

# Formação docente e projetos de sociedade\*

## *Teacher education and societal projects*

## *Formación docente y proyectos de sociedad*

---

SILKE WEBER

**Resumo:** Este ensaio aplica a teoria do discurso (LACLEU; MOUFFE, 1985) na análise da profissionalização docente. Considera o debate sobre a delimitação da jurisdição da docência, ou seja, sobre o conjunto de conhecimentos e práticas requeridos para a aprendizagem do aluno; e que a análise do processo de construção de sentidos relacionada à docência constitui rico caminho de apreensão das mudanças sociais no campo da educação escolar. A recuperação do processo de construção dos sentidos em disputa ou negociados entre a comunidade acadêmica e a esfera governamental revela o quanto a profissionalização da docência no Brasil remete, explicita ou implicitamente, à luta pela hegemonia de determinados projetos de sociedade e apenas secundariamente à delimitação de uma jurisdição específica.

**Palavras-chave:** profissionalização docente; formação docente; teoria do discurso; políticas educacionais; projetos de sociedade.

**Abstract:** This essay applies the discourse theory (LACLAU; MOUFFE, 1985) in the analysis of teacher professionalization. It takes into account the relevance of the debate over the delimitation of the teaching jurisdiction in basic education, in terms of specific knowledge and practices required for students' learning; and that analyzing the process of meaning construction in education constitutes a rich way of apprehending social change in education. By retracing the construction process of meanings under dispute or negotiated among the academic community and the government, one can apprehend the extent to which the professionalization of teaching in Brazil relates explicitly or implicitly to the struggle for hegemony of certain projects of society and only secondarily to the delimitation of a specific jurisdiction.

**Keywords:** teacher professionalization; teacher education; discourse theory; educational policies; societal projects.

**Resumen:** Este ensayo es una aplicación de la teoría del discurso (LACLAU; MOUFFE, 1985) en el análisis del proceso de profesionalización docente. Tiene en cuenta el debate acerca de la delimitación de la jurisdicción de la docencia, o sea, el conjunto de conocimientos y prácticas que se requiere para sostener el aprendizaje del alumno; asimismo que el análisis del proceso de construcción de significados relacionado a la docencia es un rico camino para aprehender los cambios sociales en el campo de la educación escolar. La recuperación del proceso de construcción de los significados en disputa o negociados por la comunidad académica y la esfera gubernamental revela lo cuanto la profesionalización de la docencia en Brasil remete, explícita o implícitamente, a la lucha por la hegemonía de determinados proyectos de sociedad, y solamente en segundo plano a la delimitación de una jurisdicción específica.

**Palabras clave:** profesionalización docente; formación docente; teoría del discurso; políticas educativas; proyectos de sociedad.

## INTRODUÇÃO

A questão da profissionalização, entendida como processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos; como processo que, calçando nas características de profissões estabelecidas (as profissões liberais), nomeia, classifica uma ocupação como profissão, associando-lhe imagens, representações, expectativas historicamente definidas; ou como processo de reconhecimento social de uma atividade ou ocupação, tem sido objeto de debate freqüente no âmbito da produção sociológica que pretende esclarecer os elementos centrais das sociedades contemporâneas.<sup>1</sup>

O debate tem dado ênfase à delimitação de áreas de jurisdição, a partir de um conjunto de conhecimentos específicos relativos a determinados aspectos da vida humana e social que fundamentam competências obtidas em experiência de formação de nível superior e produzem diferenciação social.<sup>2</sup> Essa dinâmica da divisão do trabalho foi analisada, inicialmente, como resposta a necessidades sociais (PARSONS, 1954; GOODE, 1957), como construção social resultante de interações (HUGHES, 1971), como ação coletiva voltada para assegurar o controle ocupacional (JOHNSON, 1972) ou para garantir o monopólio do poder profissional – neste caso englobando exercício, formação, acesso e avaliação do trabalho realizado (FREIDSON, 1970; 1998) –, como monopólio e fechamento social sobre um mercado de serviços profissionais mediado por projetos de mobilidade social (LARSON, 1977). Mais recentemente, Bourdieu (1989) apresenta o sistema de profissões como campo de poder simbólico, como elemento estruturado e estruturante que legitima a dominação.

O profissionalismo constitui tônica central da teoria das profissões, a cuja construção dedicou-se Freidson (1998) nos últimos anos, que considerava a profissão como um princípio ocupacional de organização do trabalho, com ênfase para “o conhecimento e competências especializados necessários para a realização de

---

\* Texto produzido após uma apresentação no *Simpósio Internacional Métodos Qualitativos nas Ciências Sociais e na Prática Social* – Recife – UFPE – 2006. Pesquisa financiada pelo CNPq.

<sup>1</sup> Aspecto que foi ganhando relevo a partir de artigo de Wilensky, publicado em 1964, no qual o autor, fundado em estudo sobre dezoito ocupações nos Estados Unidos, pretendeu ter encontrado uma seqüência regular na passagem de uma ocupação à profissão e assim ter delimitado um conceito distinto de profissionalismo daquele geralmente referido a valores e comportamentos.

<sup>2</sup> O conceito de jurisdição foi introduzido por Andrew Abbott (1988) para demonstrar que as profissões constituem um sistema interdependente marcado pela competição interprofissional. A disputa por áreas de jurisdição e demarcação de fronteiras jurisdicionais, considerando o sistema de profissões como um todo, constitui o cerne do estudo sociológico das profissões, segundo o autor.

tarefas diferentes numa divisão do trabalho” (p. 40), em contraposição ao princípio administrativo, centrado na racionalidade burocrática.

O presente texto não pretende aprofundar, entretanto, a discussão sobre a dimensão societal das profissões e das metodologias associadas ao seu estudo. Tampouco pretende tematizar a complexidade envolvida no processo de reconhecimento social de uma atividade do mundo do trabalho ou ocupação.<sup>3</sup> Este trabalho propõe um estudo de uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho, que passa a ter delimitados, a partir de 1996, pelo Estado, requerimentos de formação e de exercício, tal como ocorre, na atualidade, com a docência da Educação Básica. O trabalho busca expor, assim, aspectos do debate suscitado em torno dos marcos orientadores de projetos de formação docente que contrapõem segmentos da comunidade acadêmica e esfera governamental, com destaque para o conflito que há quase uma década tem presidido a circunscrição de uma instituição formadora e a delimitação efetiva de conhecimentos específicos relacionados à docência.

## O DELINEAMENTO DA ATIVIDADE DE ENSINO NO BRASIL

A delimitação, no Brasil, de um corpo de conhecimentos capaz de subsidiar o desenvolvimento da atividade de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental (denominação atual do antigo ensino primário e ensino de 1º grau), tem sido objeto de debates e reivindicações desde o início da década de 1930, no século passado, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, e ainda no presente consiste temática importante. À semelhança do que ocorreu em outros países, a função docente (NÓVOA, 1991, p. 119) foi sendo normatizada a partir do momento em que o Estado, para atender às necessidades de escolarização imposta pelo processo de modernização da sociedade brasileira, avoca a si o controle da escola.

Fonte importante para a compreensão desse processo constitui, certamente, a legislação educacional que, de um lado, sintetiza interesses políticos que em conjunturas determinadas obtiveram adesão das forças sociais representadas no Congresso Nacional e, de outro, indica as vertentes do debate acadêmico e social que se defrontaram na eleição do formato institucional que veio a ser legitimado em cada período legislativo.

---

<sup>3</sup> Esses temas têm sido objeto de análise de diferentes textos publicados nas últimas décadas, incluindo mais recentemente, autores brasileiros, seja sob a forma de resenhas (Barbosa, 1993; Bonelli, 1999), seja como fundamento de estudos empíricos (Barbosa, 1992; Bonelli, 1993; Marques, 1995; Coelho, 1999; Diniz, 2000), que articulam a seu modo Estado, mercado e profissões, considerando dimensões cognitivas, institucionais, diferenciadoras, estratégicas com vistas a assegurar monopólio e reconhecimento social de uma atividade do mundo do trabalho.

De modo geral, pode ser dito que essa legislação sancionada no âmbito do projeto modernizador<sup>4</sup> tem duas características principais. A primeira, prescritiva, consubstancia-se no estabelecimento de exigências mínimas de formação docente, mas orientada pelo atendimento à “premência” de professores, o que permitiu admitir na Lei n. 5692/1971, art. 29, que a elevação da titulação se fizesse em curso de curta duração. A segunda característica é a indução ao reconhecimento da necessidade de elevação da titulação dos docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental (WEBER, 2000).

A habilitação específica de grau superior para o exercício do Magistério de 1ª a 8ª séries, do então ensino de 1º grau, obtida em curso de licenciatura curta, permitiu a inclusão da formação de docentes entre os cursos profissionais, cujo principal objetivo era “corresponder às condições do mercado de trabalho”, segundo o ideário prevalecente no período.

Essa visão profissionalizante da docência, com predomínio do seu caráter tecnicista e instrumental, tornou-se obstáculo considerável para o debate a respeito da profissionalização da atividade de ensino no país, contrapondo competência técnica e competência política em um contexto no qual a escola havia sido posta sob suspeita porque lugar de reprodução das relações sociais de produção e o professorado percebido como um dos agentes da desigualdade social.

O aprofundamento desse debate, no entanto, conduziu ao resgate da importância da educação escolar para a construção da democracia e ao seu reconhecimento como direito social básico. Assiste-se, então, à elaboração da concepção de escola como instância de formação e exercício de cidadania e ao conseqüente esboço de crítica à visão de escola como mecanismo de conservação do poder ou canal de ascensão social, embora se mantenha a visão de que consiste importante aparelho ideológico de Estado. Por outra parte, o professor é concebido como educador cuja formação, a ser realizada em curso de Pedagogia reformulado porque retirado o seu cunho tecnicista, deveria ter por base a docência, tal como propugnado pelo Movimento em Prol da Formação do Educador, criado em 1978.

No âmbito dessas controvérsias, e com a participação ativa da comunidade acadêmica, reunida em torno de associações como a ANFOPE, criada em 1990, mas também a ANPEd e a ANPAE, a dimensão profissional da docência é, no entanto, afirmada no artigo 206, inciso V, da Constituição Federal de 1988, que inclui, entre os princípios “que devem servir de base ao ensino ministrado”, “a valorização dos profissionais do ensino”, denominação que é agora empregada em lugar da designação educador. Tal denominação é substituída na Lei n. 9394/1996 pela expressão *profissionais da educação*, o que significaria uma conquista da vertente acadêmica crítica ao tecnicismo anteriormente mencionado porque, além dos conteúdos e de suas tecnologias a serem ministrados em processos formativos, enfatiza a dimensão política

---

<sup>4</sup> Ver a este respeito os trabalhos de Aparecida Joly Gouveia (1968) e de Otaíza Romanelli (1973).

e social da atividade educativa e inclui a dinâmica escolar, o relacionamento da escola com o seu entorno mais amplo, a avaliação, a gestão.

A formação em nível superior, agora a ser realizada em cursos de graduação plena, é então ali preconizada tal como proposto no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, concretizando bandeira de luta cara à comunidade acadêmica e entidades docentes, desde o final da década de 1970, a continuidade, o aperfeiçoamento e a atualização da formação passando a ser vinculados a planos de carreira. Delineia-se, assim, a base de conhecimentos requerida para o trabalho docente no início e ao longo do exercício efetivo, a ser reconhecida no mundo do trabalho pela progressão na carreira.

Pareceria, assim, ter sido resgatada a concepção de atividade docente defendida no texto aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto do Congresso Nacional, em 1990, que vinculava qualidade de formação com valorização do magistério e importância da educação na construção da cidadania e da democracia, conforme exposto no capítulo relativo aos fins da educação nacional.

Entretanto, a Nova LDB, denominada Lei Darcy Ribeiro, instituiu um novo formato de preparação docente, o Curso Normal Superior, e uma nova instituição para abrigá-lo, o Instituto Superior de Educação, o que contestava a competência do curso de Pedagogia para formar professores. Esta prerrogativa, aliás, chegou a ser retirada do curso de Pedagogia pelo Parecer n. 970/1999 da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, mais adiante sancionada pelo Decreto n. 3276/1999, que atribuiu esta tarefa, com exclusividade, ao Curso Normal Superior, criado em Institutos Superiores de Educação, denotando o conflito então existente entre entidades de natureza acadêmica e instâncias de caráter normativo, bem como de governo.

Tais normas, como é sabido, têm suscitado intensa polêmica tanto entre a comunidade acadêmica e as entidades representativas de professores como nas instâncias públicas com caráter regulador. Mas, por outra parte, a Lei n. 9.394/1996 explicitou a complexidade envolvida na atividade de ensino, apresentando as incumbências dos docentes (art. 13)<sup>5</sup> e as dos estabelecimentos de ensino (art. 12),<sup>6</sup> aspectos que, certamente, não podem ser desconsiderados em processos formativos.

---

<sup>5</sup> São incumbências dos docentes: “I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”.

<sup>6</sup> Os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de: “I – elaborar e executar a sua proposta pedagógica; II – administrar o seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos; IV – velar pelo

A Lei n. 9.394/1996, ao reunir, de forma indissociável, escola e atividade docente na tarefa de assegurar a aprendizagem dos alunos, induz a delimitação de uma área de jurisdição, ao mesmo tempo em que estabelece os marcos orientadores dos projetos de formação de uma atividade que se tornou essencial à sociedade brasileira. Esse aspecto constitui para alguns autores, como Freidson, por exemplo, um indicador importante da passagem de uma ocupação para uma profissão. Tais marcos, consubstanciados em Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior,<sup>7</sup> ainda não assimiladas pela comunidade acadêmica, e não mais em currículos mínimos, devem induzir à composição de projetos pedagógicos diferenciados, que expressem os vínculos do processo formativo com a perspectiva de futuro do país adotada por seus formuladores. Para a literatura especializada, esse constitui um outro indicador do processo de profissionalização de uma atividade no mundo do trabalho.

Interessa, portanto, conhecer que rumo tem tomado, concretamente, a delimitação desta área de jurisdição tanto no que se refere aos marcos orientadores como nas propostas institucionais de formação de professores da Educação Básica em nível superior, em especial, conhecer os elementos organizadores do conjunto de conhecimentos, saberes, práticas que informam o tratamento do ensino e da educação e cujo domínio conduziria ao reconhecimento de uma competência ou *expertise* docente. Este trabalho, entretanto, restringe-se à uma rápida apresentação dos marcos orientadores consubstanciados na oposição entre as denominadas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, aprovadas pelas instâncias normativas em 2001 e que, portanto, deveriam regulamentar os desenhos formativos, e a denominada base comum nacional, que continua a ser defendida por importante segmento de professores e pesquisadores que são também formuladores e executores de propostas de formação e de projetos pedagógicos, bem como integrantes de comissões de avaliação de cursos existentes. Desse embate, como se sabe, resultou a definição recente (Resolução CNE/CP n. 01/2006) das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia.

---

cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI – articular com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica”.

<sup>7</sup> Após um longo processo de debate com a comunidade acadêmica e a representativa dos professores, por intermédio de Audiências Públicas e Reuniões, foram aprovadas, em 2001, pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, com caráter normativo, as quais foram reformuladas com base nos Pareceres CNE/CP n. 05/2005 e n. 03/2006 e da Resolução CNE/CP n. 01/2006 acima mencionada.

## PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, MARCOS ORIENTADORES E DESENHOS FORMATIVOS

Sem entrar no debate suscitado por Etzioni (1969) e outros autores a respeito das semiprofissões, que utilizam como critérios características de formação, *status* obtido, autonomia, autoridade e controle sobre o exercício da atividade, dentre as quais situam a atividade docente, admite-se, com Lessard (2000, p. 77), que a profissionalização do ensino é um processo em curso, que se caracteriza pela institucionalização e autonomização de um campo de atividade, de promoção do grupo ocupacional no sistema educativo e na sociedade como um todo e de legitimação de uma *expertise* específica. Esse processo é, evidentemente, demarcado pelas linhas gerais que presidem a organização de uma sociedade em conjunturas determinadas e do lugar atribuído a essa atividade específica do mundo do trabalho, no caso, a educação escolar, nos projetos político-sociais de grupos que aí obtêm hegemonia em períodos históricos estabelecidos.

Lessard, na sua análise sobre a profissionalização do professorado, dada a importância que atribui ao Estado na definição das tarefas docentes, dá relevo à dicotomia entre a tendência neoliberal e as preocupações humanistas e igualitárias, que orientaria, na atualidade, as políticas educativas, anotando o que distinguiria, respectivamente, seus objetivos e estratégias em matéria de educação. Não tematiza o autor, entretanto, as iniciativas tomadas pela instância acadêmica no tocante à indicação de marcos orientadores dessa formação e tampouco considera a autonomia relativa de que gozam as instituições formadoras na formulação de seus projetos pedagógicos. Nesse sentido, importa relevar que, considerando a própria história da formação docente em determinado país e o vínculo entre essa, o sistema escolar e a própria sociedade, marcos orientadores e desenhos formativos poderiam ser organizados de modo que não necessariamente oporiam demandas do mercado e desenvolvimento da cidadania.

Com efeito, se bem que essa dicotomia possa constituir um recurso analítico instigante, pela importância que as reformas educacionais realizadas em diversos países têm assumido na definição de políticas educacionais brasileiras, caracterizando-as, por isso, como resposta a um movimento externo, é possível esperar outras combinações. A predominância, nas duas últimas décadas, do que aqui é denominado movimento interno (WEBER, 2002), ou seja, de um debate educacional permeado pelas contribuições nacionais e internacionais, permite supor que as propostas pedagógicas de formação docente hoje experimentadas em Institutos Superiores de Educação e em Universidades são diferenciadas. Essa diferença, entretanto, não adviria da dicotomia mencionada por Lessard, mas da própria complexidade proveniente do contínuo ressignificar de sentidos construídos na vivência concreta dos modelos formativos estabelecidos sob as normas do Parecer 01/1999 do Conselho Nacional de Educação, anteriormente mencionado, ou das Diretrizes Curriculares Nacionais sancionadas pelo

Ministério da Educação, em 2001, ou por estas e outras regulamentações referentes à formação para o professorado, desde que a proposta de base comum nacional embora não oficialmente legitimada nos termos da ANFOPE também orientaria a formulação de desenhos formativos e de projetos pedagógicos institucionais.

Nessa perspectiva, marcos orientadores de um processo formativo e também projetos pedagógicos propostos ou implantados podem ser concebidos como um discurso, como um texto ou enunciado com forma própria determinada pelo tema e pelo interdiscurso trazido por interlocutores em uma situação social presente que se articula com o passado e com o futuro da educação e do país. Considerando que o estabelecimento de sentidos não provém de um fundamento único ou de uma determinada identidade, como apontam Laclau e Mouffe (1986), mas que eles vão sendo construídos no próprio processo discursivo, no âmbito de disputas e negociações realizadas nas várias instâncias da vida social, adota-se a concepção de discurso de Torfing (1999, p. 85), na apresentação que faz da teoria do discurso, “como um conjunto diferenciado de seqüências significativas no qual o sentido é constantemente negociado”. Ou seja, como produção de sentido que envolve linguagem e prática e que se fixa no contexto de práticas articulatórias que envolvem agentes sociais que lutam por obter hegemonia em determinado espaço sócio-político.

Os sentidos provém assim, da infinita riqueza contida nas relações sociais estabelecidas dentro e fora de um determinado espaço social como, por exemplo, o processo formativo, cabendo ao pesquisador apreender a lógica que os torna possíveis. Laclau e Mouffe a definem como lógica da equivalência e da diferença que articulam significantes vazios e flutuantes porque desprovidos de identidades ou sentidos unificadores ou determinados já dados. É claro que certos sentidos são fixados em determinadas condições e constituem referências, mas podem também ser rompidos como expressão do antagonismo social que produz identidades de objetos e de práticas e estabelece fronteiras políticas, como anota Howarth (2000, p. 10).<sup>8</sup> Ambas as situações remetem a oscilações entre possibilidades determinadas pela prática (TORFING, p. 96), no caso em estudo, debates e experiências sobre a formação docente, aí incluída a legislação pertinente.

Seguindo esta ótica, ou seja, de que a formação docente constitui um campo de disputa por hegemonia de projetos de sociedade, pressupõe-se que os seus marcos orientadores e os projetos pedagógicos institucionais a ele relacionados constituem uma construção daqueles que, por dever de ofício ou por compromisso acadêmico ou político, se envolveram na sua produção e expressam composições de diferenças e semelhanças de sentidos disponíveis a respeito do papel do professor na escola e na sociedade, as quais são intermediadas pelas suas próprias experiências de formação

---

<sup>8</sup> A noção de fixação de sentido como expressão do antagonismo social vem sendo desenvolvida por Chantal Mouffe e Ernesto Laclau nos escritos que discutem um novo conceito de política, cujo marco é *Hegemony and Socialist Strategy* (1985).



e de atuação profissional, bem como pelos elementos do interdiscurso de caráter pessoal e coletivo tematizados por ocasião da seleção dos elementos constitutivos dos discursos construídos, seja sob a forma de marco orientador, seja como desenho institucional. Nesta análise busca-se combinar aportes advindos da Sociologia das Profissões, da Sociologia da Educação e das novas teorias do discurso, com ênfase na concepção de professor, no que é entendido como processo de aprendizagem do professor-aluno e do próprio aluno, na relação escola e sociedade.

Trata-se de abordagem ainda pouco explorada nos estudos relativos à formação de professores tanto em âmbito internacional como no Brasil, embora a problemática em ambos os contextos venha ganhando relevo desde os anos 1980 e, no Brasil, do ponto de vista de política educacional, mais especificamente, na segunda metade dos anos 1990.

Assim, a parte do estudo aqui apresentado se propõe, de um lado, a indicar as tônicas dos marcos orientadores de formação hoje em disputa, com ênfase no rearranjo feito em relação ao corpo normativo, ao conhecimento disponível e aos elementos presentes no debate educacional, destacando como eles articulam concepções de educação, escola, aluno, professor e sociedade brasileira. De outro lado, busca discernir os elementos que se tornaram momentos de práticas articulatórias, ou seja, tornaram-se centrais em um discurso concreto, ou o que Laclau e Mouffe denominam pontos nodais e que, portanto, continuam a orientar desenhos formativos experimentados na atualidade. Ao mesmo tempo pretende contribuir para o aprofundamento do debate sociológico a respeito da formação de professores.

Para tanto, nesse primeiro momento se utiliza como fontes documentos e publicações da ANFOPE, instituição da sociedade civil que tem congregado o debate acadêmico e político sobre formação de professores no Brasil, bem como documentos elaborados por instâncias normativas e legislação educacional. Busca-se aí localizar temas geradores do foco adotado, considerando frequência com que são utilizados e a sua pertinência a contextos enunciativos determinados.

Na leitura e releitura dos enunciados relacionados a seus contextos, procura-se captar os interlocutores explícitos e implícitos com os quais cada proponente dialoga, recortando e confrontando argumentos arrolados no interior de uma mesma proposta.

Uma vez localizados temas, termos, pertinências contextuais e interlocutores em relação aos marcos orientadores, procede-se ao confronto entre as propostas para retrazar a cadeia de sentidos que vem se fixando, sem descurar de indicadores do antagonismo social, que lhe estaria subjacente e da lógica que aí se expressa.

Uma das contribuições dessa análise, além daquela de ampliar o conhecimento relativo à formação de professores sob um ângulo sociológico, em que as diferenças não são necessariamente unificadas ou homogeneizadas, é avançar na compreensão da natureza do intangível na atividade docente, distinguindo que conhecimentos, saberes e práticas lhe estão sendo associados no Brasil.

## MARCOS ORIENTADORES COMO DISCURSO

No âmbito da luta em favor da democracia, as várias dimensões da realidade brasileira eram enfrentadas, também, pela instância universitária, ganhando relevo as questões da educação e do seu papel no desenvolvimento da consciência social na perspectiva da construção da democracia. Nesse contexto é descoberta a possibilidade de a escola constituir uma instância orgânica dos segmentos sociais subalternos na sua luta pela construção de uma nova sociedade, sendo o professorado identificado ao educador, cuja atividade educativa deveria voltar-se para a organização das massas.

Foi assim que o debate sobre a reformulação do curso de Pedagogia iniciado pelo Movimento em Prol da Formação do Educador, em seguida incluído na Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE, organizada com apoio do MEC-SESu, nos documentos produzidos entre 1983 e 1988 enfatizava a dimensão política da atividade educativa, tema que continua subjacente a toda a sua produção, tal como é possível perceber pela reiteração, praticamente em todos os seus encontros nacionais desde 1984 e a partir de 1990 como ANFOPE, da história do Movimento, com destaque para princípios, em particular os princípios gerais definidos em 1983, em Belo Horizonte, e para as teses por ele defendidas cuja linha mestra é tão somente aprofundada e estendida, como se verá mais adiante.

Com efeito, desde os primeiros documentos o Movimento é apresentado como inserido “no movimento mais amplo dos educadores brasileiros, que por sua vez insere-se no movimento dos trabalhadores em geral pela construção de uma nova sociedade”, sendo o educador apresentado como profissional “que domina determinado conteúdo técnico, político, científico e pedagógico que traduz o compromisso ético-político com os interesses da maioria da população brasileira”, ou seja, “comprometido com a democratização da sociedade e da educação brasileira” (CONARCFE – III CBE, 1984) contribuindo para superar o seu “entrave básico” que é “a forma como as relações sociais estão organizadas em nossa sociedade” (IV Encontro Nacional – BH, 1989). Admite-se que a reformulação dos cursos de formação do educador se insere numa sociedade contraditória fundada na relação de classes, sendo a luta por sua reformulação “parte da própria luta pela transformação destas relações na sociedade e na escola” (idem). A ausência desta perspectiva em qualquer política de formação é avaliada como idealista, privilegiando o imediatismo, significando “um retrocesso ao tecnicismo cego” (idem) Entretanto, essa visão dicotômica e unificadora, de caráter fundacional, suscitava mal-estar entre os seus participantes, como pode ser inferido do Documento Final de Belo Horizonte de 1989, onde se admite que não seria possível os profissionais da educação dividirem-se em várias correntes políticas, fazendo da Comissão uma extensão de um Partido ou de uma concepção política e tampouco de corporações, propugnando-se a autonomia do Movimento.

Essa perspectiva explicitamente classista é, então, claramente nuançada em 1990 por ocasião do V Encontro Nacional da CONARCFE, cujo objetivo, entre outros, era o de transformar a Comissão mencionada em Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) durante o qual a educação foi definida como bem público e estabelecida a defesa *de uma política educacional que atenda às necessidades populares, luta pela democracia e pelos interesses da sociedade brasileira*. Reitera-se, nessa oportunidade, o dever do Estado na manutenção do sistema de ensino público *a fim de garantir o direito dos cidadãos à qualidade e à gratuidade do ensino em todos os níveis*. É bem verdade que aquela orientação classista retorna em 1998 quando o movimento comemora os seus quinze anos nos termos de inserção *no movimento dos trabalhadores em geral, pela construção de uma nova sociedade mais justa, democrática e igualitária*.

No VI Encontro Nacional ocorrido em 1992, também realizado em Belo Horizonte, este princípio é reafirmado, havendo, entretanto, mais ênfase no horizonte a perseguir, sendo aventada a idéia de tratar-se de um movimento sem data, o que volta a ser reafirmado no Encontro Nacional de 1998, e constatada a importância de se examinar o contexto em que se inseria a crise educacional. Vale lembrar que um novo governo e novo Ministro da Educação haviam tomado posse após a saída do presidente Collor, sendo admitido que “a transformação do sistema educacional exige e supõe sua articulação com a própria mudança estrutural em busca de condições de vida mais justas, democráticas e igualitárias para as classes populares”.

Se o foco continua a defesa da justiça social, a superação das desigualdades e a construção da democracia, a conjuntura local e a mais ampla passam a ser incluídas como elementos a ser considerados, embora persista a perspectiva de que o debate sobre a formação do educador não poderia “concentrar-se apenas em questões técnicas” numa clara contestação à consideração de fatores intra-escolares, cuja influência no processo de aprendizagem do aluno passara a ser desvelada pela produção acadêmica desenvolvida, sobretudo no âmbito dos Programas de Pós-Graduação da área das Ciências Humanas e Sociais. Essa produção finda por inspirar o Plano Decenal de Educação para Todos – 1993-2002<sup>9</sup> e o Pacto de Valorização do Magistério e da Qualidade da Educação daí decorrente que tematizam necessidades de aprendizagem do aluno e incluem a formação inicial e continuada como pontos centrais do exercício da docência, não descurando as condições de trabalho e de salário.

De forma indireta, explicitavam-se no debate social mais claramente os elementos contidos na polarização entre competência técnica e competência política, anteriormente assinalada, e que ressurgirão com vigor quando em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece novos lugares de formação dos profissionais da educação e mais adiante, em 2001, quando são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Nível Superior pelo Conselho Nacional de Educação.

---

<sup>9</sup> Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília: MEC, 1993-2002.

Dois novos princípios que, aliás, haviam se tornado princípios constitucionais em 1988, inclusive por influência da ANFOPE, são adotados pela Associação: a valorização dos profissionais da educação e a gestão democrática da educação e da escola, sendo reconhecida a autonomia universitária, podendo os “cursos de formação de educadores propor e desenvolver experiências pedagógicas a partir de uma base comum nacional” (VII Encontro Nacional – Niterói, 1994). Nessa ocasião, pela primeira vez, é proposta em Documento o conceito/concepção de Escola Única, como espaço institucional capaz de viabilizar as condições para desenvolver a base comum nacional de formação. Ou seja, momento em que a universidade, instância que tem como finalidade a realização simultânea de ensino, pesquisa e extensão, passa a ser reivindicada como o único espaço formativo capaz de produzir formação de profissionais da educação de qualidade, o que significa dizer que além da tônica de formação também o lugar onde ela é oferecida passa a ser incluído no discurso que vem sendo estruturado desde 1983.

Nesse ano, 1996, é mencionado de forma mais explícita o desafio de a sociedade brasileira buscar alternativas para a formação humana, que estaria se comparando “com novas exigências, sobretudo, as inovações tecnológicas”, inovações que estariam solicitando “um trabalhador dotado de inteligência e de conhecimento, que domine as informações e que saiba utilizar sofisticados sistemas de informação” e que esteja “apto ao pleno exercício da cidadania”. Visão esta apresentada como indicativa da possibilidade que tem a ANFOPE de enfrentar os desafios do século XXI, numa clara resposta ao debate social em curso sobre os novos requerimentos postos à educação escolar e que tem no texto *Educação: um tesouro a construir*, organizado por Jacques Delors e publicado pela UNESCO, e em seus leitores e adeptos, o seu principal interlocutor ou oponente. Esse debate esteve de certa forma subjacente às contribuições trazidas para o II CONED no processo de formulação do que foi denominado Plano Nacional dos Educadores, em nítida oposição àquela versão cuja elaboração foi coordenada pelo MEC, com a participação de universidades e de instâncias da sociedade civil e da sociedade política, como UNDIME e CONSED, por exemplo.

Em 1998, quando é feita a retrospectiva da atuação da ANFOPE, esta entidade é apresentada como aquela que se consolidou como referência, para o debate “no campo da reformulação dos cursos de formação do educador”, buscando “aprofundar aspectos específicos da temática da formação e da profissionalização do magistério (sic) e se articulado nas lutas mais gerais dos educadores brasileiros”. E na perspectiva da teoria do discurso poder-se-ia dizer que não somente a entidade, mas sobretudo a sua proposta de formação e de instituição formadora disputam a hegemonia da definição dos marcos orientadores, ou seja, da construção do que viria a constituir-se sentido fixado ou ponto nodal, na formação de professores.

Admite-se, então, que a aprovação da LDB e as propostas que informam a atual política educacional do MEC exigem o enfrentamento de questões polêmicas

desde que a inserção na Lei da garantia na formação da base comum nacional (art. 64) ficara restrita apenas para os “profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica”, a ser proporcionada “em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação”, a critério da instituição de ensino, o que significava uma reorientação total no debate que vinha até então sendo encetado. De fato, a Lei salvaguarda a base comum nacional do curso de Pedagogia, mas dele retirara o seu núcleo central, que seria a formação de professores, o que suscita da ANFOPE, além de forte oposição, a proposição de “alternativas inovadoras, que se contraponham às propostas de aligeiramento e rebaixamento da formação e ao mesmo tempo signifiquem ruptura com o modelo atual das estruturas de formação dos profissionais da educação – Pedagogia e demais licenciaturas, em nosso país”. Ou seja, contestação explícita do local de formação – Instituto Superior de Educação – e, sobretudo, do Curso Normal Superior, interpretados como resultado do desconhecimento e desconsideração do acúmulo de discussão havido no Brasil sobre a formação de professores e claro retorno ao tecnicismo, reiteradamente contestado.

Vale dizer que, no entanto, no decorrer desse IX Encontro Nacional, realizado em Campinas, a ANFOPE, considerando o Edital n. 004/1997 da SESu-MEC, apresenta proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais, para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação pretendendo resgatar o debate nacional e “articular a produção científica na área e as vivências dos educadores brasileiros”. Reafirma, assim, a base comum nacional que deve orientar a organização curricular dos cursos de formação e reafirma ser a universidade e suas Faculdades/Centros de Educação o lugar privilegiado em que esta formação deverá ser ministrada, numa clara oposição aos Institutos Superiores de Educação, estabelecidos na Lei como um dos lugares de formação de professores. Lembre-se que a formação de professores continuava a ser realizada principalmente em Faculdades onde, até pelas características do corpo docente – horista e graduado ou pós-graduado *lato sensu* (especialista), não há espaço para a produção sistemática de conhecimentos no sentido estrito. Saliente-se que a ANFOPE nessa ocasião incorpora a visão da LDB definindo o profissional da educação como “todo aquele com formação específica para o trabalho educativo, em suas diversas modalidades”, devendo ser “capaz de atuar nas diversas áreas da educação formal e não formal, tendo a docência como base de sua identidade profissional”.

Na sua proposta, a ANFOPE, seguindo os itens do formato definido pela SESu-MEC, indica o Perfil do Profissional da Educação, suas competências e áreas de atuação, recorrendo a alguns dos termos que mais adiante serão inteiramente rejeitados a exemplo do termo competência, que remeteria a uma visão tecnicista e tão somente profissionalizante, e menosprezaria a sólida formação teórica requerida em todas as atividades curriculares. No Documento aprovado na Plenária Final do Encontro reafirma os eixos norteadores da base comum nacional tais que “sólida formação teórica; unidade entre teoria e prática”, enfatizando “a pesquisa como meio

de produção de conhecimentos e de intervenção na prática social, gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária da escola; compromisso social e ético, com ênfase na concepção socio-histórica de educador; trabalho coletivo e interdisciplinar; articular formação inicial e continuada”, os quais como se verá adiante são igualmente os eixos que são utilizados como referência na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo MEC em 2001.

Precedido de análise da conjuntura nacional e de políticas de formação de professores os Documentos dos Encontros de 2000, 2002 e 2004 reafirmam “a estreita vinculação entre a forma de organização da escola na sociedade capitalista e a formação do educador, fato que coloca em oposição os projetos conservadores” (os provindos das instâncias normativas) “e o projeto histórico dos educadores que procura a superação do capitalismo”. E assim, esses Documentos, de forma ainda mais contundente, contestam as propostas e normas advindas das instâncias governamentais ou a ela ligadas, que passam a ser seu foco principal, seja como tema, seja como mobilização e organização. Pode-se dizer que todos esses Encontros, tendo definido o lastro do debate, partem para comparar e demonstrar a distância ou a não consideração da produção realizada pelo Movimento durante os seus mais de vinte anos de existência, no delineamento do desenho formativo. Os seus integrantes e as entidades que os representam assumem publicamente que obtiveram legitimidade para ser os guardiões da política educacional e *a fortiori* da política de formação de professores ou do magistério, esta última, a seguir redenominada de formação do profissional da educação em uma *escola única de formação*.

A base comum nacional é concebida como “instrumento de luta e de resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação”. A base comum nacional é entendida como *elemento unificador da profissão* e, portanto, distinta de formação comum que estaria presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior – Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Com efeito, as DCN, embora calcadas no debate nacional sobre a formação de professores, têm como núcleo orientador o desenvolvimento de competências, visando a coerência entre formação oferecida pelas instituições formadoras e a prática esperada do futuro professor, com embasamento na pesquisa e foco no processo de ensino e aprendizagem e na dinâmica escolar.

Tais diretrizes deverão orientar a formulação do projeto pedagógico das licenciaturas, todas elas instadas a integrar os conteúdos curriculares da Educação Básica como objeto de ensino e aprendizagem, ficando a cargo de cada IES a formulação de seu projeto pedagógico cuja qualidade depende, sobretudo, da composição do corpo docente da instituição formadora, das condições de trabalho a ele oferecido, de seu

compromisso profissional expresso pela valorização da sua formação continuada, do acompanhamento que faz do debate educacional e das iniciativas de intercâmbio que toma e, ainda, de sua disposição para relacionar-se com os sistemas de ensino. Diferentemente do currículo mínimo, vigente até a promulgação da LDB, que poderia ser elaborado pela coordenação de cada curso, a formulação de um projeto pedagógico orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais requer um trabalho coletivo que observe, entre outros aspectos, “o preparo para o ensino visando à aprendizagem do aluno; o acolhimento e o trato com a diversidade; o exercício do enriquecimento cultural; o aprimoramento da prática investigativa; a elaboração e execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; o desenvolvimento de hábitos de colaboração e trabalho em equipe”, aspectos que são certamente inerentes à atuação docente e admitido por todos os que discutem ou estudam a questão. Este trabalho coletivo, entretanto, é esperado se desenvolver em cada IES, com as suas marcas próprias e não em um único formato institucional – a universidade tal como pleiteado pela ANFOPE o que, segundo a Associação, restringiria a formação docente à preparação técnico-profissionalizante.

Não é levado em consideração que a competência é concebida no Documento como constitutiva da construção do conhecimento e menos ainda que as competências a serem consideradas na elaboração do projeto pedagógico institucional recobrem aquelas referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática (certamente inclusive os obstáculos advindos da sociedade dividida em classes); à compreensão do papel social da escola (sem descurar a sua característica de aparelho ideológico de Estado e de reprodução das relações sociais de produção); ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar (o que pressupõe recurso à produção acadêmica e desenvolvimento de prática investigativa relacionada ao processo de aprendizagem); domínio do conhecimento pedagógico (a docência como base de formação e como mediadora da relação escola e sociedade); a conhecimentos de processos de investigação (a sistemática da produção de conhecimentos); ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (compreensão do lugar da profissão docente na sociedade e da importância de sua formação continuada, também como iniciativa pessoal e não somente institucional). Também não é levado em consideração que a noção de competência docente adveio dos estudos sobre fatores intra-escolares e também do mal-estar do professorado francês e suíço em relação a diversidade do alunado a seu encargo.

Esta Associação considera que tal formato e tal orientação advêm do que considera “a estratégia adotada pelo governo brasileiro, em cumprimento às exigências dos organismos internacionais, para o que seria a 2ª etapa da reforma educacional”, o que explicaria a rejeição imediata de qualquer proposta de reforma universitária que entra mais adiante no cenário nacional. Segundo a Associação, a reforma no campo

da formação de professores cumpriria dois objetivos básicos: “adequar as instituições formadoras e os conteúdos da formação aos objetivos da reforma da educação básica”, cujo cerne, aliás, é impulsionado pela produção acadêmica brasileira, que inclui a consideração de fatores intra-escolares, e “separar a formação de professores dos demais profissionais da educação e da pós-graduação”.

Nesse debate, omite-se o que tem consistido a história da delimitação de uma atividade no mundo do trabalho e no tocante à educação, o seu lugar num mundo permeado por inovações tecnológicas e por mudanças de toda ordem, que requer igualmente formação profissional não necessariamente atrelada apenas às demandas do mercado, mas resultado da compreensão e atuação em um mundo em que a utilização de sofisticados sistemas de informação integram o pleno exercício da cidadania, tal como, aliás, fora admitido pela ANFOPE, em 1996. A pergunta que fica é se a luta por hegemonia no campo da formação de professores não termina adquirindo caráter ideológico, no sentido que Laclau (2002) dá ao termo ao propugnar a sua importância na atualidade? Ou seja, a defesa de um fundamento, a sociedade de classes, exclui qualquer possibilidade de aliança, nem que seja conjuntural, no sentido de fazer avançar no Brasil a concretização da oferta de educação básica com o mínimo de qualidade, em que conteúdos socialmente reconhecidos como requeridos para o pleno exercício da cidadania ainda estão longe de ser convergentes entre as novas gerações que assimilaram a concepção de escolarização como direito social básico.

É bem verdade que a busca incessante de materialização de projetos de sociedade se faz na contraposição de propostas e de argumentos, mediante conflitos inerentes ao próprio processo democrático, mas o seu aprofundamento na perspectiva de construção de um horizonte de democracia radical não pressuporia o estabelecimento de ponto nodal que favorecesse a produção contingente, no caso de uma identidade docente? Não seria desejável, se é que cabe, que alguns elementos que circundam o discurso produzido se tornasse momento de uma prática articulatória favorável à concepção de educação escolar como instância de formação e de exercício de cidadania? Ou seja, que a disputa pela base comum nacional a ser disseminada em universidades, considerasse a superação da sociedade de classes como horizonte a construir e não somente como condição imediata de convivência democrática.

Enfim, são mais questões do que respostas que ficam!

## REFERÊNCIAS

- ABBOTT, Andrew. *The System of Professions: an essay on the division of expert labour*. Chicago: University of Chicago Press, 1988.
- BARBOSA, Maria Lígia de O. *Reconstruindo as Minas e Planejando as Gerais: os engenheiros e a constituição de grupos sociais*. 1993. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Campinas, Campinas, 1993.



- \_\_\_\_\_. A Sociologia das Profissões: em torno da legitimidade de um objeto. *BIB(ANPOCS)*, Rio de Janeiro, n. 36, p. 3-30, 1993.
- BONELLI, Maria da Glória. *Identidade Profissional e Mercado de Trabalho dos Cientistas Sociais: as Ciências Sociais no sistema de profissões*. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Campinas, Campinas, 1993.
- \_\_\_\_\_. Estudos sobre profissões no Brasil. In: MICELI, Sérgio (Org.). *O que ler na Ciência Social Brasileira (1970-1995)*. São Paulo: Sumaré: ANPOCS/Brasília: CAPES, 1999. p. 287-330.
- BOURDIEU, Pierre. Espaço social e gênese das classes. In: \_\_\_\_\_. *O Poder Simbólico*. Lisboa: DIFEL/Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989. p. 133-162.
- BRASIL. *Lei n. 5692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Congresso Nacional, 1971.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Lei n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer nº 115*, de 10 de agosto de 1999. Diretrizes para os Institutos Superiores de Educação. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Decreto Presidencial n. 3276*, de 06 de dezembro de 1999. Brasília, DF: Presidência da República, 1999.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer n. 970*, de 09 de novembro de 1999. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1999.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer n. 05/2005*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2005.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer n. 03/2006*. Reexame do Parecer 05/2005 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 03/2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Educação para Todos – avaliação da década*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2000.
- COELHO, Edmundo. *As Profissões Imperiais: Medicina, Engenharia e Advocacia no Rio de Janeiro – 1822-1930*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- DINIZ, Marli. *Os Donos do Saber: profissões e monopólios profissionais*. Rio de Janeiro: Revan, 2001.
- FREIDSON, Elliot. *Profession of Medicine: a study of Sociology of the Applied Knowledge*. New York: Harper and Row, 1970.
- \_\_\_\_\_. *O Renascimento do Profissionalismo*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- GOODE, William J. Community within a community: the professions. *American Journal of Sociology*, LXXII (4), p. 194-200.

- GOUVEIA, Aparecida J.; HAVIGHURST, Robert J. *Ensino Médio e Desenvolvimento*. São Paulo: Melhoramentos, 1969.
- HUGHES, Everett. *The Sociological Eye: selected papers*. Chicago: Aldine, 1971.
- HOWARTH, David. *Discourse*. Buckingham: Open University, 2000.
- JOHNSON, Terence. *Professions and Power*. Londres: Macmilan, 1972.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemony & Socialist Strategy: towards a radical democratic politics*. Londres: Verso, 1985.
- LACLAU, Ernesto. *Misticismo, retórica y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- LESSARD, Claude. Évolution du métier d'enseignant et nouvelle regulation de l'éducation. *Recherche et Formation*, n. 35, p. 91-116, 2002.
- MARQUES, Sonia. *Les Professions de l'Urbanisme au Brésil*. Tese (Doutorado em Sociologia) - École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, 1995.
- NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Profissão Professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2003.
- PARSONS, Talcott. The professions and social structure. In: \_\_\_\_\_. *Essays in Sociological Theory*. Glencoe: The Free Press., 1954. p. 34-49.
- ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil: 1930-1973*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- TORFING, Jacob. *New Theories of Discourse: Laclau, Mouffe and Zizek*. Oxford: Blackwell, 1999.
- WEBER, Silke. *O Professorado e papel da Educação na Sociedade*. Campinas: Papirus, 1996.
- \_\_\_\_\_. Como e onde formar professores: espaços em confronto. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 129-156, 2000.
- \_\_\_\_\_. Faculdades de Educação e formação de professores. *Estudos e Documentos*, São Paulo, v. 42, p. 127-138, 2000.
- \_\_\_\_\_. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, 2003.

---

**✉ SILKE WEBER** é Professora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Doutora em Sociologia pela Université René Descartes (França). Foi membro do Conselho Nacional de Educação. E-mail: silke@elogica.com.br

*Recebido em janeiro de 2007.  
Aprovado em maio de 2007.*