Martins*

Universidade Estadual de Campinas  
Brasil

**Citação:** Ferreira, M. S. & Martins, M. C. (2019). Inovação e reforma nos currículos da formação de professores em tempos democráticos no Brasil (1990/2000). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(153). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4067>

**Resumo:** Neste artigo, as noções de inovação curricular e de relação teoria-prática, presentes em textos acadêmicos e documentos oficiais para a formação de professores no Brasil, são *problematizadas*, possibilitando a emergência de uma história curricular do presente, com foco nas reformas educacionais dos anos 1990/2000. No diálogo com Michel Foucault e Thomas Popkewitz, elementos do discurso pedagógico ganham duração e potência e expressam um *sistema de raciocínio* que cria regras e produz *verdades* para essa formação no país. Inscreve-se como uma contribuição ao debate teórico-metodológico sobre as reformas educacionais em tempos de democracia, assumindo a relação entre conhecimento e poder, nestas ondas reformistas recentes, como capaz de estruturar nossas percepções e práticas sociais.

**Palavras-chave:** história do currículo; inovação curricular; reforma educacional

### **Innovation and reform in teacher training curricula in democratic times in Brazil (1990/2000)**

**Abstract:** In this article, the notions of curricular innovation and theory-practice relationship, presented in academic texts and official documents for teacher training in Brazil, are *problematized*. The analysis makes possible the emergence of a curricular history of the present, focusing on the educational reforms of the 1990/2000. In dialogue with Michel Foucault and Thomas Popkewitz, pedagogic discourse elements gain duration and power and express a *system of reasoning* that creates rules and *truths* for this formation in the country. It is inscribed as a contribution to the theoretical-methodological debate on educational reforms in democratic times. It also assumes the relation between knowledge and power, in these recent reformist waves, as capable of structuring our perceptions and social practices.

**Keywords:** curriculum history; curricular innovation; educational reform

### **Innovación y reforma en los currículos de la formación de maestros en tiempos democráticos en Brasil (1990/2000)**

**Resumen:** En el artículo, las nociones de innovación curricular y relación teoría-práctica, presentes en textos académicos y documentos oficiales para la formación de profesores en Brasil son *problematizadas*, posibilitando la emergencia de una historia curricular del presente, con foco en las reformas educativas de los años 1990/2000. En el diálogo con Michel Foucault y Thomas Popkewitz, elementos del discurso pedagógico ganan duración y potencia y expresan un sistema de raciocinio que crea *reglas* y produce *verdades* para ese nivel de formación. Se inscribe como una contribución al debate teórico-metodológico sobre las reformas educativas en tiempos de democracia, asumiendo la relación entre conocimiento y poder, en estas oleadas reformistas recientes, como capaz de estructurar nuestras percepciones y prácticas sociales.

**Palabras-clave:** historia del curriculum; innovación curricular; reforma educativa

## **Introdução**

No artigo, busca-se compreender como a inovação curricular tem sido significada no recente corolário reformista da educação brasileira.<sup>1</sup> Investigando iniciativas voltadas para a formação de professores nos anos de 1990/2000, interessa-nos, em especial, entender como a relação teoria-prática se tornou parte de um discurso pedagógico que, por meio de processos *alquímicos* (Popkewitz, 2001), produz novos currículos e *fabrica* certos *tipos* de professores (Hacking, 2007).

Abordamos esses elementos dos discursos pedagógicos em busca de uma compreensão mais ampla das reformas curriculares em períodos democráticos recentes no Brasil. Tal finalidade tem sido igualmente perseguida por autores como Mitrulis (2002), Souza (2006) e Garcia (2015). Mitrulis (2002), por exemplo, ao abordar as reformas dos anos de 1990 para o ensino médio, nos adverte sobre a polissemia do significante inovação, apontando que esta se deve ao processo constitutivo das referências às mudanças que tanto têm marcado a dinâmica reformista. Destacando a relação entre inovação e democratização escolar nos anos de 1980, assim como a perda do caráter revolucionário do primeiro conceito na década posterior, a autora sinaliza o quanto a inovação educacional passa a ser utilizada como estratégia política por parte dos Estados para exigir “das escolas e seus profissionais contínuo empenho inovador, sob total responsabilidade de seus atores locais” (Mitrulis, 2002, p. 7).

---

<sup>1</sup> Ele foi produzido em uma articulação de investigações desenvolvidas na UFRJ e na Unicamp, com recursos do CNPq, da Comissão Fulbright e do CNE/Faperj.

Souza (2006, p. 215), por sua vez, em estudo sobre reformas curriculares paulistas dos anos de 1980 e 1990, aponta que, no processo de apropriação das propostas curriculares que se apresentam como inovadoras, os professores optam por se apropriar das atividades práticas. A autora chama a atenção para o fato de ter sido por intermédio das orientações teórico-práticas das propostas dos anos de 1980 que parte da renovação pedagógica chegou aos professores, que passaram a ter contato com bibliografia ancorada em pensamento progressista da área. Souza (2006), entretanto, não chega a questionar o sentido da inovação em etapas posteriores a estas reformas. Por fim, do ponto de vista da formação inicial de professores no Brasil, Garcia (2015) enfatiza que as políticas educacionais e curriculares fazem parte “da moldura institucional de uma racionalidade neoliberal” que tem por objetivo o *governo* das pessoas. Nesse movimento, a autora enfatiza o quanto as reformas educacionais têm impactado o trabalho docente, intensificando-o em meio às demandas do mundo globalizado.

No diálogo com esses autores, temos assumido a inovação curricular como um significante que regula o modo como organizamos e conduzimos as políticas educacionais. Isso significa entender o quanto as intenções deliberadas de mudança produzem efeitos nas práticas educativas e nos sujeitos da educação, desnaturalizando a ‘crença’ de que a novidade é necessariamente uma forma melhor de selecionar conhecimentos, produzir práticas e inserir tecnologias nos currículos.

Enfocando as formas que a noções de inovação curricular e de relação teoria-prática assumem em várias instâncias dos debates sobre a formação de professores no país, analisamos como discursos pedagógicos existentes em orientações recentes reposicionaram as funções sociais da escola, dos conhecimentos escolares e dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. Buscamos compreender como é atribuída à inovação curricular a vinculação da escola aos demais setores produtivos e sociais da sociedade brasileira, substituindo a instância *modernizadora* que esteve em pauta nas reformas educacionais de décadas anteriores; e como a relação teoria-prática emerge como uma inovação curricular em meio a um *sistema de raciocínio* (Popkewitz, 2001) que cria *regras* e produz *verdades* para essa formação profissional no país.

Autores dedicados a compreender as reformas educacionais brasileiras dos anos de 1990/2000 pela via da política educativa como missão do Estado (Pacheco, Moraes & Evangelista, 2001; Shiroma, Moraes & Evangelista, 2002) têm destacado os anos de 1990/2000 como um período de intensas mudanças. Para Shiroma, Moraes & Evangelista (2002, p. 11, *grifo original*), a década de 1990 foi anunciada como de uma verdadeira *revolução copernicana* da educação nacional, com a elaboração de inúmeros textos políticos e de projetos e ações de governo e não governamentais. Nesse contexto, no que se refere à formação de professores, os autores destacam que houve, no período, “uma verdadeira avalanche de resoluções, leis, pareceres e outros documentos nacionais e internacionais”, os quais produziram “um verdadeiro *transformismo* na educação contemporânea” (Pacheco, Moraes & Evangelista, 2001, p. 195, *grifo original*).

Em uma perspectiva de política estadocêntrica, tais produções, ainda que críticas a esse conjunto de reformas educacionais no país, as legitimam em meio a um *sistema de raciocínio* no qual a *inovação* é sempre necessária, sendo o resultado de mudanças que, antes de questionarem o processo, focam nos conteúdos e práticas a serem transformados. Aqui, diferentemente, o artigo aposta na *problematização* da própria noção de inovação curricular, em um movimento que, no diálogo com Michel Foucault, “questiona o *como* e *porquê* de certos enunciados entrarem nos *jogos de verdade*, instituindo o que é verdadeiro e o que é falso” (Ferreira & Santos, 2017, p. 64, *grifos originais*). Ainda que a noção de *problematização* tenha sido desenvolvida pelo autor em produções que focavam, em especial, na constituição do sujeito, ela pode nos auxiliar a refletir sobre os discursos que vieram significando, historicamente, os currículos do ensino e da formação de professores no país. Afinal, Foucault (1984) nos mostra que a *problematização* de certos enunciados, como atributo histórico do pensamento, nos ajuda na tarefa de definir *o que somos e em qual mundo vivemos*.

Assim, com vistas a *problematizar* a noção de inovação curricular que tem sido reiterada desde as reformas curriculares que se estabeleceram a partir dos anos de 1990 no país, no presente artigo, entramos em diálogo com abordagens históricas nas quais a *realidade* não existe previamente à linguagem, mas é o resultado “dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas” (Hall, 1997, p. 29). É no âmbito de tal perspectiva que assumimos os currículos “como conjuntos de acontecimentos discursivos”, tomando de empréstimo a expressão de Foucault (2009, p. 57), focando as investigações em como os mesmos constituem modos de regulação que criam *verdades* e geram efeitos de poder.

Nessa interlocução, as políticas de currículo deixam de ser entendidas de maneira verticalizada, em um modelo analítico no qual apenas o Estado as constitui. No diálogo com Bowe, Ball & Gold (1992), percebemos essas políticas sendo elaboradas e disputadas em variados contextos, com a circulação de textos que vão sendo ressignificados nas escolas e universidades. Assumimos, portanto, no diálogo com Popkewitz (2001, p. 21), “que os sistemas da lógica da escolarização comuns são o lugar da batalha para um ensino mais equitativo e uma sociedade mais justa”, sendo importante ampliar a nossa compreensão sobre se dá essa *batalha*, em tempos democráticos, nos currículos voltados para a formação de professores no Brasil.

Nesse movimento teórico-metodológico, tomamos por fonte as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada* (Brasil, CNE, 2015), que são analisadas e interpretadas em articulação com produções acadêmicas que vieram significando essas reformas dos anos 1990/2000 e com as quais dialogamos, visando a compreender a larga e sequencial duração destas reformas. É nele que compreendemos a *inovação curricular* sendo produzida em meio a um *sistema de raciocínio* que *normaliza* professores e alunos; é nele, também, que a relação teoria-prática emerge como um discurso pedagógico que regula a *alquimia* das disciplinas que participam da *fabricação* de professores em formação inicial.

## Investigando Reformas Educacionais em Tempos Democráticos

Em texto que analisa as reformas educativas como objeto de pesquisa na História Comparada da Educação, Gvirtz, Vidal & Biccias (2009) apontam três linhas comuns de investigação: uma primeira, centrada na ação dos sujeitos; uma segunda, focada na diversidade de escalas temporais; uma terceira, voltada para a “dinamicidade das relações sociais e para a permanente tensão das lutas sociais e que induz ao cuidado em tomar a categoria reforma educativa sempre em seu caráter histórico” (Gvirtz, Vidal & Biccias, 2009, p. 25). A essas três linhas de investigação as autoras acrescentam uma quarta que, embora não se destaque fortemente nas pesquisas históricas na área da Educação, parece ser profícua para a análise do referido objeto, uma vez que aposta na circularidade e na interação entre os textos e os sujeitos das reformas.

No diálogo com as autoras, percebermos as potencialidades desta quarta linha de investigação, que tem sido pensada no contato com a abordagem do ciclo contínuo de políticas proposta por Bowe, Ball & Gold (1992). Tomando como referência a tentativa desses autores de escapar de perspectivas estadocêntricas, construindo um modelo analítico que capta as políticas sendo constituídas no discurso, entendemos os textos curriculares das reformas curriculares como espaços de disputa por significação das *verdades* sobre nós mesmos, assim como daquelas que viemos construindo sobre a educação e a sociedade. Afinal, concordamos com Popkewitz, Diaz & Kirchgasser (2016) que historicizar o presente é uma interessante estratégia para investigar não somente os conteúdos dos currículos, mas para focar no *sistema de raciocínio* que produz as regras e padrões que informam os mesmos. Nossa análise se abre, assim, à possibilidade de não apenas

comentar os acontecimentos e dados que produziram as reformas dos anos em epígrafe, mas de refletir, historicamente, sobre os significados das mesmas em tempos democráticos.

A opção por investigar as políticas para a formação de professores que se consolidaram desde os anos de 1990 e que, em tempos mais recentes, passaram a contar com um documento síntese, parte, portanto, de inquietações sobre o modo como o significado das reformas educacionais produz sentidos de democracia. Ricci (2003) enfatiza que as reformas dos anos 1990/2000 não estiveram voltadas apenas para as escolas públicas, mas também para os professores, tendo em vista o interesse em construir uma educação cuja lógica da autonomia, da participação e da descentralização do sistema educacional seja capaz de conviver com uma marcada forma de controle central das políticas regulatórias. Investigando aspectos da profissionalização docente em textos oficiais desse mesmo período, com foco na formação inicial de professores, Garcia (2015, p. 62) enfatiza o quanto a docência assume a “base da formação, mas definida em termos do ensino ou do processo instrucional capaz de garantir o sucesso da aprendizagem dos alunos, expresso na forma de desempenhos mensuráveis e dados estatísticos”. Para a autora, a ação do professor é significada em meio à auto-reflexão, tornando-o responsável pela gestão tanto da aprendizagem de seus estudantes quanto da sua própria formação com vistas a se tornar um profissional “prático-reflexivo” (Garcia, 2015, p. 62).

Ainda que sob perspectivas teórico-metodológicas distintas, os trabalhos de Ricci (2003) e Garcia (2015) sinalizam o quanto os professores têm sido percebidos, nas reformas curriculares recentes, como protagonistas no desenvolvimento das mudanças locais, uma vez que as reformas garantiriam a produção de inovações curriculares em meio a movimentos que articulam as missões desses docentes, assim como a sua formação e práticas pedagógicas, às finalidades estruturais das políticas de atendimento social e às demandas internacionais de reestruturação dos sistemas educativos. Segundo Martins (2016), essa tarefa articuladora compôs fortemente as ações de intelectuais assessores das políticas, em órgãos nacionais e/ou internacionais do período, com vistas a atribuir sentidos democráticos às reformas. É nesse mesmo movimento que, para a autora, o currículo, a gestão dos sistemas educativos e a formação dos docentes passaram a ser elementos indissociáveis nas reformas (Martins, 2016). Entendendo, portanto, que a formação de professores tem sido ressignificada nestas ‘ondas’ das reformas contemporâneas, tomamos as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores* (Brasil, CNE, 2015) como a nossa principal fonte de estudo, em diálogo com produções acadêmicas sobre a temática. Assumimos que esse documento corresponde a uma síntese dinâmica das políticas de currículo do período, produzidas na lógica das reformas educativas do (e no) tempo presente. Nelas, os significados das mudanças se associam a uma reconfiguração dos padrões de gestão do sistema educativo, ao mesmo tempo em que buscam responder aos grandes chamamentos internacionais de expansão de escolaridade e eficácia do sistema.

O documento aqui analisado, entretanto, não pode ser considerado como instituidor de algo inteiramente ‘novo’. Alves (2017), por exemplo, o insere no conjunto de um amplo movimento iniciado ainda nos anos de 1980 no Brasil, com a constituição da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, em meio às históricas lutas para a criação de uma política de formação docente. Nela, o magistério deveria a ser a base da formação, princípio defendido amplamente por diversas entidades acadêmicas e políticas que se mobilizaram, em diferentes momentos das décadas de 1980, 1990 e início dos anos 2000, em oposição às tentativas de controle por meio de uma base nacional curricular, que se distanciava muito da representação de uma cultura comum da formação. A autora destaca que nestes longos anos de disputa para formular tal política, distintas e criativas práticas de resistência foram produzidas, em antagonismo aos projetos que desconsideravam a construção coletiva, em favor de um projeto nacional, cuja retórica atenderia com facilidade aos setores privatistas da educação. Nessa dinâmica, para além da

resistência, foram permanentemente produzidas “(...) saídas outras, diferentes dessa agenda” (Alves, 2017, p. 3), que seguiram na direção de valorizar múltiplas pesquisas e experiências. Para a autora, todo esse processo é constitutivo das políticas que, no tempo presente, instituíram as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores* (Brasil, CNE, 2015), uma vez que o documento “(...) contém um bom número de medidas que vêm do documento de 1983, discutidas, melhoradas e atualizadas, dentro no movimento desde então” (Alves, 2017, p. 15).

É assim que entendemos a historicidade destas diretrizes para a formação dos professores, inscrevendo-a em uma dinâmica sociocultural que nos faz encontrá-la com outros elementos das reformas curriculares dos anos 1990/2000 e nos instiga a compreendê-la como *acontecimento discursivo* (Foucault, 2009). Defendemos que o recorte aqui produzido nos permite uma retomada analítica das políticas de currículo desses anos, tendo em vista que as diretrizes em questão fazem parte do nosso cotidiano profissional e acadêmico e, por conta disso, tendem a se tornar ainda mais complexas, invisíveis e *naturalizadas*. Delas participam uma série de disputas em torno dos significados de educação e de democracia, envolvendo aspectos relacionados à privatização do ensino, ao controle sobre o trabalho docente e às disputas sociais e pedagógicas em torno dos significados da formação docente. Ainda está em jogo a censura sobre os conteúdos e métodos de ensino, bem como as lutas que engendram a produção de materiais didáticos, além de enunciados que significam os currículos por meio de pautas avaliativas<sup>2</sup>.

As reformas curriculares são concebidas, então, como prática política e social, cujos discursos sobre mudança e relativas às ações desencadeadas e aos mecanismos de modificação das instituições devem ser *problematizados* em uma lógica de duração. Essa operação de análise histórica dos documentos selecionados permite pensar a emergência do texto reformista, em suas várias versões e estruturas, juntamente com a análise dos dispositivos inscritos na norma, como nos alertam Gvirtz, Vidal & Biccias (2009, p. 18). Para realizarmos essa tarefa, questionamos uma associação que tem sido muitas vezes feita na área da educação entre reforma, *inovação* e melhoria da qualidade. Assumimos, portanto, no diálogo com Popkewitz (1997, p. 11), a noção de reforma como “uma palavra que faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público”, não sendo possível associá-la a uma intervenção que visa, *naturalmente*, o progresso e a melhoria da educação.

Além disso, ao enfocarmos nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores* (Brasil, CNE, 2015) em meio às reformas educacionais que se consolidaram a partir dos anos de 1990, conseguimos percebê-la dotada de historicidade, em diálogo com as motivações pedagógicas, sociais e políticas que nela incidiram. Nesse movimento, percebemos as maneiras como os currículos vieram sendo produzidos e ressignificados, transformando os conhecimentos disciplinarizados, em processos que mobilizaram fortemente os debates em distintas mídias (periódicos, mídias sociais e digitais) e marcaram a presença de especialistas em comissões para a escrita da proposta. O documento que analisamos foi produzido, portanto, em uma relação dinâmica envolvendo distintos sujeitos e órgãos da gestão pública. Em especial, a presença de especialistas relacionados às diversas disciplinas escolares, nos diversos momentos das reformas, permitiu organizar os discursos sobre os conhecimentos do ensino e da formação de professores.

Além disso, o fato de seus enunciados terem sido elaborados no âmbito normativo asseverou finalidades de inclusão social e de melhoria do sistema, reafirmando o poder da prescrição tanto na presença dos especialistas, que representam seguimentos da comunidade científica do país, quanto

---

<sup>2</sup> Dentre os acontecimentos recentes que expressam tais disputas, estão a Base Nacional Comum Curricular, a Reforma do Ensino Médio e a tentativa de aprovação do nefasto projeto denominado “Escola sem Partido”, medidas que constituem um estreitamento democrático e estabelecem fortes ingerências na cultura da escolarização.

em relação às demandas contemporâneas, que produzem a *modernização* do sistema na direção aos anseios de sujeitos e grupos antes discriminados. Há, portanto, uma retórica no sentido da formação humana e da inclusão social pela via do conhecimento nas reformas educacionais recentes. Essa inclusão social e cultural de *outros* estudantes tem sido produzida em meio a discursos de *inovação* curricular, compreendidos como *naturais* nos regimes democráticos participativos. Nessas reformas, portanto, são colocados em circulação enunciados que dizem respeito aos conteúdos disciplinares, mas também aqueles que, em certa medida, catalisam os conflitos de distintos grupos sociais.

A pertinência de estudar estas reformas construindo uma história do presente está em considerar um sistema de *razão* que ordena e classifica o que é visto, falado e praticado na escolaridade. Para Popkewitz (1997, p. 13) tanto as regras quanto os padrões de reflexão e ação são historicamente gerados nas práticas sociais e culturais que mudam ao longo do tempo e espaço. O currículo seria, então, esse lugar de produção de regras e padrões de razão e de definição do que seria uma *pessoa razoável*. Nele se incorporam princípios que regem o que deve ser conhecido e como esse conhecimento deve ocorrer, em meio a jogos de saber/poder.

As reformas educacionais são, portanto, “parte do processo de regulação social” (Popkewitz, 1997, p. 12). Isso significa perceber que, diferentemente da noção usual de progresso e/ou de *inovação* que o campo educacional vem historicamente associando a esse significante, são as relações entre conhecimento e poder que produzem os modos como a reforma acontece, em processos “que estruturam nossas percepções e organizam nossas práticas sociais” (Popkewitz, 1997, p. 12). Não são as macroestruturas, portanto, que determinam os modos como a reforma acontece; de igual modo, não são os sujeitos os protagonistas da reforma. Diferentemente, Popkewitz (1997, p. 37) defende que “podemos pensar sobre as relações estruturais como uma rede complicada de similaridades que se sobrepõem ao longo do tempo”. Na análise sociocultural dessa rede complicada, interessa menos a produção de explicações unívocas e encadeadas e mais a dispersão dos acontecimentos. Afinal, de acordo com Foucault (1996, p. 20), “a história, com suas intensidades, seus desfalecimentos, seus furores secretos, suas grandes agitações febris como suas sínopes, é o próprio corpo do devir”.

É nessa direção que percebemos a *inovação* curricular como um significante que não necessariamente melhora a escola e o ensino e nem é produzido de modo isolado. Diferentemente, esse significante participa de um par binário no qual a tradição e a inovação se constituem mutuamente, em meio a um sistema de raciocínio que *normaliza* professores e alunos. Nesse contexto, a relação teoria-prática emerge como um discurso pedagógico que regula a alquimia das disciplinas acadêmicas que constituem os currículos da formação inicial de professores. Afinal, a prática do professor tem se constituído em objeto privilegiado da investigação pedagógica, tornando-se central no projeto de reforma pretendido (Popkewitz, 2015).

## A Relação Teoria-Prática como uma Inovação Curricular

Tomando as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (Brasil, CNE, 2015) como uma superfície textual na qual se inscrevem enunciados que disputam a significação da formação de professores e da docência no país, buscamos percebê-los em meio aos discursos pedagógicos voltados para as reformas dos anos 1990/2000. Nesse movimento, como o documento de 2015 retoma as normas e os pareceres do CNE que foram produzidos desde 1995, percebemos uma série de elementos bastante potentes para uma reflexão consistente acerca dos significados dessas reformas em meio a sentidos de democracia. Destacamos, inicialmente, dois desses elementos, os quais enunciam a abrangência e a materialidade das reformas educacionais aqui investigadas.

O primeiro refere-se ao modo como esse documento, em um longo parágrafo inicial, conclama os diversos documentos normativos anteriores (Leis Federais, Decretos e Resoluções do próprio CNE) para mostrar que houve um intervalo de tempo de mais de duas décadas para que as diretrizes fossem efetivamente propostas. Nesse sentido, elas são enunciadas como uma síntese *coerente e coesa* de todas as normativas que foram lançadas nas reformas do período.

O segundo elemento a ser destacado é que o documento toma como parte constituinte das diretrizes a configuração de uma educação nacional, na qual o sistema se apresenta como uma realidade jurídica e administrativa, ainda que reconhecendo que a cultura educacional depende de certos aspectos para concretizar esse projeto inclusivo e democrático, tais como uma base comum curricular e um projeto de formação de professores que vincule princípios pedagógicos, disciplinares e compromisso social. É nesse contexto discursivo que o documento estabelece como sua matéria a formação inicial e continuada de professores, em nível superior, com vistas a produzir articulações *inovadoras* entre o ambiente escolar, a educação superior e pesquisas que fomentem a melhoria e a qualidade do ensino. Em tal movimento, percebemos as Diretrizes enunciando discursos que regulam tanto o ensino superior quanto a educação básica, uma vez que são instituídas:

“(…) definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (Brasil, CNE, 2015, Cap. 1, Art. 1º).

No diálogo com Popkewitz (2015), destacamos o quanto essa dupla regulação se refere a uma noção de professor e de docência que veio sendo produzida, socioculturalmente, também nas investigações que constituem o próprio campo educacional. Tais investigações, ao focarem na prática, colocam o professor como o sujeito das mudanças, produzindo uma ciência da educação que é provedora de conhecimentos *inovadores* e úteis para que estas se efetivem. É nesse contexto que a docência é percebida, no texto legal, “como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico” (Brasil, CNE, 2015, Cap. I, Art. 2º, § 1º). Por ação educativa depreende-se a capacidade de produzir métodos e técnicas, mas também a de produzir as condições de realização desses métodos, por meio desse “processo pedagógico intencional e metódico”. O documento explicita, ainda, que a ação educativa envolve:

“(…) conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo” (Brasil, CNE, 2015, Cap. I, Art. 2º, § 1º).

No que se refere à *inovação*, o termo é enunciado três vezes nas Diretrizes: nas Disposições Gerais, se referindo aos conhecimentos, como já explicitado na citação anterior (Brasil, CNE, 2015, Cap. I, Art. 2º, § 1º); em capítulo sobre a formação de professores e a Base Comum Nacional, quando a *inovação* é uma das características elencadas para o bom “exercício profissional” (Cap. II, Art. 5º, Item IV); em capítulo sobre a formação continuada dos profissionais do magistério, onde mais uma vez o docente deve “acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia” (Cap. VI, Art. 16, § único, Item II). A *inovação* é significada como algo a ser perseguido ao longo de toda a formação, relacionando o *bom* professor ao sujeito que *inova* tanto na atualização de seus conhecimentos quanto na capacidade de produzir mudanças nos processos de ensino-aprendizagem. O investimento é, portanto, na formação de sujeitos compromissados com um “projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana,



democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais” (Art. 3º, § 5º, item II). Para realizar essa tarefa, torna-se necessária “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Art. 3º, § 5º, item V). É por conta disso que:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (...). (Brasil, CNE, 2015, Cap. II, Art. 5º)

Diversas produções acadêmicas caminham em direção semelhante ao reivindicarem um currículo com mais conhecimento de caráter prático na formação inicial de professores. Mello (2000, p. 103), por exemplo, destaca que “(...) na formação docente está em jogo uma dupla relação entre teoria e prática”. Uma delas refere-se à contextualização do conhecimento especializado a ser ensinado, com vistas a “(...) promover uma permanente construção de significados desses conhecimentos com referência a sua aplicação, sua pertinência em situações reais, sua relevância para a vida pessoal e social, sua validade para a análise e compreensão de fatos da vida real”. A outra é específica da formação de professores, dizendo respeito a “aprendizagem da transposição didática do conteúdo, seja ele teórico ou prático” (Mello, 2000, p. 103).

Em ambos os casos, a novidade da reforma refere-se à sua capacidade de produzir um processo formativo que aposte na pesquisa da e sobre a prática, ensinando-nos que “(...) refletir sobre a atividade de ensinar e formular alternativas para seu aperfeiçoamento é indispensável para o futuro professor” (Mello, 2000, p. 103). Na legislação em vigor, tais enunciados se traduzem em expectativas para os egressos da formação inicial em nível superior, que deverão estar apto a “realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros” (Brasil, CNE, 2015. Art. 8º, item XI); “utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos” (Art. 8º, item XII).

Pimenta & Lima (2005/2006, p. 11) utilizam o mesmo *sistema de raciocínio* ao criticarem o modo como os estágios da formação inicial de professores vêm sendo conduzidos no país, reduzidos ora ao instrumentalismo, ora ao criticismo. Essas autoras destacam que “a dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de se explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática)”. Para elas, “essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada de *prática*” (Pimenta & Lima, 2005/2006, p. 7). Nesse contexto, a *inovação* curricular estaria na assunção de que a prática não significa apenas o estágio, mas deve estar presente ao longo de toda a formação (Brasil, CNE, 2015. Art. 13, § 1º, item I). É nesse contexto que, em meio a processos alquímicos, tomando emprestada a expressão de Popkewitz (2001), emerge um *novo* componente curricular nomeado Prática como Componente Curricular. É nele também que o Estágio Supervisionado é ressignificado, devendo, para autores como Pimenta & Lima (2005/2006, p. 13), “caminhar para a reflexão, a partir da realidade”.

Todo esse conjunto de críticas ao modo como vimos produzindo a formação de professores no país aposta, do ponto de vista teórico, em uma análise que coloca teoria e prática em pólos

opostos, ainda que para reivindicar a reunião de ambos em *velhos* e *novos* componentes curriculares. Nesse movimento, no qual a prática é frequentemente enunciada como o espaço privilegiado da formação docente e, portanto, da *inovação* curricular, continuamos operando em meio a um sistema de raciocínio no qual a prática é o *outro* da teoria. Como já explicitado, esse discurso pedagógico, que aposta na dimensão prática, regula a alquimia das disciplinas acadêmicas que constituem os currículos da formação inicial de professores. Nele, a noção de *inovação* estaria alinhada ao reconhecimento da profissionalidade docente vinculada às técnicas e práticas de ensino, bem como à transformação dos conhecimentos acadêmicos em saberes escolarizados, em meio a uma lógica mais ampla que pensa a formação dos professores como eixo articulador para a educação nacional. O que buscamos enfatizar, portanto, é que tais enunciados circulam tanto no âmbito acadêmico quanto na estrutura das reformas, o que reforça o nosso entendimento de que a relação teoria-prática constitui um sistema de raciocínio que regula a *alquimia* dos conhecimentos e a *fabricação* dos docentes para ensiná-los.

Para voltarmos à referência histórica, que busca a duração das reformas educacionais e de seus corolários no tempo presente, é importante notar que a concepção de *inovação* tem constituído as dinâmicas sociais nas quais as tecnologias, o domínio de linguagens e métodos e a ações educativas são associadas às intervenções que os sujeitos podem realizar na contemporaneidade. Villaschi (2005), por exemplo, ao destacar os insucessos na criação de um Sistema Nacional de Inovação (relacionado às tecnologias e informações, mas vinculados ao âmbito econômico, produtivo de bens e serviços brasileiros), mostra que o pouco investimento na área da Educação, que subsidiasse uma economia do aprendizado, foi um dos fatores que fez a década de 1990 não atingir melhores resultados. Cunha (2008) vai em direção semelhante ao destacar a importância da *inovação* pedagógica no ensino superior, tendo em vista o desenvolvimento de práticas de formação dos docentes desse nível de ensino que possam valorizar as experiências dos estudantes. A autora destaca a necessidade de questionar uma noção cartesiana e instrumental de docência que desconsidera a especificidade pedagógica do ensino, propondo uma intencionalidade emancipadora na formação de professores, com vistas a produzir profissionais mediadores e reflexivos, capazes de desenvolver uma escuta habilidosa e de produzir *inovações* em suas práticas cotidianas.

Em busca por aportes bibliográficos sobre o tema da *inovação*, colocando nela o que é específico da docência, encontramos inúmeros outros artigos e referências a *blogs* que a significam por meio das práticas de ensino, fazendo referência às tecnologias e à lógica da economia do aprendizado. Um exemplo é o artigo de Messina (2001), à época consultora da Unesco (Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe), que permite pensar como esta discussão da *inovação* veio constituindo as reformas educacionais recentes. Argumentando que “(...) a inovação não é um fim em si mesma, mas um meio para transformar os sistemas educacionais” (Messina, 2001, p. 226), a autora passa a historiar esse significante, reafirmando uma intrínseca relação entre *innovar* e mudar. Todavia, ela afirma que em relação às reformas educacionais, a *inovação* vem sendo, desde os anos de 1980, “(...) uma estratégia que parte do centro, portanto, um mecanismo a mais de regulação social e pedagógica. Também opera como um mecanismo de recentralização e de homogeneização” (Messina, 2001, p. 228). Conclui que, como uma das estratégias preferenciais das reformas, a *inovação* foi ela mesma reformada.

As reflexões dessa autora igualmente tomam os professores como agentes das *inovações* educacionais, uma vez que os mesmos seriam o foco de qualquer proposição reformadora. Ao assumir que “(...) a prática e as convicções, ou crenças, são os elementos-chave que devem ser mudados; conseqüentemente, os professores devem ser especialistas no processo de mudança e grande parte da formação deve consistir em formá-los para a mudança”, Messina (2001, p. 231)

destaca que *inovação* e mudança não são sinônimos<sup>3</sup>. Afinal, enquanto a *inovação* estaria mais atenta ao planejamento e intervenção auto gerada e sistemática, uma premissa dos sistemas educativos, ao professor caberia à mudança, por meio de uma formação voltada para a reflexão e o trabalho coletivo, tendo em mente que “(...) a reflexão se realiza com informação limitada e que é necessário aprender uns com os outros e criar um saber e um fazer na qualidade de comunidade de educadores” (Messina, 2001, p. 231).

## Considerações Finais

Problematizando uma usual associação entre reforma, *inovação* e melhoria da qualidade da educação no país, vimos analisando as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada* (Brasil, CNE, 2015) em diálogo com produções acadêmicas (Cunha, 2008; Mello, 2000; Messina, 2001; Mitrulis, 2002; Pimenta & Lima, 2005/2006; Villaschi, 2005) que, escritas no calor dos acontecimentos, estão na ordem do discurso *reformista*.

Refletindo sobre a atuação dos distintos sujeitos – em particular, os especialistas das áreas disciplinares – e órgãos da gestão pública na constituição desse discurso, pudemos questionar análises que permanecem operando com noções de sujeito e poder que colocam em pólos opostos e/ou contraditórios as ambivalências do processo. Com isso, boa parte da produção sobre o tema perde de vista o que o discurso reformista produz em termos de modernização, formação humana e inclusão social/cultural, *fabricando* estudantes e professores para a atuação em uma sociedade que se quer democrática.

Ainda que críticas a aspectos das reformas educacionais dos anos de 1990/2000, tais produções possibilitam que compreendamos o *sistema de raciocínio* que dá sentido a uma formação que professores que, ancorada na prática, enuncia o professor como o agente de mudanças *inovadoras*. É também nele que foram produzidas as já mencionadas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (Brasil, CNE, 2015), orientações que mantêm e reatualizam, de maneira mais ampla, o significado do termo *inovação* como mudança na abordagem sobre as práticas pedagógicas e na qualidade da ação docente, em meio a um *sistema de raciocínio* que produz as políticas educacionais no mundo globalizado, operando em uma lógica binária que vê a prática como o *outro* da teoria. Nesse movimento, as reformas recentes, assentadas tanto nas prescrições quanto em produções acadêmicas, vão sendo significadas como, de certo modo, coletivas, dialógicas e democráticas.

A perspectiva aqui adotada, diferente daquelas que apenas denunciam o *status quo*, busca compreender as reformas educacionais como produtoras de significados sobre *quem somos* e sobre o que significa educar em tempos de democracia recente. Isso implica colocar os temas e os problemas do ensino em uma formação histórica que pressupõe a existência de relações entre poder e conhecimento, de modo que as condições históricas, as práticas institucionais e as epistemologias ganhem a mirada do pesquisador (Popkewitz, 1997, 2010). No diálogo com Popkewitz (1997), pensamos as reformas não apenas como vinculação direta entre escolarização e economia; diferentemente, percebemos a relação entre ambas como o resultado de tensões sutis que ocorrem quando a cultura, o trabalho e a política se internacionalizam. Tal abordagem, tomando como referencia a noção de política proposta por Bowe, Ball & Gold (1992), tem possibilitado focar nos efeitos de poder e na constituição dos sujeitos que participam das decisões curriculares nos diferentes contextos, uma vez que “destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as

---

<sup>3</sup> Messina (2001) reitera que a temática da inovação foi importada das áreas de produção e administração.

políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (Mainardes, 2006, p. 49).

Nesse movimento, temos compreendido a produção das políticas de currículo como uma instigante possibilidade de construção de uma história do presente que questiona, a um só tempo, noções modernas de realidade, identidade e verdade, reintroduzindo “o descontínuo em nosso próprio ser” (Foucault, 1996, p. 27). Nela, temos assumido que a investigação histórica “é menos uma tentativa de enxergar por trás dos discursos, do que representam e/ou traduzem, e mais uma descrição de suas multiplicidades, destituídas de qualquer ordenamento prévio e/ou lógica interna que os coloquem em continuidade frente a um suposto ponto de origem” (Ferreira, 2013, p. 82). Isso significa que a luta democrática se dá no âmbito do discurso, em meio a disputas por significar *qual deve ser* o conhecimento e *quem deve ser* o professor, diferentemente de prescrever *como ele poderia atuar* em meio às transformações da sociedade contemporânea, considerando suas missões e projetos de futuro para os alunos, a escola e a sociedade.

## Referências

- Alves, N. G. (2017). Formação de docentes e currículos para além da resistência. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1-18. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227147>
- Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, A. (1992). *Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology*. London/NY: Routledge.
- Brasil (2015). Resolução n° 2, de 1° de julho de 2015. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)
- Cunha, M. I. (2008). Inovações pedagógicas: O desafio da reconfiguração dos saberes na docência universitária. *Cadernos de Pedagogia Universitária*, SP, USP. Disponível em: [http://portefiras.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2010/10/maria\\_isabel\\_da\\_cunha\\_caderno\\_VI.pdf](http://portefiras.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2010/10/maria_isabel_da_cunha_caderno_VI.pdf)
- Ferreira, M. S. (2013). História do currículo e das disciplinas: Apontamentos de pesquisa. In Am. M. P. Favacho, J. A. Pacheco, & S. R. Sales (Orgs.), *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões* (pp. 75-88). Curitiba: CRV.
- Ferreira, M. S., & Santos, A. V. F. (2017). Discursos curriculares no/do tempo presente: Subsídios para uma articulação entre a história e as políticas de currículo. In A. C. Lopes & M. B. Oliveira (Orgs.). *Políticas de currículo: Pesquisas e articulações discursivas* (pp. 55-78). Curitiba: CRV.
- Foucault, M. (1984). *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (1996). Nietzsche, a genealogia e a história. In: *Microfísica do poder*. (12ª ed., pp. 15-37). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (2009). *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. (19ª ed.). São Paulo: Loyola.
- Hacking, I. (2007). Kinds of people: Moving targets. *Proceedings of the British Academy*, 151, 285-318.
- Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, RS, 22(2), 15-46. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>

- Garcia, M. M. A. (2015). Reformas curriculares e formação inicial: Saberes e profissionalização. *Educação Unisinos*, 19(1), 57-67. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n2/1982-6621-edur-32-02-00131.pdf>
- Gvirtz, S., Vidal, D. G., & Biccias, M. (2009). As reformas educativas como objeto de pesquisa em História Comparada da Educação na Argentina e no Brasil. In: D. G. Vidal & A. Ascolani (Orgs.), *Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de História Comparada da Educação (1820-2000)* (pp. 13-42). São Paulo: Cortez.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, 27(94), 47-69. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>
- Martins, M. C. (2016). Diferenciação e reconversão como proposta para educação em Cecília Braslavsky. In L. Martignoni & M. Zelaya (Orgs.), *Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay – sujetos, políticas y organizaciones em educación* (pp. 89-105). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Mello, G. N. (2000). Formação inicial de professores para a Educação Básica: Uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, 14(1), 98-110. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>
- Messina, G. (2001). Mudança e Inovação educacional: Notas para reflexão (Trad. I. Rodriguez Rodriguez). *Cadernos de Pesquisa*, 14, 225-233. Disponível em:  
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/592/590>
- Mitrlulis, E. (2002). Ensaio de inovação no ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 217-244. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14404.pdf>
- Pacheco, J. A., Moraes, M. C. M., & Evangelista, O. (2001). Políticas educacionais nos anos 90: A formação de professores no Brasil e em Portugal. *Educar*, Curitiba, 18, 185-199. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a11.pdf>
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2005/2006). Estágio e docência: Diferentes concepções. *Revista Poésis*, 3(3-4), 5-24. Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/271147223\\_ESTAGIO\\_E\\_DOCENCIA\\_DIFERENTES\\_CONCEPCOES](https://www.researchgate.net/publication/271147223_ESTAGIO_E_DOCENCIA_DIFERENTES_CONCEPCOES)
- Popkewitz, T. S. (1997). *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Popkewitz, T. S. (2001). *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Popkewitz, T. S. (2010). Ciências da educação, escolarização e abjeção: Diferença e construção da desigualdade. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, 35(3), 77-98. Disponível em:  
<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13115/10281>
- Popkewitz, T. S. (2015). La práctica como teoría del cambio. Investigación sobre profesores y su formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 428-453. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56743410015.pdf>
- Popkewitz, T. S., Díaz, J., & Kirchgasser, C. (2016). Introduction to the Special Issue, Knowledge Cultures. Curriculum studies and historicizing the present: The political and impracticality of practical knowledge. *Knowledge Cultures*, 4(2), p. 11-18. Disponível em:  
<https://www.researchgate.net/publication/303722373>
- Ricci, R. (2003). Vinte anos de reformas educacionais. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, 91-120. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/800/80003105.pdf>
- Shiroma, E. O., Moraes, M. C. M., & Evangelista, O. (2002). *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A.

- Souza, R. F. (2006). Política curricular no estado de São Paulo nos anos de 1980 e 1990. *Cadernos de Pesquisa*, 36(127), 203-221. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0936127.pdf>
- Villaschi, A. (2005). Anos 90: Uma década perdida para o sistema nacional de inovação brasileiro? *São Paulo em Perspectiva*, 19(2), 3-20. Disponível em:  
[http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v19n02/v19n02\\_01.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v19n02/v19n02_01.pdf)

## Sobre as Autoras

### **Marcia Serra Ferreira**

Universidade Federal do Rio de Janeiro

[marciaserraferreira@gmail.com](mailto:marciaserraferreira@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-2034-5992>

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, atuando na Licenciatura em Ciências Biológicas e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRJ). É bolsista de produtividade (PQ2) do CNPq e Cientista do Estado do Rio de Janeiro (CNE/Faperj). Coordena o *Grupo de Estudos em História do Currículo*, no âmbito do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC/UFRJ). Realizou estudos de pós-doutoramento na Universidade Estadual de Campinas (2016/2017) e como Fulbright Visiting Scholar na UW-Madison, USA (2017). Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Currículo, atuando nos seguintes temas: História do Currículo; Políticas de Currículo; Ensino de Ciências; Formação de Professores.

### **Maria do Carmo Martins**

Universidade Estadual de Campinas

[carminhapousa@gmail.com](mailto:carminhapousa@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-2029-1285>

Professora Associada (Livre-Docente) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Membro do grupo de pesquisa *Memória, História e Educação* e participa, desde 2010, da *Red Educación, Gobierno y Instituciones en Contextos Diversos*. Realizou estudos de pós-doutoramento na University of Brighton, Reino Unido (2011), e na Universidad del Valle, Colômbia (2018). Tem experiência na área da Educação, atuando nos seguintes temas: História da Educação, História do Currículo, História da Escola; Patrimônio Educativo (arquivos, centros de documentação e memória).

# archivos analíticos de políticas educativas

Volume 27 Número 153

2 de dezembro 2019

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

**Síguenos en EPAA's Facebook comunidad** at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa\_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

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

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**  
Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**  
Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**  
Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**  
Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**  
Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**  
Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**  
Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**  
Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**  
Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**  
Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**  
Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**  
Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**  
Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**  
Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Alda Junqueira Marin**  
Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**  
Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**  
Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil



archivos analíticos de políticas educativas  
consejo editorial

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

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (University of Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin**, **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile), **Maria Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner** Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV, México

**Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez**, Universidad Pedagógica Nacional, México

**Miguel Pereyra** Universidad de Granada, España

**Mónica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé**, Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells** Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

**Lead Editor: Audrey Amrein-Beardsley**

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

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Cristina Alfaro**  
San Diego State University

**Gary Anderson**  
New York University

**Michael W. Apple**  
University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale**  
University of Toronto, Canada  
**Aaron Bevanot** SUNY Albany

**David C. Berliner**  
Arizona State University  
**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb**  
University of Connecticut

**Arnold Danzig**  
San Jose State University

**Linda Darling-Hammond**  
Stanford University

**Elizabeth H. DeBray**  
University of Georgia

**David E. DeMatthews**  
University of Texas at Austin

**Chad d'Entremont** Rennie Center  
for Education Research & Policy

**John Diamond**  
University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo**  
Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn**  
Arizona State University

**Michael J. Dumas**  
University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla**  
University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion  
University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman**  
Adams State College

**Rachael Gabriel**  
University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University  
of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass**  
Arizona State University

**Ronald Glass** University of  
California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross**  
University of Louisville  
**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California  
State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt**  
University of North Carolina  
Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland  
**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester**  
Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of  
Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana  
University

**Christopher Lubienski** Indiana  
University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis**  
University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses**  
University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss**  
Deakin University, Australia

**Sharon Nichols**  
University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons**  
University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton**  
University of Kentucky

**Susan L. Robertson**  
Bristol University

**Gloria M. Rodriguez**  
University of California, Davis

**R. Anthony Rolle**  
University of Houston

**A. G. Rud**  
Washington State University

**Patricia Sánchez** University of  
University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of  
California, Berkeley

**Jack Schneider** University of  
Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist**  
University of Maryland

**Benjamin Superfine**  
University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera**  
Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres**  
Michigan State University

**Tina Trujillo**  
University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller**  
University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol**  
University of Connecticut

**John Weathers** University of  
Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner**  
University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley**  
Center for Applied Linguistics

**John Willinsky**  
Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth**  
University of South Florida

**Kyo Yamashiro**  
Claremont Graduate University

**Miri Yemini**  
Tel Aviv University, Israel