

MARI CELMA MATOS MARTINS ALVES

REDE KIPUS E FORMAÇÃO DOCENTE NA AMÉRICA LATINA E
CARIBE – DO PROTAGONISMO À SUBORDINAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Olinda Evangelista, Dra.

Florianópolis
2011

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

A474r Alves, Mari Celma Matos Martins

Rede Kipus e formação docente na América Latina e Caribe
[dissertação] : do protagonismo à subordinação / Mari Celma
Matos Martins Alves ; orientadora, Olinda Evangelista. -
Florianópolis, SC, 2011.

143 p.: il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Educação e Estado. 3. Professores -
Formação. 4. Políticas públicas. I. Evangelista, Olinda.
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

MARI CELMA MATOS MARTINS ALVES

REDE KIPUS E FORMAÇÃO DOCENTE NA AMÉRICA LATINA E
CARIBE – DO PROTAGONISMO À SUBORDINAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Florianópolis, ____ de _____ de 2011.

Profª. Célia Regina Vendramini, Dra.
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:

Profª. Olinda Evangelista, Dra.
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Profª. Marilda Merênci Rodrigues, Dra.
Universidade Federal da Fronteira Sul

Profª. Suze Gomes Scalcon, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Profª. Dra. Eneida Oto Shiroma, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho à minha família – minhas filhas Paula e Vitória que na sua inocência souberam compreender e respeitar essa caminhada. Ao Jair, companheiro e colaborador constante. Às professoras Eneida Oto Shiroma, Maria Helena Michels, Rosalba Maria Carodoso Garcia, Roselane Fátima Campos, Patrícia Laura Torriglia e especialmente minha orientadora Olinda Evangelista pela oportunidade de reflexões tão significativas que me possibilitaram compreender tantas situações inquietantes nessa árdua caminhada de trabalho em escola pública. A vocês, todo meu respeito e carinho.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Profa. Dra. Olinda Evangelista, pelo acolhimento da pesquisa, pela presença constante, pela preocupação, pelo rigor e pelo incentivo às reflexões.

Aos colegas do Mestrado, Giovane, Márcia, Roseli, Sílvia e Simone, pela disponibilidade e presteza em ajudar sempre que se fez necessário. Destaco a todos, pois cada um do seu jeito me ajudou de alguma forma. Pelos momentos de reflexão, alegria e hoje saudade.

À professora Rosalba Maria Cardoso Garcia, pelas análises organicamente elaboradas e pelo olhar compreensivo e atencioso.

À professora Patrícia Laura Torriglia, pelos encontros agradáveis nos quais oportunizou estudos consistentes sobre o pensamento marxista e pelo firme propósito em manter viva a memória da professora Maria Célia Marcondes de Moraes.

À professora Maria Helena Michels, pelas inquirições incisivas que permitiram reflexões marcantes que ficarão sempre em minha memória.

À professora Eneida Oto Shiroma, pelo conhecimento socializado e preocupação constante em demonstrar que vivemos a construção intensiva do consenso por organismos internacionais e pelas importantes contribuições e demonstração de respeito pela temática investigada no momento de qualificação deste trabalho, meu carinho muito especial.

Aos meus irmãos Marcelo, Marcos, Júnior e Sirlene pelas deliciosas conversas de domingo que viravam debates calorosos sobre educação.

Aos meus pais Anselmo e Santina, pelo apoio incondicional e pelo exemplo de garra e determinação.

À professora Roselane Campos, pela exigência de extensivas leituras que permitiram avançar na análise e reflexão gramsciana.

À linha de pesquisa Educação, Estado e Políticas Públicas constituída pelas professoras acima citadas, pela estrutura e coesão de ideias de modo que um texto ampliava outro e as discussões possibilitando-nos a construção do estudo apresentado.

À professora Marilda Merência Rodrigues, pelo extremo cuidado na análise do trabalho e pelas importantes contribuições na banca de qualificação que muito contribuíram para a finalização deste trabalho.

Um pedaço de mim

Um pedaço de mim
É a floresta negra
Outra parte é confusão:
Mistura de cor preta.

Um pedaço de mim
É solitário
Outra parte é alegria:
Vive sempre navegando na rima.

Um pedaço de mim
É ninguém
Outra parte é multidão:
Todo mundo tem.

Um pedaço de mim
É profissão
Outra parte é preguiça:
Tudo fica na escuridão.

Um pedaço de mim
É infantil
Outra parte é adolescente:
Sempre está contente.

Será vida?
Será sonho?
Será arte?
Ou apenas realidade?

Lucas Eduardo Bosco, 7º ano – Escola
Municipal João Costa. Joinville/SC.
(2011)

RESUMO

A presente dissertação resulta do trabalho de investigação sobre a Rede Kipus – Rede Docente da América Latina e o Caribe –, especialmente a proposição que elaborou nos anos de 2000 no que tange ao protagonismo docente, tanto na formação inicial quanto continuada do professor. O objetivo foi o de contribuir com estudos realizados sobre formação docente e política educacional cuja abordagem localiza-se no âmbito de uma perspectiva crítica. Discutimos aqui as diretrizes da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), por meio da Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC), cujas formulações assentam-se numa perspectiva educativa na qual o termo “protagonismo” e correlatos assume importante papel. Propugna-se que qualquer mudança educacional – nesse caso, as reformas desencadeadas na região a partir dos anos de 1990 – depende do professor, isto é, de seu protagonismo. Certamente tal proposição extrapola o âmbito da educação e encontra seu sentido determinante nas exigências de efetivação do projeto neoliberal de sociabilidade com vistas à manutenção da ordem capitalista. O percurso da pesquisa constituiu-se de três procedimentos metodológicos: levantamento e análise dos documentos disponibilizados na *homepage* da Rede Kipus, averiguando-se o papel da Rede na difusão do tema protagonismo docente mediante intelectuais e as concepções de abordagem do tema protagonismo docente e os sentidos a ele articulados; levantamento e análise do tema na produção acadêmica nacional na área da educação, entre 2000 e 2009, identificando-se a forma de abordagem do tema protagonismo e os sentidos atribuídos pelos autores; cotejamento das informações coligidas com as diretrizes do PRELAC (2002). Concluímos que na documentação examinada a proposição protagonismo docente passa por inflexões em relação a sua forma de abordagem, ou seja, os autores concebem o protagonismo como condição, latência, análise e fato. Há entre os autores o predomínio do uso da perspectiva fato, onde o protagonismo docente é concebido como situação estabelecida no meio educacional. Observamos que o protagonismo docente assim entendido – na perspectiva fato – remete basicamente, tanto na Rede Kipus como entre o meio acadêmico nacional, ao espaço escolar, especificamente a sala de aula. Evidenciamos que a política de formação docente para a América Latina e Caribe pauta-se em uma agenda que visa por meio do apelo ao “protagonismo docente” desenvolver-lhe a falsa consciência de sujeito do processo educacional quando contraditoriamente objetiva retirar-lhe seu papel de sujeito histórico.

Palavras-chave: Política Educacional – 2000-2009. Formação de Professores. Rede Kipus. Protagonismo docente.

ABSTRACT

This study is the result of a research on Kipus Network - Teacher Network of Latin America and the Caribbean - especially the proposition developed in 2000 in relation to the teaching role, both in initial and ongoing teacher development. The aim was to contribute to studies on teacher education and educational policy approach which is located within a critical perspective. Here, we discussed the guidelines of UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), through the Regional Education Office for Latin America and the Caribbean (OREALC), whose formulations are based on an educational perspective in which the term "leadership" and similars play an important role. It advocates that any change in education - in this case, the reforms unleashed in the region from 1990 on - depend on the teachers, that is, on their leadership. Certainly such a proposition goes beyond the scope of education and finds its meaning in determining requirements for ensuring the neoliberal project of sociability in order to maintain the capitalist order. The study consisted of three instruments: survey and analysis of documents posted on the homepage of the Network Kipus by examining the role of the Network in spreading the theme teaching leadership by intellectuals and the concepts of approaching the topic teaching leadership and the meanings related to it; survey and analysis of the issue in national economic literature on education between 2000 and 2009, identifying how to approach the topic teaching leadership and the meanings attributed by the authors, comparing information collected with the guidelines of PRELAC (2002). We concluded that in the examined documentation the proposition teaching leadership passes under inflections in relation to the way it is approached, that is, the authors conceive teaching leadership as a condition, consequence, analysis and fact. There is among the authors, the predominance of the use of perspective fact, where teaching leadership is designed as a situation established in the educational environment. We noticed that the teaching leadership understood – in the fact perspective – refers both in Kipus Network and in the national academic area, to the school environment, specifically to the classroom. We also noticed that the policy for teacher development for Latin American and Caribbean is an agenda that aims, through the term "teaching leadership", to develop the false consciousness of the subject of the educational process, when also in a contradictory way, tries to remove its role as a historical subject.

Keywords: Educational Policy – 2000-2009. Teacher Education. Kipus Network. Teaching leadership

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: GRÁFICO DA DISTRIBUIÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES – 2002-2009.	103
FIGURA 2: GRÁFICO DOS TRABALHOS SELECIONADOS POR DESCRITORES E BANCO DE DADOS.....	104

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: DISTRIBUIÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA ORGANIZADA POR BASE DE DADOS, FONTE, ANO, AUTOR E TÍTULO – 2002-2009.....	105
--	-----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: TEXTOS DISTRIBUÍDOS POR TEMÁTICA, AUTOR, VERBETE – 1998-2007.....	63
QUADRO 2: DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS POR ANO – 2002- 2009.....	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AIDS – *Acquired Immunodeficiency Syndrome*
- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Brasil
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Brasil
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento – Estados Unidos
- BM – Banco Mundial
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil
- CEBIAE – *Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas* – Bolívia
- CENAISE – *Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas* – Equador
- CPD – *Continuing Professional Development* – Inglaterra
- CPRE – *Consortium for Policy Research in Education* – Estados Unidos
- DINFOCAD – Direção Nacional de Formação e Capacitação Docente – Peru
- DP – Desenvolvimento Profissional – Espanha
- EA – Educação Ambiental
- EiCaME – *Equipo Interdisciplinario Capacitador en Mediación Educativa* – Argentina
- ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Brasil
- EPT – Educação para Todos
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau
- GEPETO – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho
- GTZ – *Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit* – Peru
- ISE – Instituto Superior de Educação Dr. Raúl Peña – Paraguai
- IUFM – *Los institutos universitarios de formación de maestros* – França
- JBTE – *Joint Board of Teacher Education* – Comunidade do Caribe
- LAC – *Latin America and Caribbean*
- LLECE – Laboratório Latinoamericano de Avaliação da Qualidade da Educação – Chile
- MG – Minas Gerais
- ONGs – Organizações Não Governamentais
- ONU – Organização das Nações Unidas
- OREALC – Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe – Chile
- PARI – Programa de Aprendizaje por Radio Interactiva – Bolívia

PC – Professor Coordenador
PESA – Programa de Educação Socioambiental – Brasil
PR – Paraná
PRELAC – Projeto Regional de Educação para Latino América e o Caribe
PROEDUCA/GTZ – *Programa de Educación Básica de la Cooperación Técnica Alemana* – Perú
PROMEDLAC – Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RFFDC – *Red Federal de Formación Docente Continua* – Argentina
ROSE – *The Relevance of Science Education* – Jamaica
RJ – Rio de Janeiro
SciELO – *Scientific Electronic Library Online*
SENACYT – Secretaria Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação – Panamá
SIRI – Sistema Regional de Informação – Chile
SP – São Paulo
TELEDUC – *El Centro de Educación a Distancia* – Chile
TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UES – Universidade Estácio de Sá
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina
Univali – Universidade do Vale do Itajaí
UMCE – Universidade Metropolitana de Ciências da Educação – Chile
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICID – Universidade Cidade de São Paulo

UNISANTOS – Universidade Católica de Santos

UNIUBE – Universidade de Uberaba

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul

USA – *United States of America*

USAID – *United States Agency for International Development* – Estados Unidos

USC – Universidade de Santiago de Compostela

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	27
1.1 O TERMO PROTAGONISMO	31
1.2 O PROJETO REGIONAL DE EDUCAÇÃO PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE, A REFORMA EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	37
1.3 A REDE KIPUS	40
1.4 HIPÓTESES DE PESQUISA	46
1.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
1.6 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	50
1.7 ESTRUTURAÇÃO DO TEXTO	57
2 “PROTAGONISMO DOCENTE”: A CONSTRUÇÃO DO CONSENSO	61
2.1 INTRODUÇÃO	61
2.2 SELEÇÃO DOS DOCUMENTOS	62
2.4 CONTEÚDO E FORMA DOS TEXTOS	77
3 REDE KIPUS DE FORMAÇÃO DOCENTE E O APELO AO PROTAGONISMO DOCENTE: CONCEPÇÕES E SENTIDOS..	81
3.1 INTRODUÇÃO	81
3.2 A FORMAÇÃO DOCENTE NA AMÉRICA LATINA E CARIBE: NOVAS HABILIDADES SUBJACENTES AO PROTAGONISMO DOCENTE	82
3.3 O PRELAC E A NECESSIDADE DE DESENVOLVER O PROTAGONISMO DOCENTE	87
3.4 PROTAGONISMO DOCENTE: DE “CONDIÇÃO” NO PRELAC A “FATO”, ESTRATÉGIA DA NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA.....	94
4 O PROTAGONISMO DOCENTE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA ENTRE 2000-2009	99
4.1 INTRODUÇÃO	99

4.2 ESCOLHA E COLETA DAS FONTES	101
4.3 O PROTAGONISMO DOCENTE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA	109
4.4 A ARTICULAÇÃO DO PROTAGONISMO DOCENTE A DIFERENTES IDEIAS	115
4.5 A REFORMA DO SUJEITO DOCENTE; DO PROTAGONISMO À SUBORDINAÇÃO À LÓGICA DO CAPITAL	116
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
6 REFERÊNCIAS	127

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação resulta do trabalho de investigação sobre a proposição “protagonismo docente” difundida na Rede Kipus – Rede Docente da América Latina e Caribe, organização da OREALC/UNESCO. Tal proposição foi elaborada nos anos de 2000 e refere-se tanto à formação inicial quanto continuada do professor. O objetivo foi o de contribuir com estudos realizados sobre formação docente e política educacional pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho – GEPETO, sediado na Universidade Federal de Santa Catarina, cuja abordagem localiza-se no âmbito de uma perspectiva crítica. Discutimos aqui as diretrizes da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), por meio da Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC), cujas formulações assentam-se numa perspectiva educativa na qual o termo “protagonismo” e correlatos – protagônico e protagonista – assume importante papel. Propugna-se que qualquer mudança educacional – nesse caso, as reformas desencadeadas na região a partir dos anos de 1990 – depende do professor, isto é, de seu protagonismo. Assim, tal proposição extrapola o âmbito da educação e encontra seu sentido determinante nas exigências de efetivação do projeto neoliberal¹ de sociabilidade com vistas à manutenção da ordem capitalista.

¹ Novas categorias procuraram dar conta das transformações ocorridas no último quartel do século XX: globalização, mundialização e neoliberalismo. Em graus diferentes, tendiam a afastar-se dos conceitos clássicos que, menos do que problematizados, foram deixados à sombra. O termo globalização (e, logo depois, “nova ordem mundial”, nele acoplado) foi amplamente utilizado para descrever de maneira supostamente neutra a crescente mobilidade e fluidez dos capitais, ainda potencializada após o término da Guerra Fria. Tornou-se um bordão repetido à exaustão, ora como miragem de um mundo de consumo sem conflitos, ora como terrível ameaça da competição internacional, impondo sucessivos “ajustes” e expropriações. Demonstrava-se, assim, claramente seu teor ideológico e laudatório com relação ao capitalismo, considerado como ápice insuperável, o “fim da História”, procurando dissolver o conceito de imperialismo. A categoria de neoliberalismo também continha um teor fortemente descritivo, aplicando-se a uma política, a uma ideologia e a práticas econômicas que reivindicavam abertamente o ultraliberalismo, porém com forte viés de denúncia. Tem como núcleo o contraste fundamental com o período anterior, considerado por muitos como “áureo” (keynesiano ou Estado de Bem-estar Social), o que reduz a percepção do conteúdo similarmente capitalista e imperialista que liga os dois períodos, assim como apaga a discrepância que predominara entre a existência da população trabalhadora nacional nos países imperialistas e nos demais. Já a categoria de mundialização do capital é mais elaborada. Procura dar conta do duplo fenômeno (globalização e neoliberalismo), com viés fortemente crítico, associando-a à expansão de um certo tipo de capitalismo (financeirizado), a um certo tipo de política e de ideologia (neoliberal) sem eliminar as características do imperialismo. François Chesnais (1996), principal autor crítico a introduzir essa noção, justifica-o pela contraposição ao termo globalização, de origem

A Rede Kipus constitui uma das redes regionais² implementadas pela UNESCO /OREALC e foi criada em Santiago do Chile, em 2003, com a finalidade de potencializar as atividades educacionais na América Latina e Caribe. As redes, enquanto conjunto de pessoas e organizações articuladas em torno de interesses comuns, de acordo com a *homepage* da UNESCO, trabalham com escolas, docentes, investigadores, ministros e profissionais de ministérios de educação e visam gerar cooperação e sinergia entre os distintos atores³ e instituições nos países da região e entre eles durante a implementação do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC)⁴. A Rede Kipus propõe, em aliança com organizações e pessoas, o desenvolvimento profissional e humano dos docentes, considerando que para tal seja necessário fortalecer seu protagonismo. (UNESCO, 2011).

As primeiras leituras feitas dos documentos veiculados pela Rede Kipus evidenciaram o uso recorrente do termo protagonismo e correlatos, como referido. Abriu-se nesse momento um veio de pesquisa que me interessou percorrer, particularmente porque nele identifiquei inúmeras implicações políticas e ideológicas subjacentes ao discurso do *protagonismo docente* na formação inicial e continuada do professor. O interesse em pesquisar essa problemática decorreu da experiência como professora em escola pública e em cursos de formação inicial de professores. Nesta dupla e paralela caminhada, a observação da aparente e óbvia realidade permitiu inicialmente apenas a inquietação quanto ao uso desse discurso nos documentos lidos. No nível do senso comum incomodava o fato de perceber certo apelo à pessoa do professor como o

anglo-saxônica, mantendo, porém, a amplitude mundial do fenômeno. “O termo, entretanto, retira a centralidade dos conceitos de capitalismo e de imperialismo, que cumprem ainda um papel central.” (FONTES, 2010, p.154-155).

² Innovemos – Rede Regional de Inovações Educativas; LLECE – Laboratório Latinoamericano de Avaliação da Qualidade da Educação; SIRI – Sistema Regional de Informação; Rede de Parlamentares por uma Educação para Todos e Todas; Rede Latinoamericana de Liderança em Educação. Cf. <

http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=7469&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. >. Acesso em: 15 out. 2009.

³ O termo “atores” corresponde ao seu uso no documento.

⁴ O PRELAC resulta do consenso entre os Ministros da Educação dos países da América Latina e Caribe sobre a situação da educação na região e sua projeção. Foi criado como estratégia para o cumprimento das metas do programa “Educação para Todos”, principalmente em relação à promoção da qualidade da educação. O projeto objetiva promover mudanças nas políticas educacionais, de forma a assegurar o aprendizado de qualidade voltado para o desenvolvimento humano. Cf. < <http://portal.inep.gov.br/prelac>. >. Acesso em: 20 jan. 2010.

“grande salvador” da educação e a “grande solução” para os males sociais.

Movidos por essas primeiras percepções iniciamos a pesquisa pela busca do termo protagonismo associado a docente nos documentos disponíveis na *homepage* da Rede Kipus. Nosso interesse foi analisar os sentidos dados a ele e o significado político e ideológico do discurso que afirma a necessidade do “protagonismo docente” como conteúdo fundamental na formação inicial e continuada do professor. Neste percurso, a lida com a empiria e a produção acadêmica conduziu ao cotejamento entre o uso que os intelectuais brasileiros fazem da expressão protagonismo docente com a ideia proposta pela Rede Kipus. Procuramos desse modo, as similaridades, os antagonismos e as perspectivas às quais se articulam a concepção protagonismo docente tanto na Rede Kipus como entre os intelectuais brasileiros.

Conforme Oliveira (2005, p.36) “[...] a realidade não se limita ao imediatamente dado, pensado ou sentido.” Assim, entendemos que “Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde.” (KOSIK, 2002, p. 16).

O mundo cotidiano em que nos movemos se caracteriza pela sua regularidade, imediatismo e evidência em que os fenômenos vividos penetram na consciência dos indivíduos assumindo um aspecto independente e natural, constituindo o mundo da pseudoconcreticidade. A este mundo pertencem os fenômenos externos, do tráfico e da manipulação, das representações comuns e dos objetos fixados, que dão a impressão de naturalizados e não resultados de relações sociais. Portanto, “é um mundo de verdade e engano”. Para Kosik (2002, p.14) a:

[...] “existência real” e as formas fenomênicas da realidade – que se reproduzem imediatamente na mente daqueles que realizam uma determinada práxis histórica, como conjunto de representações ou categorias do “pensamento comum” (que apenas por “hábito bárbaro” são consideradas conceitos) – são diferentes e muitas vezes absolutamente contraditórias com a lei do fenômeno, com a estrutura da coisa e, portanto, com o seu núcleo interno essencial e o seu conceito correspondente.

Para o autor, “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade.” (KOSIK, 2002, p. 20). Dessa forma, destruir a pseudoconcreticidade implica revelar a aparente

autonomia do fenômeno, “demonstrando seu caráter mediato e apresentando, contra a sua pretensa independência, prova de seu caráter derivado”. (KOSIK, 2002, p. 21).

Assinalamos a contribuição de Fairclough (2001) que considera o uso de linguagem como prática social implicando no modo como as pessoas podem agir sobre o mundo e sobre os outros, como no modo de representação e significação deste; também “implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social; a última é tanto uma condição como um efeito da primeira.” (FAIRCLOUGH, 2001, p.91). Assim, desnaturalizando-se o discurso busca-se compreender seu processo de significação.

Orlandi (2007) afirma que as condições para a produção de um discurso e, portanto, para seu processo de significação respeitam determinados fatores. Estes correspondem à relação de sentidos (um dizer aponta para outros dizeres), às relações de forças (o lugar de onde parte o discurso o constitui) e ao mecanismo de antecipação (capacidade de colocar-se no lugar do interlocutor) e que todos os fatores repousam no que é chamado de formações imaginárias. Assinala a autora que:

O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não “brota” do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições. (ORLANDI, 2007, p.42).

Destaca-se, assim, a importância de se explicitar o modo como os sentidos estão sendo produzidos e compreender o que está sendo dito (ORLANDI, 2007). Neste caso, trata-se de identificar os fatores que de algum modo determinam a construção do processo de significação da formulação *protagonismo docente* e sua articulação com a Rede Kipus. O primeiro fator relaciona-se ao termo protagonismo e aos sentidos para os quais aponta; o segundo, a Rede Kipus, representa o lugar de onde parte o discurso; desse modo, também o constitui, assim como as relações de poder e interesses a que responde. Por fim, consideramos que a Rede Kipus tem um discurso direcionado ao docente, o que é evidente. Tomar o uso da linguagem não como atividade puramente individual, mas como prática social determinada pela atuação de sujeitos e grupos

sociais (DIAS, 2009), como mediação entre o homem e a realidade, permitiu compreender o uso nos documentos da Rede Kipus do termo protagonismo associado ao docente e à sua formação inicial e continuada.

1.1 O TERMO PROTAGONISMO

O termo protagonista, conforme o *Dicionário Aurélio* (2001), significa “personagem principal”, “pessoa que desempenha ou ocupa o primeiro lugar num acontecimento ou numa obra literária.”. No caso investigado o termo qualifica a pessoa do docente, estruturando-se dessa forma como “protagonismo docente” ou “professor protagonista”. Observa-se que o termo adjetiva o sujeito – docente – evidenciando uma característica a ser assumida na sua função.

Em relação ao próprio termo – protagonista – a pesquisa apontou que seu uso na produção acadêmica brasileira nos últimos anos praticamente duplicou. Em 2002 foram encontrados 119 trabalhos entre teses e dissertações que traziam o termo protagonismo ou protagonista. Em 2009 constatou-se a presença do termo em 256 trabalhos⁵. Pode-se afirmar que esse aumento articula-se à estratégia da “nova pedagogia da hegemonia”⁶, ou seja, ao projeto neoliberal de sociabilidade desenvolvido pelo Estado capitalista a partir da década de 1990 com vistas à reprodução do capital e à manutenção da hegemonia burguesa. O uso da noção protagonismo docente pela Rede Kipus evidencia a proposta de construção de consenso em torno de um modelo de professor que atenda os interessados na constituição e consolidação do novo bloco histórico⁷.

⁵ A demonstração destes dados consta na Figura 1 desta dissertação.

⁶ Conceito estudado e discutido, desde 2002, pelo Coletivo de Estudo de Política Educacional (CNPq/Fiocruz-EPSJV), coordenado pela professora Lúcia M. W. Neves. O conceito “nova pedagogia da hegemonia” inspira-se no pensador italiano Antonio Gramsci e significa que as ações materializadas na aparelhagem estatal e na sociedade civil, iniciada nos anos finais da década de 1960, configuram uma nova dimensão educativa do Estado capitalista. Tal pedagogia tem por objetivo gerar, transmitir e garantir o conformismo das massas, a dominação, o consenso e conseguir adeptos em torno dos valores e da concepção de mundo da classe dominante. É chamada de “nova” em função do fato de que são os conteúdos neoliberais da Terceira Via que lhe conferem sentido. A “nova pedagogia da hegemonia” tem consolidado, via intelectuais orgânicos individuais e coletivos, o exercício da dominação por meio de processos educativos positivos. Segundo os pesquisadores do Coletivo, estamos diante de um processo de repolitização que tem desorganizado uma visão crítica do capitalismo (NEVES *et al.*, 2005, 2010).

⁷ Conceito cunhado por Gramsci que entende a estrutura e a superestrutura num movimento de reciprocidade que corresponde ao processo dialético do real, ou seja, o conjunto complexo e

Para Neves e Sant’Anna (2005) esse processo de construção do projeto neoliberal de sociabilidade teve início no limiar do século XX e se constituiu de ações nas esferas econômica e política. Assinam Neves e Sant’Anna (2005, p.20) que há:

No plano econômico, a reprodução ampliada do capital [...] a expropriação crescente do trabalho pelo capital e a extração da mais-valia, por intermédio da intensidade do trabalho e do aumento da produtividade da força de trabalho. No plano político, um Estado que intervém nos rumos da produção e nas relações político-sociais com vistas à legitimação dos padrões de relações sociais vigentes.

Para as autoras, tais mudanças se materializam em alterações no conteúdo e na forma⁸ das relações sociais capitalistas configurando estratégias da burguesia na tentativa de superar a “crise estrutural da acumulação do capital; de reestruturação das relações internacionais” e da “crescente racionalização das relações urbano-industriais” como também se expressam “em processos de alargamento da participação política” de organizações da sociedade civil. Esses processos, a partir do fim da Guerra Fria, demandaram novas conformações, principalmente no plano político.

O fim da Guerra Fria, a crise estrutural de acumulação capitalista e o nível de racionalização alcançado pelo modo de produção social capitalista nas décadas finais do século XX, consubstanciado na mundialização da produção, na difusão do paradigma da acumulação flexível de organização produtiva, assim como na introdução e na difusão aceleradas da microeletrônica e da informática na organização do trabalho e no cotidiano dos cidadãos, determinaram a elaboração de um novo tipo humano, de um novo homem coletivo, conforme

contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção (GRAMSCI, 184).

⁸ “*El análisis de estas afirmaciones creo que lleva a reforzar la concepción de ‘bloque histórico’, en el que precisamente las fuerzas materiales son el contenido y las ideologías la forma, distinción de forma y de contenido meramente didascálica, porque las fuerzas materiales no serían concebibles históricamente sin forma y las ideologías serían caprichos individuales sin las fuerzas materiales.*” (GRAMSCI, 1984, p.160).

aos novos requerimentos da reprodução das relações sociais vigentes. (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p.32).

Esse processo de alargamento tem se concretizado nos últimos anos em movimentos definidos por Neves e Sant'Anna (2005, p.33) de “repolitização da política”⁹, decorrente do processo de reestruturação do Estado de bem-estar social para o Estado neoliberal em que este passa “a assumir a função de coordenador das iniciativas privadas da sociedade civil” providenciando serviços sociais para um segmento específico da sociedade chamado de “excluídos”. A política de convencimento dos inúmeros aparelhos privados de hegemonia¹⁰ que compõem o atual bloco histórico pauta-se na disseminação de ideias na sociedade de voluntariado e fraternidade conduzindo ao consenso de que “não haveria excluído, e sim aquele ainda não incluído”.

O movimento de repolitização da política, para as autoras, constituiu ponto importante na legitimação do novo projeto societário neoliberal fundamentado nas concepções de Hayek (1987) e atualmente na proposta política da Terceira Via¹¹ sistematizada por Anthony Giddens (2005), sociólogo britânico. Tal política toma como princípio básico a promoção de uma sociedade civil ativa. Para Giddens (2005, p.47) “Temos de moldar nossas vidas de uma maneira mais ativa do que fizeram gerações anteriores, e precisamos aceitar mais ativamente responsabilidades pelas consequências do que fazemos e dos hábitos de estilo de vida que adotamos.”.

Essa proposta, associada às mudanças e demandas econômicas, recorre à educação ampliando consideravelmente seu papel no desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Coerente com tal espírito, a

⁹ A politização da sociedade civil tem início no período posterior a 1870, quando do desenvolvimento da sociedade urbano-industrial onde os vários grupos que a compõem passam a defender organicamente seus interesses interferindo nas decisões do Estado e progressivamente articular-se em aparelhos privados de hegemonia civil buscando a construção do consenso dos ideais burgueses (NEVES *et al.*, 2005).

¹⁰ Constituem aparelhos privados de hegemonia igreja, escola, mídias (NEVES; SANT'ANNA, 2005).

¹¹ A Terceira Via corresponde a uma renovação da social-democracia com o propósito de manter o capitalismo por meio de mudanças políticas, econômicas e sociais. Respalda-se na necessidade de responder questões urgentes a situações que permeiam as relações sociais na atualidade, sendo: a globalização, o individualismo, os sentidos da esquerda e direita, ação política e os problemas ecológicos. Desse modo, argumenta reformas nos Estados e na sociedade civil. Coloca-se como terceira via porque se propõe transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo. (GIDDENS, 2005).

UNESCO constituiu a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, sob a coordenação do francês Jacques Delors, que resultou no *Relatório Delors*, produzido entre 1993 e 1996. (SHIROMA; MO-RAES; EVANGELISTA, 2007). No *Relatório*, observa-se que as pro- poções a serem defendidas:

[...] da educação básica à universidade, voltam-se essencialmente para o desenvolvimento humano entendido como a evolução da capacidade de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir, do sentido das responsabilidades. (DELORS, 1999, p.9).

Para a Comissão¹² educar para o desenvolvimento humano vai além da ordem econômica, considerando as dimensões ética, cultural e ecológica. Portanto, consiste:

[...] em dotar a humanidade da capacidade de do- minar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da socieda- de em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das co- munitades. (DELORS, 1999, p.82).

Neste sentido, a proposta da Comissão segue o estabelecido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (EPT)¹³ realizada em

¹² A presente comissão, constituída por Jacques Delors (França), In'am Al Mufti (Jordânia), Isao Amagi (Japão), Roberto Carneiro (Portugal), Fay Chung (Zimbábue), Bronislaw Geremek (Polónia), William Gorham (Estados Unidos), Aleksandra Kornhauser (Eslovênia), Michael Manley (Jamaica), Marisela Padrón Quero (Venezuela), Marie-Angélique Savané (Senegal), Karan Singh (Índia), Rodolfo Stavenhage (México), Myong Won Suhr (Coréia do Sul) e Zhou Nanzhao (China), foi criada oficialmente no início de 1993 com financiamento da UNESCO. Seus membros tomaram como base as informações do relatório "Aprender a Ser" da Comissão Edgar Faure (ministro da educação francês) instituída em 1971. A Comissão presidida por Delors encarregada de refletir sobre educar e aprender para o século XXI orientou seu trabalho em seis pistas de reflexão do ponto de vista das finalidades do processo educativo: educação e cultura; educação e cidadania; educação e coesão social; educação trabalho e emprego; educa- ção e desenvolvimento; educação, investigação e ciência. (DELORS, 1999)

¹³ Nesta os participantes afirmam que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro e que pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação interna- cional; que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social. Reconhecem que o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural têm utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e promover o

Jomtien (Tailândia), em 1990, que determina à educação básica¹⁴ esta ambiciosa responsabilidade bem como aos professores a concretização desta aspiração. De acordo com o Relatório, a educação básica corresponde a “[...] um indispensável passaporte para a vida que faz com que os que dela se beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro coletivo e continuar a aprender.” (DELORS, 1999, p. 125) É, portanto, continua o relatório, a primeira etapa a ser ultrapassada a fim de atenuar as enormes disparidades que afligem muitos grupos humanos. Quanto aos professores, o Relatório Delors (1999, p. 152) deixa evidente que “[...] se espera muito dos professores, que se lhes irá exigir muito, pois depende deles, em grande parte, a concretização desta aspiração.”

Desse modo, é ressaltada a importância do professor e consequente ênfase em sua formação para atender a nova demanda social. Importante destacar que o *Relatório Delors* expressa a convicção de seus proponentes de contribuir com a “revisão crítica da política educacional de todos os países.” (DELORS, 1999, p. 9).

Para Dale (2004) tal revisão têm se efetivado em torno da consecução de um consenso mediante a abordagem denominada “agenda globalmente estruturada para educação”. Esta abordagem procura evidenciar o efeito da globalização sobre a educação. A globalização é entendida como um fenômeno político-econômico, construída por meio de atividades articuladas entre si do campo da economia, política e cultura, centradas nos seguintes agrupamentos regionais: Ásia, Europa e

desenvolvimento. Admitem que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, que deve estar universalmente disponível. Uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo; há necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a seu favor para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio. Para tal estabelecem dez objetivos: artigo 1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; artigo 2. Expandir o enfoque; artigo 3. Universalizar o acesso à educação e promover a equidade; artigo 4. Concentrar a atenção na aprendizagem; artigo 5. Ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica; artigo 6. Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; artigo 7. Fortalecer as alianças; artigo 8. Desenvolver uma política contextualizada de apoio; artigo 9. Mobilizar os recursos; artigo 10. Fortalecer a solidariedade internacional. (UNESCO, 1998).

¹⁴ No documento “educação básica para as crianças pode ser definida como uma educação inicial (formal ou não-formal) que vai, em princípio, desde cerca dos três anos de idade até aos doze, ou menos um pouco.” (DELORS, 1999, p. 125). Difere do proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira nº 9394/96. Esta em seu art. 21 estabelece que a educação escolar compõe-se de educação básica e educação superior, de modo que a educação básica constitui-se pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

América. Esse processo, para Dale (2004, p.437), “conduziu também a criação de novas formas de governação supranacional que assumiram formas de autoridade sem precedentes”, resultado da necessidade da transformação das condições da “procura do lucro” para perpetuar o sistema capitalista.

Desse modo, para a América Latina e o Caribe, esse propósito reformista se apresenta por meio do *nuevo Proyecto Regional de Educación para Latinoamérica y el Caribe* (PRELAC) que, segundo a UNESCO, busca estimular reformas nas políticas públicas dos países da região e atender as demandas de desenvolvimento humano no século XXI. Cabe esclarecer que a política educacional na região se fundamenta em dois projetos, o Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (PPE), que foi desenvolvido de 1980 a 2000, e o Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC)¹⁵, iniciado em 2002 com vigência até 2017. Neste trabalho o interesse recai na política educacional de formação docente concebida no PRELAC, particularmente no que se refere ao II Foco Estratégico¹⁶: *Foco en: Los do-*

¹⁵ Em 2001, na última reunião do Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe, na Bolívia, os países solicitaram à UNESCO a organização junto com os Ministros da Educação da região de um novo Projeto de Educação para América Latina e Caribe – o PRELAC – com duração de 15 anos, mas com avaliações periódicas a cada cinco anos. Assim, em 2002, em Havana, Cuba, os ministros da Educação aprovaram o então chamado “novo PRELAC”. (UNESCO-PRELAC, 2010, grifos do autor). O “novo” neste caso refere-se ao projeto que antecedeu o PRELAC, Projeto Principal de Educação, que para Rodrigues (2008, p.48) ambos [...] têm reafirmado, ao longo de quase três décadas princípios desse “novo” modelo. Porém, a adjetivação nova/novo, tantas vezes enaltecida, carrega sutilezas e projetos litigantes. Por isso, é preciso indagar sobre os princípios norteadores desse projeto de educação que insiste veementemente em desqualificar os sistemas educacionais descrevendo-os como “velhos” e “esclerosados”. A autora, nesse caso, analisa a noção “educação ao longo da vida” proposta nos documentos da UNESCO e afirma que “Vemos emergir com a proposta aparentemente inclusiva e democrática de educação ao longo da vida um movimento organizado de reformulação do sistema educacional que converge na construção da “escola neoliberal” e a consequente mercadorização dessa instituição [...]” (RODRIGUES, 2008, p.93).

¹⁶ O Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe conforme a UNESCO (2002) propõe estimular mudanças nas políticas públicas para tornar efetiva a proposta de Educação para Todos (EPT) e atender as demandas de desenvolvimento humano da região. De acordo com o documento, tem em vista atender as pendências educacionais referentes, principalmente, ao elevado índice de analfabetos, à disfunção idade-série, à desarticulação entre formação inicial e em serviço e à utilização de métodos de ensino tradicionais pelos professores. Para atender as demandas e alcançar as metas do EPT foram estabelecidos cinco focos estratégicos de ação: 1º. foco nos conteúdos e práticas da educação, para construir sentidos sobre nós mesmos, os outros e o mundo em que vivemos; 2º. foco nos docentes e no fortalecimento de seu protagonismo na reforma educativa para que respondam às necessidades de aprendizagem dos alunos; 3º. foco na cultura das escolas para que estas se convertam em comunidades de aprendizagem e participação; 4º. foco na gestão e flexibilização dos sistemas

centes y fortalecimiento de su protagonismo en el cambio educativo para que respondan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos (UNESCO-OREALC, 2002, p.16). Entendemos que essa proposição fundamenta a gênese, estrutura e composição da Rede Kipus: *Apoyada por la UNESCO, procura contribuir al fortalecimiento del protagonismo docente en las transformaciones educativas, y ser un lugar de intercambio de ideas, saberes y experiencias.* (OREALC/UNESCO, 2011).

1.2 O PROJETO REGIONAL DE EDUCAÇÃO PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE, A REFORMA EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DOCENTE

O Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe, como mencionado, se propõe a estimular reformas nas políticas públicas nos países da região e atender o proposto no Educação para Todos. Resultou do encontro de representantes dos ministérios da educação dos países da região ocorrido na primeira reunião intergovernamental realizada em Havana, Cuba, em novembro de 2002¹⁷. O documento é justificado, principalmente, em função dos parcos resultados alcançados pelos países da América Latina e Caribe na educação apesar dos esforços empreendidos. Dentre os aspectos pendentes o documento menciona: analfabetismo, universalização da educação básica, repetência, abandono, atraso escolar, grupos excluídos (pessoas com necessidades especiais, povos nativos, zonas rurais isoladas, zonas urbanas marginais), políticas integrais para a formação e carreira docente. Para alcançar os propósitos assinalados na reforma educativa, o documento propõe quatro princípios norteadores das políticas educativas: 1) dos insumos à estrutura para as pessoas; 2) da mera transmissão de conteúdos ao desenvolvimento integral das pessoas; 3) da homogeneidade à diversidade; 4) da educação escolar à sociedade educadora. Destaca-se o primeiro modelo que põe ênfase nas pessoas no sentido de desenvolver suas habilidades e

educativos para oferecer oportunidades de aprendizagem efetiva ao longo da vida; 5º. foco na responsabilidade social pela educação para gerar compromissos com seu desenvolvimento e resultados. (UNESCO, 2002).

¹⁷ O Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe – PRELAC foi aprovado na Primeira Reunião Intergovernamental realizada na cidade de Havana, Cuba, entre 14 e 16 de novembro de 2002. Os ministros da Educação presentes e os representantes de 34 países aprovaram-no, assim como o seu Modelo de Acompanhamento. Todos firmaram a Declaração de Havana que ratifica a vontade política de apoio ao Projeto, cujo horizonte de realização é de 15 anos. (UNESCO, 2004, p.7).

motivações para que se comprometam com a reforma e se responsabilizem por seus resultados.

El modelo de políticas educativas orientadas fundamentalmente a la modificación de los insumos y de la estructura del sistema educativo se ha mostrado insuficiente para promover cambios sustantivos en las prácticas pedagógicas y lograr aprendizajes efectivos en los alumnos. En este modelo subyace la concepción de que la modificación de la estructura influye en las partes, olvidando que son las personas quiénes configuran una determinada estructura. Por ello, es necesario que la formulación, ejecución y evaluación de las políticas educativas tengan como centro promover cambios en los diferentes actores involucrados y en las relaciones que se establecen entre ellos. (PRELAC, 2002, p.9).

Esse princípio “dos insumos à estrutura para as pessoas” é enfatizado justamente porque perpassa praticamente todos os focos estratégicos¹⁸ propostos para atender as demandas e alcançar as metas do EPT e porque redundando no segundo foco estratégico que reforça o protagonismo docente na reforma. O documento assinala que todos os países da região terão que concretizar esses focos por meio de programas de ação nacional e regional.

O segundo foco estratégico propõe políticas de reconhecimento social da função docente para valorizar sua contribuição na transformação dos sistemas educativos. Esta necessidade surge, de acordo com o documento, em função do esgotamento do tradicional papel docente, principalmente no que se refere ao ensino, à sua pouca autonomia na estruturação e avaliação curriculares, a uma atitude passiva frente às mudanças e à inovação e a um modo de trabalhar muito mais individual que cooperativo. Afirma que há a necessidade de formar docentes com ânimo e competências para enfrentar a educação do século XXI, observando-se atentamente sua saúde laboral e o estado emocional em que se encontram. Da mesma forma, o documento destaca a importância de considerar os docentes como sujeitos capazes de propostas educativas integradoras; como profissionais reflexivos, autônomos, criativos e comprometidos com a reforma; com competência para desenvolver a

¹⁸ Conferir nota de rodapé n.16.

aprendizagem informal e à distância e para relacionar-se com outras modalidades educativas desvinculadas da escola. (UNESCO, 2002). Em continuidade o documento produzido pela UNESCO propõe ações para se efetivar uma educação de qualidade na região da América Latina e Caribe. Observa-se a crescente ênfase sobre a formação docente com destaque à necessidade de políticas públicas que considerem a transformação integral do papel docente por meio de um conjunto de reformas na sua formação e profissionalização.

A política de convencimento do professor à adesão ao conteúdo da reforma pautou-se, principalmente, de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 82), pela “[...] construção da imagem do professor como um não-profissional, cujas ações redundavam não raro em perdas para os alunos e para o sistema de ensino [...]”. Os alunos, segundo o documento do PRELAC:

[...] no son el objeto de la educación sino sujeto de derechos a una educación que potencie al máximo su desarrollo como personas, y les permita insertarse e influir en la sociedad en la que están inmersos. Esta concepción implica una revisión de las decisiones que se adoptan en el curriculum, las formas de enseñanza y la gestión de los sistemas y de los centros educativos. (UNESCO, 2002, p.10).

Diante desta situação, as reformas educativas levantam a necessidade de “[...] asignar un nuevo rol al docente como mediador y facilitador del aprendizaje.” (UNESCO, 2002, p.10). A superação deste papel consistiria em apoiar políticas públicas para o reconhecimento social da função docente, bem como, a valorização de seu protagonismo na transformação dos sistemas educativos via formação inicial e continuada.

Para lograr as finalidades no que tange à formação deste “novo” profissional, em 2003 é organizada a Rede Kipus, Rede Docente para a América Latina e o Caribe, cuja aspiração é a de “[...] ocupar um lugar de protagonista no cenário de políticas e estratégias da educação, no campo da formação e do desenvolvimento profissional e humano dos docentes na região.” (UNESCO, 2005, p.184).

1.3 A REDE KIPUS

A Rede Docente para a América Latina e o Caribe – Rede Kipus¹⁹ constituiu-se a partir de iniciativa dos participantes do Encontro de Universidades Pedagógicas no Chile em 2003. Vincula-se à OREALC/UNESCO, com sede em Santiago do Chile, no Chile, criada em 1963 com o propósito de apoiar os Estados-membro na definição de estratégias para o desenvolvimento de políticas educativas. Atualmente, o planejamento estratégico da OREALC/UNESCO se inscreve no cumprimento das ações definidas no Programa Educação para Todos (EPT) e no Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC). Suas ações se materializam na geração e difusão de conhecimento de políticas públicas, na assessoria e apoio técnico aos países e na promoção do diálogo e no intercâmbio e cooperação entre os diferentes atores, governos, universidades e centros de pesquisa, sociedade civil, setor privado e organismos internacionais.

Com a finalidade de potencializar as atividades na região durante a execução do PRELAC, a OREALC/UNESCO pontua em sua *homepage* a implementação de diversas redes, sendo a Kipus responsável pela busca de alianças entre organizações, instituições e pessoas, visando o desenvolvimento profissional e humano dos docentes. Especificamente em relação aos professores, a Rede Kipus fundamenta-se na busca do fortalecimento do protagonismo docente para alcançar as transformações educativas objetivadas no PRELAC. (UNESCO, 2010).

Ana Luiza Machado²⁰, ex-diretora da OREALC-UNESCO, destaca o compromisso político desta organização com as determinações do PRELAC e com o protagonismo docente:

O enfoque sobre o papel de protagonista do docente constitui um imperativo político e técnico para a OREALC/UNESCO Santiago. É um dos focos estratégicos do Projeto Regional de Educa-

¹⁹ “*El quipus, fue un sistema de comunicación de los pueblos andinos o un mecanismo de registro de información, estadística o hechos históricos. También algunos afirman que era una forma de levantar información para planificar y ‘rendir cuentas’*”. (OREALC-UNESCO, 2010).

²⁰ Educadora brasileira, ex-secretária de Educação de Minas Gerais e ex-presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed (1995-1996). De março de 1997 a dezembro de 2006 ocupou o cargo de diretora do Escritório Regional de Educação da UNESCO para América Latina e Caribe (OREALC/UNESCO), sediado em Santiago, Chile. No início de 2007 mudou-se para Paris, onde assumiu a Vice-presidência Geral de Educação da UNESCO (UNESCO, 2009).

ção para a América Latina e o Caribe (PRELAC). Esse projeto é a carta de navegação definida, em novembro de 2002, pelos ministros da Educação da região, conscientes da necessidade de conseguir mudanças na maneira de fazer políticas e práticas educacionais para alcançar os objetivos do Educação para Todos. (MACHADO, 2005, p.3).

Neste caso, a Rede Kipus representa o local de onde parte o discurso “protagonismo docente” com uma finalidade estabelecida – foco no desenvolvimento profissional (formação inicial e continuada) e humano dos docentes. Porém, convém esclarecer que se articula a outros mecanismos de relações de poder na consolidação do projeto de sociabilidade neoliberal da política da Terceira Via. Portanto, atende e corresponde à definição de redes sociais referida por Shiroma (2010, p.18) como o:

[...] conjunto de pessoas e organizações que se articulam com algum interesse comum, seja para responder demandas, seja como meio de tornar mais ‘eficaz’ a gestão das políticas sociais, otimizando os recursos disponíveis.

Para a autora o estudo de redes possibilita “discutir a reforma educacional na América Latina e Caribe” principalmente em relação à proposição e difusão de diretrizes para as políticas educativas na região.

Lima (2007) afirma que a organização em rede constitui um novo modelo de governação da educação, substituindo o centralismo burocrático e os modelos políticos inspirados no mercado. As redes de governação, então, constituir-se-iam em um novo modelo de regulação das políticas públicas com o propósito de maior eficácia da educação na coordenação social. Distanciam-se dos modelos anteriores por privilegiarem a cooperação e a confiança entre os sujeitos implicados. Para o Estado as vantagens do modelo de governação em rede correspondem a: *especialização* – serviços terceirizados; *inovação* – maior leque de alternativas e possibilidades de experimentação; *rapidez e flexibilidade* – velocidade na satisfação de necessidades dos cidadãos e *maior alcance* – atinge a maior proporção de cidadãos.

Num contexto deste tipo, a governação é entendida como a gestão pública de complexas redes interorganizacionais que se substituem às unidades tradicionais do Estado na oferta de serviços públicos à população e que cruzam frequentemente as

fronteiras dos setores público, privado e cooperativo. (LIMA, 2007, p.167).

Para Shiroma (2010) essa articulação entre atores públicos e privados constituem as chamadas redes de políticas públicas. Complementarmente, Lima (2007, p.165-166) evidencia que “[...] a governação da educação implica um conjunto múltiplo de organizações e de conexões sem as quais a concretização dos objectivos públicos pode ficar comprometida.”.

Lima (2007, p.177) propõe uma abordagem descritiva e classificatória das redes no setor educacional e no campo das políticas públicas quanto à sua gênese, composição e estrutura a fim de constituí-la como instrumento de análise. Para o autor, as redes podem ser interpretadas como forma de governação típica do que denomina “Nova Gestão Pública ou como forma organizacional alternativa [...]”. Reconhece que as redes em seu papel e função apresentam numerosas ambiguidades e complexidades, fazendo-se necessário detectá-las e relevá-las a fim de compreender sua efetividade e objetividade nas práticas de governação. Afirma que isto:

[...] permitirá introduzir maior clareza neste campo e perceber em que medida as concepções político-normativas sobre as redes que tanto abundam na bibliografia e no discurso oficial dos diferentes actores encontram correspondência concreta nas práticas de governação efectivamente desenvolvidas no terreno. (LIMA, 2007, p.177).

No presente caso, estes aspectos classificatórios propostos por Lima (2007) – gênese, composição e estrutura – serão relacionados e associados à Rede Kipus com o propósito de analisar em que dimensão esta organização (e sujeitos) se situa nos objetivos de governação. Quanto à gênese, as redes podem ser *fabricadas* (redes constituídas pelo Estado visando sustentar suas políticas) e *auto-organizadas* (partem da sociedade civil, sem intervenção direta do Estado). Quanto à composição identificam-se as seguintes modalidades: *egocentradas* (um foco e a interação com e entre estes), *atores individuais* (entre indivíduos), *atores coletivos* (pessoa coletiva – escola, empresa), *mistas* (indivíduos e pessoa coletiva) e *meta-redes* (cada indivíduo é uma rede). Além das modalidades especificadas ainda é possível conferir dois tipos de composição: as redes *uni-institucionais* e as *pluri-institucionais*. Quanto à estrutura as redes podem apresentar-se com as seguintes propriedades: *densidade/esparsa* (grau de relação entre os sujeitos), *centralização*

(relações organizadas em torno de um sujeito – relação de poder) e *fragmentação* (nível de coesão).

Outra abordagem analítica é proposta por Callon (2001) para investigar as redes tecno-econômicas, entendidas como um conjunto coordenado de atores heterogêneos, humanos e materiais. Para desenvolver sua análise, o autor utiliza como instrumento a noção de *intermediário*, entendida como os recursos humanos ou materiais que possibilitam a relação entre os indivíduos de uma rede. Com pontos de vista da economia e da sociologia o autor afirma que o ator se apreende na interação, na interdefinição e esta se materializa nos intermediários que põe em ação. Assim:

[...] los intermediarios juegan un papel activo en la definición del universo en el interior del cual circulan. En un segundo momento, propondremos tener en cuenta que los actores son indetificados al término de un proceso de atribución que les imputa un conjunto de intermediarios de cuya producción y puesta en circulación son responsables. (CALLON, 2001, p.89).

Quatro categorias compõem a noção de *intermediário*: 1) textos (relatórios, livros, artigos, que garantem o transporte de idéias); este tipo de intermediário, ao ser decodificado, permite mapear relações inscritas nos textos, vistos como objetos que associam entidades heterogêneas; 2) artefatos técnicos (instrumentos, máquinas, tecnologias); 3) seres humanos e suas habilidades (*know how*) e 4) dinheiro, em todas as suas formas.

Tomando alguns elementos da abordagem de Lima (2007) é possível afirmar que a Rede Kipus em sua gênese constitui-se como *rede fabricada*, pois se vincula à UNESCO, considerada uma Organização Multilateral²¹. Estas são entendidas como organizações internacionais formadas por intelectuais e representantes de Estados de diferentes países. Dale (2004, p.445) assinala que “Muitas organizações internacio-

²¹ Na produção acadêmica da área há diferentes formas de tratamento das instituições internacionais que interferem na definição de políticas educacionais organizações/organismos/agências internacionais/multilaterais/financiadoras. Entre elas, podemos citar como Organizações Multilaterais, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outras.

nais, e certamente as mais proeminentes e eficientes dentre elas, são elas mesmas uma criação directa dos estados.”. No caso da Rede Kipus, identifica-se a conexão com os Ministérios da Educação dos seguintes países da América Latina e Caribe: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, Equador, El Salvador, Guatemala, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

Quanto à composição, a Rede compreende a modalidade de rede *mista* e *pluri-institucionais*, constituindo-se de sujeitos individuais e coletivos:

[...] universidades e institutos pedagógicos, facultades de educación, ministerios, redes profesionales, organizaciones no gubernamentales, gremios y sindicatos de maestros, investigadores, docentes, directores. (UNESCO, 2011, p. 2).

Observou-se que a Rede se compõe de uma Secretária Executiva, Secretária Adjunta e uma Secretária Técnica²². Ser membro da Rede significa, de acordo com sua página eletrônica²³, acesso à informação sobre eventos e atividades acerca do tema docente na região, propor projetos aos outros membros da rede²⁴, participar dos eventos organiza-

²² Sylvia Ortega – Secretária Executiva, Reitora da Universidade Pedagógica Nacional, México; ElenaValdivieso – Secretária Adjunta, Decana da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Perú; Rebeca Zevallos (Chile) – Secretária Técnica – Especialista UNESCO. (OREALC/UNESCO, 2010).

²³ Cf. < <http://www.redkipus.org/index.php>. >. Acesso em: 5 ago. 2009.

²⁴ A página apresenta uma divisão em: a) projetos em desenvolvimento e b) projetos realizados. Entre os projetos realizados estão: “Formação docente e as tecnologias de informação e comunicação”; “Condições de trabalho e saúde docente”; “Incorporação da prevenção da AIDS no currículo da formação de docentes na América Latina”. No ícone “projetos realizados” é possível o acesso aos projetos e às informações sobre o estudo desenvolvido, além do acesso ao material produzido, em forma de documento ou livro. No livro resultante do Projeto: “Formação docente e as tecnologias de informação e comunicação” se conferem experiências de formação docente utilizando tecnologias de informação e comunicação na Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, México, Panamá, Paraguai e Peru. No livro do Projeto: “Condições de trabalho e saúde docente” aborda-se um estudo exploratório sobre as condições de trabalho e saúde docente em seis países latino-americanos: Chile, Argentina, Equador, Peru, Uruguai e México. Os projetos em desenvolvimento são: “Educavida - Educação para populações rurais”; “Estudo sobre formação docente, convivência e cultura da paz” e “Doutorado internacional com foco na profissão docente”. Da mesma forma, os projetos em desenvolvimento conectam-se com páginas que apresentam maiores informações. No caso do projeto “Educavida - Educação para populações rurais” teve início em 2005 e envolve Equador, Nicarágua e Paraguai. Propõe-se melhorar a educação no meio rural e assim contribuir para o desenvolvimento local. Para tal articula-se em três eixos: 1) localizar a educação no centro das políticas locais de

dos por ela, como seminários, congressos, estudos, publicações e difundir suas próprias notícias, eventos e estudos no âmbito da docência. A condição para ser membro é ser docente e ou realizar alguma atividade que tenha relação com a docência, o que inclui pessoas e instituições.

A análise pautada na noção de *intermediário*, proposta por Callon (2001), permite afirmar que a Rede Kipus se constitui de *textos, artefatos técnicos, seres humanos e suas habilidades e dinheiro*. Quanto aos textos, são apresentados em sua *homepage* no link denominado “Recursos”, distribuídos em 12 temáticas²⁵, totalizando 120 textos, dos quais selecionamos os que compõem a base empírica desta pesquisa. Os textos de gêneros variados – artigos, relatórios, *homepage*, pesquisas, livros, divulgações em periódicos – derivam de instituições públicas, privadas e mistas e de autores que as representam²⁶. A Rede Kipus também mantém estreitas relações com estas instituições por meio de grupos de interesse que se dividem em formação docente²⁷, trabalho docente²⁸, U-

desenvolvimento; 2) construir alianças e fortalecer capacidades para um compromisso corresponsável para a educação; 3) implementar novos modelos de gestão educativa em que o docente assume um protagonismo legítimo. O projeto “Estudo sobre formação docente, convivência e cultura da paz” propõe trabalho em diferentes linhas de ação levando à concepção e implementação de políticas educativas que fortaleçam a convivência democrática e a cultura da paz nas escolas de duas formas: 1) descrever, caracterizar e comparar a situação da convivência escolar tanto nas aulas como no processo de formação docente; 2) fortalecerá a participação de diferentes atores sociais em favor da convivência democrática e a cultura da paz nos centros escolares. Os países envolvidos são: México, Honduras, República Dominicana, Equador, Colômbia e Chile. No projeto “Doutorado internacional com foco na profissão docente”, a Rede Kipus, em aliança com 11 universidades e o aval da UNESCO, afirma comprometer-se com a implementação desse doutorado latino-americano, iniciado em 2007.

²⁵ *Formación docente; Desarrollo profesional docente en general; Prácticas docentes; Trabajo en equipo, comunidades o redes; Evaluación docente; Políticas públicas; Reformas educativas; Educación ambiental y formación docente; Aprendizaje abierto y a distancia de docentes; Educación popular; Interculturalidad, género y docência.* (OREALC/UNESCO, 2011).

²⁶ O capítulo dois desenvolve este tema.

²⁷ Grupo de Trabalho sobre profissionalização docente (GTD) do PREAL – o grupo trabalha com a Universidade ORT (World ORT, acrônimo da romanização russa de *Obshchestvo Remeslennogo zemledelcheskogo Truda*, que em português significa Sociedade do Trabalho Agrícola e Artesanal. É uma organização não-governamental internacional de caráter educativo, sediada na Suíça. Atualmente realiza atividades em mais de 58 países, inclusive no Brasil, mas ao longo de sua história esteve presente em mais de 100. Foi fundada em 1880, durante o extinto Império Russo, e suas atividades visam, sobretudo, mas não exclusivamente, a comunidade judia), Faculdade de Administração e Ciências Sociais do Uruguai. **PROEDUCATZ do Peru** – Programa de Educação Básica de Cooperação Alemã ao Desenvolvimento no Ministério da Educação do Peru. **EducarChile: formação inicial docente** – Oferece informação relevante sobre o currículo de algumas universidades formadores docentes. **CLAME** – Comitê Latinoamericano de Matemática Educativa. **Secretaria de Educação Pública do México** – Seção docente. **Educomputação.cl** – Sítio com conteúdo educativo a

NESCO-ONU²⁹, Ministérios da Educação, portais educativos³⁰ e revistas educativas³¹.

Os instrumentos de análise aqui propostos tanto por Callon (2001) como Lima (2007) permitem compreender a Rede Kipus como uma rede de governação da educação, considerando sua articulação entre Estado e sociedade civil no sentido de regular as políticas públicas. Assim, busca garantir o consenso e a conformação, principalmente no que tange à formação docente inicial e continuada, e atender a agenda da reforma educacional iniciada na década de 1990.

1.4 HIPÓTESES DE PESQUISA

Para compreender o papel da Rede Kipus na construção de um modelo de professor por meio da noção de protagonismo docente bem como analisar as concepções e ideias associadas a esta e a presença da problemática na produção acadêmica brasileira foi desenvolvido um

serviço de educadores e de estudantes do Chile. **SOCHIEM** – Sociedade Chilena de Educação Matemática.

²⁸ **Internacional da Educação (IE)** – Organização sindical mundial que representa 29 milhões de membros de todos os setores da educação através de 345 sindicatos e associações nacionais em 165 países e territórios. **CTERA** – Confederação de trabalhadores da educação da República Argentina. **CEA subsele Uruguai** – Confederação de Educadores Americanos no Uruguai. **FECODE** – Federação Colombiana de Educadores.

²⁹ **UNESCO Bangkok** – Oficina Regional de Educação da UNESCO para Ásia-Pacífico, seção ICT e formação de professores. **UNESCO Paris** – seção de profissão docente. **UNESCO Dakar** – Oficina Regional de Educação da UNESCO para África, seção formação de professores. **UNESCO IICBA (África)** – seção formação de professores IICBA, UNESCO *International Institute for Capacity Building in Africa*.

³⁰ **TracenPoche** – *software* livre de geometria dinâmica disponível na *Internet* ou localmente. **Colômbia aprende** – portal educativo do Ministério da Educação da Colômbia. **Enlaces** – Centro de Educação e Tecnologia do Ministério da Educação do Chile. **Aliança Educação para a Construção da Cultura da Paz** – aliança de organizações nacionais e internacionais cuja finalidade principal é contribuir desde a educação a construção de culturas da paz e convivência democrática. **TodoEducativo** – portal educativo com vídeos, informes, *software* grátis, recursos e conexões educativas. **Conselho de Educação Primária** – portal educativo do Conselho de Educação Primária do Uruguai. **Profes.net** – portal para os docentes com serviços para professores, recursos, revista digital etc. **PortalESO** – sítio especializado na difusão de conteúdos, vídeos para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem. **EducaRed Chile** – sítio que promove o uso educativo da *Internet*. **Webeducativo** – sítio dedicado à informação educativa. **REDEM** – Rede Educativa Mundial, organização para melhorar a educação através do uso das tecnologias de informação e comunicação.

³¹ **Boletim pedagógico sem fronteiras** – boletim sobre as inovações na docência no Peru. **Revista Educação e Futuro** – Revista digital do CES (Centro de Ensino Superior) Don Bosco em Madri. **Educere** – revista venezuelana de educação. **Correio do Mestre** – revista em linha para professores de educação básica.

percurso de pesquisa empírica concomitante a leituras teóricas e documentais. Este implicou na análise dos textos da Rede Kipus – nossa empiria – das leituras do documento PRELAC e da literatura acadêmica produzida no Brasil, no período de 2000 a 2009 na qual se identificou a proposição protagonismo docente e discussões desenvolvidas durante a efetivação das disciplinas³² do Mestrado em Educação na UFSC.

Neste percurso, admitimos três considerações essenciais para o delineamento da pesquisa, pois configuram propostas relacionadas à constituição de um novo sujeito ou propõem ações para efetivá-la nesta perspectiva. A primeira trata da agenda política neoliberal da Terceira Via que coloca como essencial a consolidação de um novo individualismo, agora mais ativo, responsável e participativo. Esse individualismo distanciado do coletivismo de provisão e do individualismo de mercado busca um novo equilíbrio entre indivíduo e responsabilidades coletivas. Nesse sentido, propõe a necessidade da “reinvenção” da sociedade civil.

A segunda diz respeito ao proposto no documento do PRELAC (UNESCO, 2002) no que tange aos princípios que norteiam a política educacional para a região, especificamente o primeiro princípio, que configura as pessoas numa determinada estrutura e, portanto, propõe reformar os diferentes “actores”³³ envolvidos e suas próprias relações, ou seja, uma estratégia que se propõe reformar os sujeitos para que se comprometam com a reforma. Nesta linha, o documento propõe no segundo foco estratégico (ações) a construção do protagonismo docente na reforma educativa para que responda às necessidades de aprendizagem dos alunos. Desse modo, propõe reformas na formação inicial e continuada dos docentes.

A terceira refere-se ao papel político da Rede Kipus que, como vimos, articula-se a outras redes da UNESCO, organizações, instituições e pessoas interessadas no desenvolvimento profissional e humano dos docentes. Portanto, reconhece no fortalecimento do protagonismo docente a possibilidade de alcançar os objetivos da agenda da reforma. Para tal põe relevo nas instituições formadoras deixando antever seu

³² Seminário de Pesquisa: Educação, Estado e Políticas Públicas – Professoras Doutoras Olinda Evangelista e Maria Helena Michels; Políticas Públicas para a Educação – Professora Doutora Roselane Fátima Campos; Ontologia e produção do conhecimento: questões teórico-metodológicas na pesquisa em educação – Professora Doutora Patricia Laura Torriglia; Políticas Públicas e Práticas de Inclusão/Exclusão Educacional – Professora Doutora Rosalba Maria Cardoso Garcia; Seminário de Dissertação: Educação, Estado e Políticas Públicas – Professora Doutora Eneida Otto Shiroma.

³³ Expressão empregada no documento.

interesse na formação inicial e continuada dos docentes. Desse modo, considerando o uso da linguagem como prática e transformação social³⁴, entendemos que o apelo ao protagonismo docente ao ser realizado pela Rede Kipus busca a mudança deste sujeito, agora responsável pela reforma educacional e passível de sujeitar-se.

Sob tais pressupostos elaboramos as seguintes hipóteses: a) o “protagonismo docente” proposto e socializado pela Rede Kipus associa-se ao princípio constitutivo do projeto político neoliberal da Terceira Via: “reinvenção” da sociedade civil; b) a Rede Kipus por meio da proposição protagonismo docente visa a construção do consenso em torno de um perfil docente no sentido de desenvolver suas habilidades e motivações para que se comprometam com as mudanças propostas e se responsabilizem por seus resultados; c) o protagonismo docente objetiva retirar do professor seu papel de sujeito histórico e o subordina aos interesses do capital, desconstruindo processos que possam levá-lo a uma consciência política.

As hipóteses levantadas partem do pressuposto de que a Kipus, como rede de políticas públicas, exerce importante função na construção de um novo perfil docente de acordo com as proposições reformistas ocasionando a reconversão do professor pela ressignificação da educação. Tais hipóteses permitiram a elaboração das questões que nortearam a pesquisa: qual o papel exercido pela Rede Kipus na América Latina e Caribe no âmbito da formação docente? Qual o significado da noção “protagonismo docente” nos documentos presentes no sítio da Rede? Que concepções e ideias se associam a “protagonismo docente” nesses documentos? Qual seu significado político e ideológico na formação inicial e continuada do professor? De que forma intelectuais brasileiros usam essa noção? O uso dessa ideia no país articula-se ao da Rede Kipus?

Buscamos desse modo, compreender o papel político da Rede Kipus na construção e consolidação do consenso de um perfil docente na região da América Latina e Caribe que atenda aos interesses da agenda econômica global. E identificar como e por que vias vêm ocorrendo tal construção. É possível, por meio desta análise, conferir de que forma está se construindo e consolidando a consciência do docente para o século XXI?

³⁴ Norman Fairclough (2001) propõe a Teoria Social do Discurso que destaca o papel fundamental da linguagem nas práticas e transformação social.

Assim, pretendeu-se no desenvolvimento desta dissertação responder às questões que compõem nossa hipótese de trabalho.

1.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo circunscreve o período de 2000 a 2009. Em 2002, destaca-se o Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC, 2002) criado estrategicamente para cumprir as metas do programa “Educação para Todos” com propostas para a formação docente no sentido de fortalecer seu protagonismo na reforma. Foi com esta finalidade e visando potencializar as atividades educacionais na América Latina e Caribe que, em 2003, foi criada a Rede Kipus. Em seu sítio a ocorrência e a veiculação de textos que datavam de 1998 a 2007 como relatórios, artigos e *homepages* com propostas de formação docente articulada à proposição do protagonismo docente. Diante da agenda e do processo de reforma desencadeado na política educacional dos países da América Latina e do Caribe, no meio acadêmico brasileiro discutiam-se as propostas em torno da formação docente, principalmente no tocante às habilidades necessárias para o novo docente e seu protagonismo na reforma.

Uma vez definido o recorte temporal o percurso da pesquisa constituiu-se de três procedimentos metodológicos: 1) levantamento e análise dos documentos disponíveis no sítio da Rede Kipus (cujas datas vão de 1998 a 2007)³⁵, averiguando-se o papel da Rede na difusão do tema protagonismo docente mediante intelectuais e as abordagens do tema e os sentidos a ele articulados; 2) levantamento e análise do tema na produção acadêmica nacional na área da educação, entre 2000 e 2009, identificando-se a forma de abordagem do tema protagonismo e os sentidos atribuídos pelos autores; 3) cotejamento das informações coligidas na Rede Kipus e no meio acadêmico com as diretrizes do PRELAC (UNESCO, 2002), principalmente no tocante à proposta do protagonismo docente na sua formação.

Trabalhamos com a metodologia qualitativa de análise de documentos de políticas educacionais, entendidos, conforme Evangelista (2009, p.1-2), como qualquer material proveniente do “aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais” que de algum modo expressam, além de diretrizes para a educação, a articula-

³⁵ Torna-se necessário esclarecer que os textos analisados constituem uma coletânea determinada pela própria Rede em que as datas de produção dos textos antecedem a sua criação.

ção de interesses, a projeção de políticas e a produção de intervenções sociais.

Nesse caso, focamos documentos de políticas educacionais emanados de Organizações Multilaterais e de seus intelectuais que tratam do protagonismo docente na reforma. Analisamos uma linguagem específica – protagonismo – utilizada nos documentos no tocante à formação docente para a América Latina e o Caribe.

Para tal, compartilhamos o entendimento de Shiroma, Campos e Garcia (2005, p.439) quando afirmam que o interesse em analisar textos encontra-se em compreendê-los “como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política.” Para as autoras, para realizar tal análise devemos considerar outros textos em circulação e as contradições internas às formulações, posto que “os textos evidenciam vozes discordantes, em disputa.” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.431). Portanto, há a necessidade de lê-los em relação ao tempo e contexto em que foram produzidos e também confrontados a outros períodos e contextos.

A finalidade de trabalhar com essa abordagem metodológica de pesquisa para Evangelista (2009) reside na possibilidade de construir conhecimentos que permitam entender os projetos históricos e as perspectivas em litígio e em disputa e assim “aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação.” (EVANGELISTA, 2009, p.7).

1.6 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A construção da compreensão do presente objeto de análise assentou-se sobre determinados conceitos fundamentais que possibilitaram o seu entendimento e constituíram-se como condição para a estruturação de novas categorias analíticas. Priorizamos os conceitos de contradição, totalidade, hegemonia, mediação, intelectuais orgânicos, sociedade civil, Estado, consenso e aparelho privado de hegemonia. Estes conceitos articulados permitiram além da compreensão do objeto de análise – Rede Kipus e o protagonismo docente – outros que compuseram a pesquisa como Terceira Via, repolitização da política e nova pedagogia da hegemonia. Desse modo, entendemos que estes últimos compõem elementos conjunturais que se fazem compreender mediante a articulação dos conceitos acima priorizados.

A totalidade no pensamento histórico, em Marx, conforme Fontes (1997, p.15):

[...] corresponde a uma evidência primeira: não se pode esgotar com um único significado nenhum fato da vida social. Nada pode ser considerado unicamente econômico, por exemplo, sequer a ação mais conscientemente dirigida para o econômico. (FONTES, 1997, p.15).

Conforme a autora:

as classes sociais não são o fruto de capacidades individuais, mas elas também, resultante de lutas, vitórias e derrotas e, mais do que tudo, da manutenção de formas não-econômicas de coerção, subordinação, convencimento. No entanto, a própria existência dessa diferenciação provoca as tensões que atravessam essas sociedades: as lutas de classes. (FONTES, 1997, p.20).

É desse modo, que Oliveira (2005, p.42) explica que para captar o movimento da realidade, na concepção marxiana:

[...] torna-se necessário utilizar-se da lógica inerente ao movimento da própria realidade que é dinâmica, não só no sentido de avançar numa determinada direção, mas através da intensa reciprocidade dos elementos que a constituem.

Esta lógica, ao longo da história contemporânea, conforme Boron (2007, p.41) “[...] tem um sentido fortemente condicionado pelas necessidades e contradições geradas pela acumulação capitalista.” Assim, para o autor a lógica que preside esse movimento “não é de identidade, mas sim de contradição”. Oliveira (2005, p.43-44) destaca que o conceito de contradição não deve ser confundido com o de antagonismo:

O termo contradição, nesse caso, não quer dizer de forma alguma, antagonismo, onde existiria incompatibilidade dos pólos opostos entre si, dos quais um pólo precisa ser eliminado para ficar-se com o outro [...]. No caso de uma análise da realidade concreta, através da qual se pretende compreender o movimento recíproco entre os pólos, e com isso, compreender como se complementam, dando origem a algo novo, não se pode eliminar um dos pólos. Eles precisam ser considerados do mesmo modo e nas mesmas circunstâncias, na sua complementaridade (e não exclusão de um deles),

para que se possa compreender o fenômeno em estudo como um todo.

Na presente análise fez-se fundamental esse entendimento uma vez que nosso esforço foi o de evidenciar a contradição inerente a proposição “protagonismo docente” socializada pela Rede Kipus na América Latina e Caribe no que tange a sua formação. Lembrando que em todo esse processo, conforme Oliveira (2005) faz-se necessário compreender o elemento mediador que estaria possibilitando a relação entre esses pólos opostos. “A categoria de mediação é, portanto, fundamental para compreender-se um determinado fenômeno da realidade em estudo em sua concreticidade.” (OLIVEIRA, 2005, p.44). Para Kosik (2002, p.21) isso é possível pelo pensamento dialético que “não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente.”. Mas, propõe a submissão dos mesmos a um exame para que se mostrem como “fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da *práxis* social da humanidade.” (KOSIK, 2002, p. 21).

A Terceira Via, para Lima e Martins (2005, p.43), refere-se a um programa estruturado para legitimar o consenso em torno da sociabilidade burguesa capitalista constituindo-se de uma “nova agenda político-econômica para o mundo”. Para os autores, essa agenda compõe “importante instrumento de ação da nova pedagogia da hegemonia”. (LIMA; MARTINS, 2005, p.43)

A agenda política da Terceira Via, sistematizada por Anthony Giddens, defende que:

[...] é necessário criar uma nova interpretação do mundo – uma nova ideologia. Para ela, está-se vivendo em uma sociedade pós-tradicional em que predominam as “incertezas artificiais”, um mundo de profundos descontroles, um contexto em que muitas das verdades produzidas esgotaram suas capacidades de explicar e orientar a intervenção na realidade. Nesse arranjo lógico em que prevalece a naturalização do sistema capitalista como algo inumano e fora da história, embora resultante dela, não cabe aos homens a direção do processo histórico, pois todos se teriam tornado reféns de um sistema em constante mutação em que prevalecem dúvidas. Restaria, assim, aos seres humanos conceber a história como resultado do somatório

de acontecimentos sucessivos e incertos. (LIMA; MARTINS, 2005, p.48-49).

A partir dessas referências, conforme os autores são delimitadas noções que justificariam a plataforma política da Terceira Via, a primeira, corresponde a crise da tradição; a segunda, a globalização e a terceira, a construção de uma sociedade civil ativa. Para Melo (2005), por se propor como um terceiro caminho entre o neoliberalismo e a antiga social-democracia, a Terceira Via passou a ser adotada inclusive por organismos internacionais a partir de 1990, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). Para a autora, o Banco Mundial estabelece que “novas funções do Estado são necessárias para conduzir um mundo em transformação.”, que “envolvem desde a gestão das pequenas reformas para implantar as grandes reformas até formulação de uma nova conformação social.” (MELO, 2005, p. 73).

Borges (2003, p.1, grifos do autor), afirma que “a agenda de políticas do Banco Mundial deslocou-se das reformas macroeconômicas *strictu sensu* para as reformas do Estado e da administração pública objetivando promover a ‘boa governança’³⁶ e a fortalecer a sociedade civil ativa.”. Nossa pesquisa permite afirmar que a proposição protagonismo docente veiculada pela Rede Kipus articula-se a agenda da reforma educacional que visa a conformação de um novo sujeito, no caso um novo perfil docente.

Neste caso, pontuamos necessário o entendimento do conceito de sociedade civil organicamente articulado ao de Estado, hegemonia, aparelhos privados de hegemonia e consenso, sendo que para Acanda (2006, p.174), “como qualquer outra categoria da teoria social, só adquire significado quando situado num contexto sistêmico.”.

O conceito de sociedade civil, tal como Coutinho (2006, p. 30) toma de Gramsci, apresenta-a como “portadora material da figura social da hegemonia”, constituindo-se em “nova esfera do ser social” e de

³⁶ Para Borges (2003, p. 126) o conceito de governança definido pelo Banco Mundial corresponde “à maneira pela qual o poder é exercido na administração dos recursos econômicos e sociais do país, com vistas ao desenvolvimento. Em linhas gerais, o Banco Mundial estabeleceu quatro dimensões-chave para a boa governança: a administração do setor público; quadro legal; participação e *accountability*; e informação e transparência. Para Casaburi e Tussie (2000, p. 8) *governance* é um conceito camaleônico, muito difundido nas ciências sociais muda seu significado de acordo com os interesses e propósitos circundantes. Em geral, segundo os autores *governance hace referencia a situaciones en las cuales diferentes actores juegan distintos roles a fin de lograr un objetivo determinado en un contexto donde el poder es ejercido contando o no con la participación de un gobierno formal.*

“mediação entre a infraestrutura econômica e o Estado em sentido restrito.” Para o autor, o que Gramsci realiza é uma ampliação do conceito de Estado, este constituído pela sociedade política (Estado em sentido estrito) e pela sociedade civil. Na concepção gramsciana de Estado ampliado as duas esferas (sociedade política + sociedade civil) apresentam diferenças quanto às suas funções e sua materialidade social. Quanto à função, Coutinho (2006, p.36) esclarece que “ambas servem para conservar ou promover uma determinada base econômica, de acordo com os interesses de uma classe social fundamental”. Elas diferem em seus modos de ação:

Enquanto a sociedade política tem seus portadores materiais nos aparelhos repressivos de Estado (controlados pelas burocracias executiva e policial-militar), os portadores materiais da sociedade civil são o que Gramsci chama de “aparelhos privados de hegemonia”, ou seja, organismos sociais coletivos de natureza voluntária, relativamente autônomos em face da sociedade política. (COUTINHO, 2006, p. 36, grifo do autor).

Com essa diferenciação, para o autor, Gramsci introduz um novo aspecto à hegemonia enquanto figura social, qual seja, a criação e ou renovação de “[...] determinadas objetivações ou instituições sociais, que passaram a funcionar como portadores materiais específicos (com estrutura e legalidade próprias) das relações sociais de hegemonia”. (COUTINHO, 2006, p.37). Desse modo, a hegemonia, na acepção gramsciana, em Neves e Martins (2010, p.24) nomeia esse complexo processo de “relações vinculadas ao exercício do poder nas sociedades de classes, que se materializa a partir de uma concepção de mundo e da prática política de uma classe ou fração de classe” constituindo-se sempre em uma “relação pedagógica”.

Acanda (2006, p.174) assinala que “o conceito de sociedade civil é uma noção política, não um instrumento neutro.” Porque para o autor:

[...] quando falamos de sociedade civil, estamos falando de construção e/ou desconstrução, de estreitamento ou ampliação de determinados espaços que, em certo sentido, guiam a atividade e o movimento de sujeitos sociais específicos. (ACANDA, 2006, p.175).

Para o autor, foi na estruturação do conceito de “bloco histórico” que Gramsci captou o vínculo indissociável entre base econômica e

superestrutura, entendendo esta última como o meio pelo qual a classe hegemônica faz valer sua dominação irradiando sua ideologia para todos os integrantes das classes subalternas. Assim, continua:

A sociedade política está constituída pelos órgãos das superestruturas encarregados de implementar a função de coerção e domínio, ao passo que a sociedade civil é conformada pelo conjunto de organismos, usualmente considerados “privados”, que possibilitam a direção intelectual e moral da sociedade, mediar a formação do consenso e a adesão das massas. A trama da sociedade civil é formada por múltiplas organizações sociais de caráter cultural, educativo e religioso, mas também político e, inclusive, econômico. Por seu intermédio, difundem-se a ideologia, os interesses e os valores da classe que domina o Estado, e se articulam o consenso e a direção moral e intelectual do conjunto social. Nela se forma a vontade coletiva, se articula a estrutura material da cultura e se organiza o consentimento e a adesão das classes dominadas. (ACANDA, 2006, p.175).

Portanto, compreender a proposta da agenda política da Terceira Via no que tange a reforma do Estado e da sociedade civil apoia-se principalmente no entendimento da vinculação da política ao consenso, ou seja, para Acanda (2006, p.176) “[...] à capacidade que esse poder tem de se instalar na produção espiritual da sociedade visando conformá-la de acordo com seus interesses.”. De modo que esse consenso, segundo a perspectiva de Gramsci (1986), é a adesão espontânea das grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante.

Esse processo de adesão caracterizou-se para Neves e Martins (2010, p.24) na consolidação da nova pedagogia da hegemonia mediante “ações efetivas na aparelhagem estatal e na sociedade civil nos anos finais do século XX e nos iniciais do século XXI, configurando uma nova dimensão educativa do Estado capitalista.”. Para os autores, essas ações se caracterizam em:

[...] assegurar que o exercício da dominação de classe seja viabilizado por meio de processos educativos positivos. Sua efetividade justifica-se em parte pela força de sua fundamentação teórica, que legitima iniciativas políticas de organizações e

pessoas baseadas na compreensão de que o aparelho de Estado não pode estar presente em todo tempo e espaço e que é necessário que a sociedade civil e que cada cidadão se tornem responsáveis pela mudança da política e pela definição de formas alternativas de ação social. (NEVES; MARTINS, 2010, p.24) .

Para Neves e Martins (2010, p.25, grifos dos autores) esse processo constitui-se na “repolitização da política” e se estabelece mediante a “permanente atuação de *novos intelectuais orgânicos* do capital responsáveis por sua difusão.” Os dados levantados na análise mostraram a intensa presença de organizações e pessoas – intelectuais – na difusão da noção protagonismo docente na Rede Kipus.

Para Gramsci (1986, p.357-358), os intelectuais são os “encarregados” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é:

[...] *del consenso "espontáneo" dado por las grandes masas de la población a la orientación imprimida a la vida social por el grupo dominante fundamental, consenso que nace "históricamente" del prestigio (y por lo tanto de la confianza) derivada por el grupo dominante de su posición y de su función en el mundo de la producción; 2] del aparato de coerción estatal que asegura "legalmente" la disciplina de aquellos grupos que no "consienten" ni activa ni pasivamente, pero que está constituido por toda la sociedad en previsión de los momentos de crisis en el mando y en la dirección en que el consenso espontáneo viene a faltar.*

Semeraro (2006), fundamentado em Gramsci, esclarece os modos pelo qual esse processo acontece. Para ele, a distinção que Gramsci estabelece entre as funções do intelectual tradicional do intelectual orgânico é fundamental para entender essa dinâmica. Os intelectuais tradicionais “[...] ficavam empalhados dentro de um mundo antiquado, permaneciam fechados em abstratos exercícios cerebrais, eruditos e enciclopédicos até, mas alheios às questões centrais da própria história.” (SEMERARO, 2006, p.377). Gramsci ao reconhecer que as relações sociais tomam por base seus processos econômicos, apresenta um intelectual de novo tipo, o orgânico. O intelectual orgânico, que nasce do processo de produção fabril, organicamente confere homogeneidade e

consciência na esfera econômica, social e política. Desse modo, são orgânicos porque fazem parte da dinâmica do mundo que os envolve e ativamente interligam-se ao projeto de sociedade e ao tipo de Estado próprio das relações capitalistas de produção e da classe dominante. Semeraro (2006, p.378) esclarece que:

Conscientes de seus vínculos de classe manifestam sua atividade intelectual de diversas formas: no trabalho, como técnicos e especialistas dos conhecimentos mais avançados; no interior da sociedade civil, para construir o consenso em torno do projeto da classe que defendem; na sociedade política, para garantir as funções jurídico-administrativas e a manutenção do poder do seu grupo social.

Para Neves e Martins (2010), os intelectuais orgânicos se fundamentam para implementar as estratégias da nova pedagogia da hegemonia na teorização antimarxista e no projeto político da nova social-democracia. Desse modo, para os autores, têm como função “a formulação, adaptação e disseminação das ideias” do atual bloco histórico.

Para o desenvolvimento da pesquisa baseamo-nos nos autores acima especificados, mas também bebemos de outras fontes fundamentais para o estudo, como Evangelista (2009), Rodrigues (2008), Shiroma, Garcia e Campos (2005) e Dale (2004).

1.7 ESTRUTURAÇÃO DO TEXTO

A presente dissertação encontra-se estruturada em cinco partes que apresentam a trajetória da investigação sobre a Rede Kipus, em particular a proposição, elaborada nos anos de 2000, de fortalecimento do protagonismo docente, tanto na formação inicial quanto continuada do professor.

No primeiro capítulo, *Introdução*, apresentamos a discussão referente à Rede Kipus e a proposição protagonismo docente, assumindo-a como diretrizes da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), por meio da Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC), cujas formulações assentam-se numa perspectiva educativa na qual o termo “protagonismo” e correlatos assumem importante papel. Nosso propósito foi o de contribuir com estudos sobre formação docente e política educacional, cuja abordagem localiza-se no âmbito de uma perspectiva crítica. Evi-

denciamos que o uso da noção protagonismo docente pela Rede Kipus propõe a construção de consenso em torno de um modelo de professor que atenda os interessados na constituição e consolidação do novo bloco histórico. No caso investigado o termo qualifica a pessoa do professor, estruturando-se dessa forma como “protagonismo docente” ou “professor protagonista”. Afirmamos que tal proposição articula-se à estratégia da “nova pedagogia da hegemonia”, ou seja, ao projeto neoliberal de sociabilidade desenvolvido pelo Estado capitalista a partir da década de 1990 com vistas à reprodução do capital e à manutenção da hegemonia burguesa. Trabalhamos com a hipótese de que o protagonismo docente objetiva retirar do professor seu papel de sujeito histórico, subordinando-o aos interesses do capital, desconstruindo processos que possam levá-lo a uma consciência política.

O segundo capítulo, *“Protagonismo docente”: a construção do consenso* visa demonstrar de que forma se legitima o protagonismo docente via intelectuais, pesquisadores e governantes vinculados a organizações, instituições, fundações e governos e se consolida o consenso em relação a um modelo de formação docente, inicial e continuada, principalmente na América Latina e Caribe. Trabalhamos no total com 12 documentos, disponíveis na *homepage* da Rede Kipus, correspondendo a relatórios, artigos e *homepages*. Apresentamos a inserção dos autores na Rede, os países que representam e principais tendências de formação docente projetadas para a região. Esse percurso nos permitiu a identificação de 40 autores vinculados diretamente à produção dos documentos e a inserção destes em diferentes instituições, fundações, associações, organizações multilaterais, ministérios, universidades e, inclusive, em um hospital. Descrevemos o conteúdo correspondente aos documentos pesquisados, como o forte apelo à formação docente, à unidade escolar como centro formador com foco na aula, à profissionalização decorrente desse processo. O docente projetado, em resumo, deverá apresentar posicionamentos harmônicos, flexíveis, dialógicos e cooperativos e preocupar-se constantemente com sua formação. Concluímos que o desenvolvimento dessas habilidades se encerra em atos individuais subjacentes ao apelo ao fortalecimento do protagonismo docente e, portanto, atende a agenda da reforma educacional dos anos de 1990 que tem em vista a configuração de novos sujeitos. Ademais, as relações a serem estabelecidas na prática pedagógica devem contar com a participação de intelectuais orgânicos para sua estruturação e difusão.

No terceiro capítulo, *Rede Kipus de formação docente e o apelo ao protagonismo docente: concepções e sentidos*, procedemos ao levantamento dos termos “protagonismo”, “protagônico” e “protagonista”,

associados a professores, nos documentos da Rede Kipus com a finalidade de analisar a forma pela qual a expressão é utilizada pelos autores, ou seja, de que concepções se aproximam e a que práticas pedagógicas é remetida. Identificamos três formas de abordagens em relação ao uso dos termos especificados, sendo: fato, condição e latência. Essa análise nos levou a cotejar a noção de protagonismo docente com a forma como é posicionada no PRELAC (UNESCO, 2002), de modo que averiguamos o predomínio da abordagem “fato” nos documentos da Rede Kipus, distanciando-se da abordagem “condição” como é apresentada no PRELAC. Consideramos que a inflexão da abordagem da expressão protagonismo docente nos documentos da Rede como “fato” constitui estratégia da nova pedagogia da hegemonia na reconversão do professor sujeito. Essa mudança possibilita a negação de questões relacionadas às implicações políticas inerentes à proposição de construção do protagonismo docente, garantindo-se na assertiva de que tal já existe, como um fato.

O quarto capítulo, *O protagonismo docente na produção acadêmica brasileira entre 2000-2009*, apresenta o resultado do balanço das produções acadêmicas na área da educação, no período de 2002 a 2009, sobre o tema protagonismo docente. No total foram analisados 36 textos, entre teses, dissertações, produção em evento acadêmico e artigos. Procuramos identificar o que os intelectuais da área discutiram sobre a questão, de qual perspectiva e a que ideias o articularam. Constatamos que as diferentes perspectivas em que o tema protagonismo docente foi aplicado pelos autores brasileiros – condição, latência, fato e análise – correspondem, segundo Dale (2004), a um processo de recontextualização das políticas nos contextos nacionais. Realizamos o cotejamento entre as abordagens identificadas na produção acadêmica nacional com as encontradas na Rede e evidenciamos que o protagonismo docente, preponderantemente, corresponde à perspectiva “fato”. Assim entendido – como “fato” – remeteu basicamente, tanto na Rede como na produção acadêmica nacional, ao espaço escolar, especificamente à sala de aula, subjacente a determinadas habilidades – reflexão sobre a prática, inovação, cooperação – e com a promessa de melhorar a aprendizagem dos alunos. Concluímos que a proposição protagonismo docente na reforma se constitui tanto em seu conteúdo quanto em sua forma de restringir o docente ao seu campo de trabalho, reduzindo-o à sala de aula, com o foco basicamente em aspectos práticos, operacionais e cotidianos relacionados ao processo ensino-aprendizagem.

Nas *Considerações Finais* retomamos as hipóteses e as questões que nortearam a pesquisa a fim de compreender a função da Rede Kipus

– Rede Docente da América Latina e o Caribe –, especialmente a proposição protagonismo docente, tal como veiculada em seus documentos, e sua relação com a formação do professor. Consideramos que o uso dessa noção atende aos interesses da reforma educacional – que estrategicamente pauta-se em reformar os sujeitos subordinando-os às determinações capitalistas. O professor, supostamente de posse de novas habilidades, é chamado para ser o protagonista da reforma, porém, contraditoriamente, seu protagonismo restringe-se ao espaço escolar e da aula e com uma única preocupação, a aprendizagem dos alunos. O protagonismo docente, reduzindo o professor ao nível da *práxis* utilitária³⁷, objetiva retirá-lo de seu papel de sujeito histórico mediante a desconstrução de sua possível consciência política. Evidenciamos nesse movimento contraditório da realidade *protagonismo e subordinação* a “autêntica realidade” do “objeto histórico sob as estratificações das convenções fixadas”. (KOSIK, 2002, p.25)

³⁷ “A *práxis* utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade.” (KOSIK, 2002, p.14). “A *práxis* utilitária cotidiana cria o ‘pensamento comum’. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na *práxis* fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, é o mundo da aparência. A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade. É a projeção na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas. A distinção entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a *práxis* utilitária cotidiana dos homens e a *práxis* revolucionária da humanidade”. (KOSIK, 2002, p.19).

2 “PROTAGONISMO DOCENTE”: A CONSTRUÇÃO DO CONSENSO

2.1 INTRODUÇÃO

A ideia de “protagonismo docente”, tal como formulada e difundida pela Rede Docente da América Latina e o Caribe – Rede Kipus, é fundamental para a construção do discurso que procura justificar e consolidar sua concepção e ação, principalmente no que tange à construção de um novo perfil docente. Com base em autores como Lima (2007), Callon (2001) e Shiroma (2010), buscamos compreender a gênese, composição e estrutura da Rede Kipus e a forma como esta se organiza em um novo modelo de regulação das políticas públicas com vistas a maior eficácia da nova pedagogia da hegemonia. E, por fim, destacamos por meio de Neves (2005), Martins e Neves (2010), Dale (2004) e Mézáros (2005) que estamos vivendo um período de intensa “repolitização da política” que visa legitimar o projeto societário neoliberal da Terceira Via e manter a lógica do capital. Neste sentido, os aparelhos privados de hegemonia procuram

[...] disseminar a idéia segundo a qual o incentivo à capacidade de doação das classes socialmente dominantes, sua atuação voluntária e fraterna, sua defesa de um interesse comum, o qual permearia toda a sociedade [...]. (NEVES, 2005, p. 33).

Estes seriam mecanismos utilizados pelo atual bloco histórico para evitar as discussões referentes às contradições inerentes ao projeto societário em vigência. Entendemos que essas argumentações possibilitam sustentar nossa hipótese de trabalho que afirma ser a ideia de protagonismo docente difundida pela Rede Kipus uma – ou mais uma – estratégia do novo bloco histórico a fim de ocultar a contradição inerente a este discurso e perpetuar o consenso acerca de seu projeto histórico.

Com base nesse entendimento, o presente capítulo visa demonstrar de que forma se legitima o protagonismo docente via intelectuais, pesquisadores e governantes vinculados a organizações, instituições, fundações e governos e se consolida o consenso em relação a um modelo de formação docente, inicial e continuada, principalmente na América Latina e Caribe. Para tal, buscamos nos documentos disponíveis na Rede Kipus os sentidos vinculados à noção de protagonismo docente e os termos aos quais se associa.

Organizamos este capítulo em três partes: documentos pesquisados no sítio da Rede Kipus; inserção dos autores na Rede e países que representam e principais tendências de formação docente projetadas para a região.

2.2 SELEÇÃO DOS DOCUMENTOS

A Rede Kipus, como mencionado, corresponde a uma das Redes Regionais da UNESCO. O acesso ao seu sítio³⁸ é possível diretamente ou por meio da *homepage* desta Organização – a UNESCO. Na *homepage* da Rede Kipus existem vários *links*³⁹, mas os documentos pesquisados encontram-se no *link* Recursos. Neste estão disponíveis 118 textos⁴⁰, distribuídos em 12 temáticas – *Formación docente; Desarrollo profesional docente en general; Prácticas docentes; Trabajo en equipo, comunidades o redes; Evaluación docente; Políticas públicas; Reformas educativas; Educación ambiental y formación docente; Aprendizaje abierto y a distancia de docentes; Educación popular; Interculturalidad; Género y docência*. Em tais temáticas encontra-se o conjunto de fontes disponíveis para análise; dos 118, 44 textos não estavam disponíveis em rede, contabilizando-se, então, 76 textos para estudo⁴¹.

Para a seleção dos textos procedeu-se a identificação dos verbetes relacionados ao protagonismo docente. Os verbetes definidos foram “protagonismo”, “protagônico” e “protagonista” associados à docência. Os termos foram identificados em 24 textos, nos quais o seu uso, em geral, não ocorre simultaneamente. Na língua inglesa foi encontrado um texto com o termo *actor*. Para a análise, selecionaram-se os textos em que os termos citados remetiam à pessoa do docente, dessa forma, os textos em que os verbetes qualificavam outros sujeitos, situações e/ou instituições não foram tomados para estudo. Por exemplo, no texto *Nue-*

³⁸ Cf. < <http://www.redkipus.org/>. >. Acesso em: 25 mai. 2011.

³⁹ Quem somos, Coordenação, Membros, Grupos Temáticos, Projetos, Notícias, Recursos e Enlaces.

⁴⁰ No total somam 118 textos, considerando-se os que não estavam na rede. O texto *Capacitación de maestros de educación media* do tema *Educación Ambiental y formación docente* não se encontrava disponível; em seu lugar repete-se o texto *La educación ambiental: una estrategia flexible, un proceso y unos propósito en permanente construcción. La experiencia de Colombia*. O texto *Políticas Educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la Educación secundaria en España* do tema *Desarrollo profesional docente en general*, se repete no tema *Trabajo en equipo, comunidades o redes*.

⁴¹ Neste caso, esclarece-se que mesmo seguido outros caminhos de busca nos endereços disponíveis não foi possível encontrar os textos referidos.

vas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes o termo protagonismo refere-se ao fortalecimento de sistemas democráticos, pluralistas e participativos visando [...] el mayor protagonismo de las personas y de los grupos, la elevación de las capacidades técnicas, la representatividad en el ámbito de la actividad política y social y el logro de mayores grados de consenso en la proposición de objetivos y metas. (VOLMER, 1994, p.1). Também no texto *La enseñanza por proyectos: mito o reto?* o termo protagonismo é utilizado no tratamento dos estudantes: “Defendemos el protagonismo de los niños en los proyectos [...] (LACUEVA, 2000, p.178). Assim, tomou-se para estudo um total de 12 textos.

Os textos correspondem às temáticas *Formación docente; Desarrollo profesional docente en general; Prácticas docentes; Trabajo en equipo, comunidades o redes; Reformas educativas e Educación ambiental y formación docente*, conforme Quadro a seguir.

Quadro 1: Textos distribuídos por temática, autor, verbete – 1998-2007.

TEMÁTICA	TEXTO	AUTOR	ORIGEM INSTITUCIONAL AUTOR	DATA	TERMOS
<i>Formación docente</i>	<i>La negociación y la mediación en la formación docente</i>	Daniel Fernando Martinez Zampa; Teresita Noemi Codutti; Alicia Gladis Brites; Silvia Varela; Miryam Elizabet Ruiz; Esteban Daniel Martinez; Mariela Alejandra Martinez Zampa; Jose Alejandro Abraam42	Centro de Mediação e Gestão de Conflitos – Resistência, Chaco – Argentina	2000	Protagônico

⁴² Corresponde a uma equipe interdisciplinar que trabalha na difusão, formação, consultoria, investigação e desenho de estratégias para a prevenção, gestão, resolução de conflitos e geração de consensos nas organizações (públicas e privadas) e no âmbito educativo. Zampa é advogado-mediador-conciliador laboral especialista em responsabilidade civil. Mestre em administração e resolução de conflitos, negociação e mediação. Codutti é professora do ensino pré-escolar e mediadora. Brites é professora do ensino pré-escolar. Varela é advogada e mediadora. Ruiz é professora em Ciências da Educação e Assessora Pedagógica. São colaboradores da equipe. Martinez, advogado e mediador. Zampa, advogada e Abraam, contador público nacional. (EQUIPO INTERDISCIPLINARIO CAPACITADOR EN MEDIACIÓN EDUCATIVA, 2010).

<i>Formación docente</i>	<u>Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades</u>	1) Rosa Maria González Tirados 2) Viviana García Maura	1) Professora da Universidade Politécnica de Madri – Espanha 2) Professora da Universidade de La Habana – Cuba	2007	Protagonismo
<i>Formación docente</i>	<i>En torno a la profesionalización docente y las instituciones educativas: apuntes para el debate</i>	Pablo Imén	Professor da Universidade de Buenos Aires – Argentina e Pesquisador da Rede Estrado (Rede Latinoamericana de Estudos sobre Trabalho Docente)	2000	Protagonista
<i>Formación docente</i>	<i>Formación docente: un aporte a la discusión</i>	1) Errol Miller 2) Beatrice Ávalos 3) Eleonora Villegas-Reimers 4) Teresa Mauri Majós	1) Diretor do Instituto de Educação. University of the West Indies, Mona Campus. Kingston – Jamaica 2) PH.D. em Educação, Universidade de St. Louis, USA. Consultora em Educação e ex-coordenadora de programas no Ministério da Educação do Chile 3) Reitora da Wheelock College, Boston (Massachusetts) – USA 4) Professora de Psicologia Evolutiva e da Educação da Faculdade de Formação do Professorado da Universidade de Barcelona – Espanha	2002	Protagonista
		5) Georges Soussan 6) Bob Moon 7) Drori Ganiel	5) Ex-Diretor do Serviço de Formação de Mestres e do Laboratório de Investigação em Didática das Ciências. Universidade de Paris XI, Orsay – França 6) Professor de Educação, Diretor do Centro de Investigação e Desenvolvimento de Formação Docente da		

			<p>Faculdade de Educação e Idiomas, The Open University – Reino Unido</p> <p>7) Diretor de escolas em Israel e em várias partes do mundo: Chile, Paris, Moscou. Presidente da Dirección de Educación en Eilat, Israel, e Presidente da Comisión Pedagógica de La Organización de los Departamentos de Educación – Israel</p>		
Formación docente	<p><i>Experiencias de formación docente utilizando tecnologías de información y comunicación: <u>estudios realizados en</u> <u>Bolivia</u>, <u>Chile</u>, <u>Colombia</u>, <u>Ecuador</u>, <u>México</u>, <u>Panamá</u>, <u>Paraguay</u> y <u>Perú</u></i>⁴³</p>	<p>1) Noel Aguirre Ledezma 2) Osvaldo Almarza Arce 3) Guillermo Bustamante 4) Willian Campo</p>	<p>1) Assessor de Direção do Centro Boliviano de Investigación e Ação Educativas (CEBIAE)⁴⁴ – Bolívia 2) Investigador da Fundação Hineni⁴⁵ – Chile 3) Docente Investigador do Departamento de Pós-graduação da Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia – Colômbia 4) Investigador na Área de Comunicação, Educação e Novas Tecnologias e Consul-</p>	2005	<p>Protagonismo Protagonista Protagônico</p>

⁴³ Cabe esclarecer que o documento *Experiencias de formación docente utilizando tecnologías de información y comunicación: estudios realizados en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú* apresenta praticamente a mesma estrutura em relação à descrição das experiências desenvolvidas: introdução, objetivos, descrição, resultados observados e ou destacados, tensões e limitações e conclusão e recomendações. Foram citados os autores que apresentaram o estudo nos respectivos países.

⁴⁴ É uma instituição de desenvolvimento social, cristã e ecumênica especializada em educação. De seu diretório participam as igrejas Católica, Metodista e Luterana. Trabalha na construção e negociação de propostas político-educativas – investigações e ações – desde e com as comunidades sociais, destinadas a melhorar a qualidade educacional de crianças e jovens do país para contribuir ao desenvolvimento de processos de construção de políticas públicas em educação na perspectiva do desenvolvimento humano sustentável com equidade Cf. < <http://www.cebiae.org/#>. >. Acesso em: 16 jun. 2011.

⁴⁵ Organização não-governamental que promove a educação inclusiva em aliança com a UNESCO e UNICEF no Chile.

			tor em Comunicação do Ministério da do Banco Mundial		
		<p>Quintero</p> <p>5) Diana B. Candanedo G.</p> <p>6) Emilio Gautier Cruz</p> <p>7) Carlos Maya Obé</p> <p>8) Bárbara Menezes</p>	<p>Educação e Cultura do Paraguai e</p> <p>5) Coordenadora da Área de Formulação e Gestão de Projetos de Cooperação Técnica da Secretaria Nacional de Ciência, Tecnologia e Informação (SENACYT) do Ministério da Educação do Panamá e Professora da Universidade do Panamá – Panamá</p> <p>6) Diretor da Universidade de Arcis, Diretor de Educação a Distância e da Carreira de Pedagogia Básica, Talagante – Chile</p> <p>7) Professor titular da Universidade Nacional Pedagógica – México</p> <p>8) Pesquisadora Independente da Rede Enlaces46 – Chile</p>		
		<p>9) Claudia Rozo Sandoval</p> <p>10) Dawn M. Twomey</p>	<p>9) Investigadora do Centro de Novas Tecnologias da Informação aplicadas a Educação, Coordenadora da linha de software educativo, Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia – Colômbia</p> <p>10) Consultora da Direção Nacional de Formação e Capacitação Docente – DIN-FOCAD do Ministério</p>		

⁴⁶ Projeto desenvolvido pelo Ministério da Educação do Chile que visa integrar a informática educativa no sistema escolar chileno. Cf. <
<http://www.enlaces.cl/index.php?t=44&i=2&cc=1273&tm=2>>. Acesso em: 16 jun. 2011.

			da Educação do Peru – Peru		
<i>Desarrollo profesional docente en general</i>	<i>¿Qué desarrollo profesional es clave para el rendimiento de cuentas?</i>	M ^a . Lourdes Monteiro	Professora da Universidade de Santiago de Compostela – Espanha	2003	Protagonismo Protagonista
	<i>Análisis de las preocupaciones del profesorado en relación con los procesos formativos e innovadores</i>	Paulino Murillo Estepa	Professor titular da Universidade de Sevilha – Espanha	1998	Protagonista
	<i>Los profesores en contexto de investigación e innovación</i>	1) José Gregorio Rodríguez 2) Elsa Castañeda Bernal	1) Professor Emérito da Universidade Nacional de Colômbia 2) Investigadora e consultora da área de Educação da Fundação Antonio Restrepo Barco47 – Colômbia	2001	Protagônico Protagonista
<i>Prácticas docentes</i>	<i>Asesoramiento y encuentro profesional en el aula</i>	Jesús Domingo Segovia	Professor titular da Universidade de Granada – Espanha	2001	
<i>Trabajo en equipo, comunidades o redes</i>	<i>Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay</i>	1) Magaly Robalino Campos	1) Especialista Regional de Educação, responsável por temas docentes na Oficina Regional de Educação da UNESCO, para América Latina e Caribe (OREALC)	2005	Protagonismo Protagonista
		2) Ricardo Cuenca 3) Eduardo Fabara Garzón 4) Jorge Kohen	2) Investigador de temas docentes e Coordenador do Programa de Educação da Cooperação		

⁴⁷ Organização não-governamental sem fins lucrativos dedicada à promoção dos direitos fundamentais e do desenvolvimento social do país, particularmente no campo da infância, juventude, família, saúde, educação, participação social e melhoria da renda das populações deslocadas e vulneráveis, sem recursos. Cf. < <http://www.funrestrepobarco.org.co/>. >. Acesso em: 28 jun. 2011.

			<p>Técnica Alemã – GTZ48, Lima – Peru.</p> <p>3) Investigador em educação, professor universitário e diretor do Centro Nacional de Investigações Sociais e Educativas do Equador – CENAI-SE49, Quito – Equador</p> <p>4) Médico, investigador do Conselho de Investigações da Universidade Nacional de Rosário – Argentina</p>		
		<p>5) Manuel Parra Garrido</p> <p>6) Lucía Rodríguez Guzmán</p> <p>7) Fernando Tomassina</p>	<p>5) Médico, especialista em Psiquiatria e em Saúde Ocupacional. Chefe de Serviço de Psiquiatria no Hospital San Borja, Arriarán – Chile</p> <p>6) Mestre em Investigação Educativa do Departamento de Ciências aplicadas ao Trabalho. Universidade de Guanajuato – México</p> <p>7) Médico, especialista em Saúde Ocupacional e Epidemiologia. Professor Agregado do Departamento</p>		

⁴⁸ Agência de Cooperação Alemã para o Desenvolvimento – A GTZ, Cooperação Técnica Alemã, empresa pública de direito privado, foi criada em 1974 com o objetivo de gerenciar projetos de cooperação técnica. Trabalha em nome de organizações internacionais, governos, fundações e empresas com operações em todo o mundo. No geral os temas do ambiente, gestão das finanças públicas e do Estado de Direito são priorizados na agenda. Esses projetos são realizados pela GTZ *International Services* (GTZ IS), uma área de negócio que trabalha com clientes internacionais. Cada novo projeto requer a aprovação do Ministério Federal Alemão para Cooperação e Desenvolvimento Econômico e do Ministério das Relações Exteriores. Na América Latina e Caribe atua em 21 países. Cf. < <http://www.gtz.de/en/30276.htm>. >. Acesso em: 28 jun. 2011.

⁴⁹ A instituição atua desde 1988 no Equador e em vários países da América Latina diretamente com investigação educativa, formação inicial e continuada dos docentes e no apoio a instituições educativas para fortalecê-las. Cf. < <http://www.cenaise.org.ec/>. >. Acesso em: 28 jun. 2011.

			de Saúde Ocupacional, Hospital das Clínicas, Faculdade de Medicina da Universidade da República, Montevideo – Uruguai		
<i>Reformas Educativas</i>	<i>Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe</i>	Rosa Maria Torres	Diretora do Instituto Fronesis50 – Equador	2000	Protagonismo Protagonista
<i>Educación ambiental y formación docente</i>	<i>Fortalecimiento de la capacidad interdisciplinaria en Educación Ambiental</i>	Lilian Palma de Arraga	Diretora Executiva da Fundação EDUCAMBIENTE51, Buenos Aires – Argentina	2000	Protagonista

Fonte: Rede Kipus

O conjunto de diferentes instituições e diferentes especialidades profissionais presentes na produção dos documentos permitiu algumas considerações em relação ao papel destes intelectuais na construção do consenso em torno do novo projeto hegemônico do capital.

Conforme Martins e Neves (2010, p.25) a nova pedagogia da hegemonia garante sua efetividade por meio da “[...] legitimidade das teorias que a sustentam e da permanente atuação de *novos intelectuais orgânicos do capital* responsáveis por sua difusão.” (Grifos dos autores). Destaca-se que:

[...] os intelectuais da nova pedagogia da hegemonia são pessoas e organizações cuja atribuição es-

⁵⁰ Entidade sem fins lucrativos inspirada no ideal da *fronesis* (forma de pensamento complexo). Afirma promover processos orientados à aprendizagem social – individual e coletiva – ao longo da vida, o desenvolvimento da consciência crítica e a construção de comunidades de aprendizagem comprometidas com a mudança social e o desenvolvimento humano. Suas atividades articulam investigação, formação, difusão, comunicação, assessoria, intercâmbio e encontro em nível nacional, regional e mundial. Cf. < <http://www.fronesis.org/> >. Acesso em: 28 jun. 2011.

⁵¹ Associação sem fins lucrativos criada em 1992 por um grupo interdisciplinar de profissionais motivados para promover o crescimento cidadão informado e comprometido com o ambiente. Propõe desenvolver programas e projetos de investigação e desenvolvimento em temas de Educação Ambiental. Integra a Rede de Formação Docente Contínua na Argentina. Cf. < <http://www.enredando.org.ar/des-base-ong.shtml?x=17506> > Acesso em: 26 jun. 2011.

pecífica é a formulação, adaptação e disseminação, em diferentes linguagens, das ideias que fundamentam a nova concepção de mundo e práticas político-ideológicas da burguesia mundial. Eles são também os responsáveis pela organização de atividades que visam a sedimentar em todo o tecido social um novo senso comum em torno de um novo padrão de sociabilidade para o século XXI. (MARTINS e NEVES, 2010, p. 25-26)

Desse modo, entendemos que a expressão protagonismo docente corresponde a esse novo tipo de linguagem que visa disseminar os ideais da reforma social proposta pela política neoliberal da Terceira Via que tem como propósito “[...] ajustar os cidadãos a abrir seu caminho através das mais importantes revoluções de nosso tempo: globalização, transformações na vida pessoal e nosso relacionamento com a natureza.” (GIDDENS, 2005, p. 74). Para Neves (2005, p.67) a política da Terceira Via:

[...] pode ser apresentada como um programa comprometido com a atualização do projeto burguês de sociedade e pela geração de uma pedagogia voltada a criar uma unidade moral e intelectual comprometida com essa concepção.

Assim, os intelectuais – pessoas e organizações – constituem-se nos agentes da consolidação do novo projeto de sociabilidade e a organicidade estabelecida entre organizações e pessoas deve ser considerada fundamental nesse movimento, uma vez que as instituições são movidas por pessoas e estas (instituições e pessoas) tomadas objetivamente necessitam de financiamento – verbas – para se consolidarem.

Dale (2004, p.452-454) afirma que as organizações internacionais atuam de diferentes modos e estabelecem “diferentes relações estruturais com os estados-nação” afetando consideravelmente os sistemas educativos nacionais, transformando-os. Esse processo não acontece unilateralmente, mas com o consentimento ativo destes Estados, por meio de um conjunto de diferentes mecanismos, que segundo o autor, pode ser chamado de um “ajustamento coercivo”. Uma forma direta de ajustamento coercivo pode acontecer quando a adesão às abordagens específicas socializadas pelas organizações internacionais está atrelada a financiamentos.

Assentada nesta perspectiva a análise dos documentos apontou a presença de Organizações Multilaterais, como a UNESCO, a GTZ, o

BM (Banco Mundial) e o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), todos de alguma forma, como apresentamos a seguir, compreendem formas de financiamento.

No caso da UNESCO, é a OREALC, Oficina ou Escritório Regional da Educação da UNESCO para a América Latina e o Caribe, que implementa sua política educacional na região. Com sede em Santiago do Chile, foi criada em 1963 com o propósito de apoiar os Estados Membros da região na definição de estratégias para o desenvolvimento de suas políticas educativas. Suas ações se orientam no marco do EPT e do PRELAC, respondendo a um compromisso mundial de fazer efetivo o direito a uma educação de qualidade para todas as pessoas, como propõe o EPT, e, por meio do PRELAC, identifica as prioridades e os desafios específicos da região para alcançar as metas daquele. A materialidade de suas ações se evidencia na geração e difusão de conhecimento, na elaboração de orientações para a definição de políticas públicas, na entrega de assessoria e apoio técnico aos países e na promoção do diálogo, no intercâmbio e na cooperação entre os diferentes “atores”, governos, universidades e centros de investigação, sociedade civil, setor privado e organismos internacionais. Este trabalho acontece em colaboração com as oficinas “multipaís” e as “oficinas nacionais” que a UNESCO tem na região, assim como com as Comissões Nacionais de Cooperação com a UNESCO, presente em cada um dos países dos Estados Membros⁵².

A pesquisa apontou que sua presença na região via Relatórios, se efetiva mediante a apresentação de pesquisas e ou informações de experiências exitosas realizadas em países da região, como nos relatórios *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay* (OREALC/UNESCO,

⁵² No Brasil a Comissão Nacional de Cooperação com a UNESCO segue o estabelecido no Decreto nº. 87.522, de 25 de agosto de 1982, promulgado pelo presidente da República, João Figueiredo. Segundo o artigo V que trata da execução do acordo, nos incisos “a” e “b” estabelece-se respectivamente a constituição e a composição do Grupo Intersetorial de Coordenação (GIC) sendo a composição: o Secretário Geral do Ministério; o Chefe do Departamento de Cooperação Cultural, Científica e Tecnológica do Ministério das Relações Exteriores; o Secretário de Cooperação Econômica e Técnica Internacional da Secretaria de Planejamento da Presidência da República; o Representante do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); o Representante do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras; o Representante do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBCEC); o Representante da UNESCO no Brasil. Cada um dos membros poderá designar um suplente ou o assessor que julgar necessário. Cf. < <http://www2.mre.gov.br/dai/ctunesco01.htm> >. Acesso em: 15 ago. 2011.

2005), *Experiencias de formación docente utilizando tecnologías de información y comunicación: estudios realizados en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú* (OREALC/UNESCO, 2005) e o documento *Formación docente: un aporte a la discusión* (OREALC/UNESCO, 2002), que apresenta experiências de formação docente inicial e continuada de países como a Inglaterra, Chile, Espanha, França, Israel, Estados Unidos e a comunidade de língua inglesa do Caribe. Também é possível conferir a capilarização das ações desenvolvidas pela OREALC/UNESCO nos países da América Latina e Caribe, principalmente com a criação das Redes Regionais, como a Rede Kipus, e os documentos por elas veiculados, seminários, pesquisas desenvolvidas, entre outras estratégias de difusão de seu ideário.

Quanto a GTZ, sua presença, de acordo com os textos pesquisados, se efetiva na região por meio do Programa PROEDUCA-GTZ, no Peru. Este programa propõe melhorar a qualidade da educação nas escolas pela formação em serviço dos professores, particularmente os que trabalham em educação bilíngue intercultural, para que conduzam com eficiência os processos de aprendizagem nos centros educativos e nas comunidades. Observa-se o estabelecimento de acordos financeiros entre a organização e o programa nos seguintes termos, de acordo com a *homepage*⁵³ da Universia Notícias Peru (2003),

Pro educa GTZ es el Programa Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GMBH. Este programa se inició en noviembre del 2002, luego de firmarse los acuerdos financieros entre el Gobierno Peruano y la República Federal de Alemania, y finalizará en diciembre del 2006. PROEDUCA GTZ tiene como contraparte oficial a la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente del Ministerio de Educación.

Sua presença é verificada anteriormente, conforme Twomey (2005, 168), ao tratar do Programa de Educação a Distância da Faculdade de Educação da *Pontificia Universidad Católica de Perú*:

Educación intercultural, nace de la propuesta realizada por la Facultad a la GTZ en el año 1997:

⁵³ Cf. < <http://noticias.universia.edu.pe/en-portada/noticia/2003/10/10/765975/cooperacion-alemana-desarrollo-ministerio-educacion-peru.html>. >. Acesso em: 25 set. 2011.

Contribuir al mejoramiento del desempeño de los profesionales que trabajan con grupos culturales diversos y mejorar la calidad académica y técnico-pedagógica de profesores, supervisores y asesores pedagógicos de Instituciones Educativas, para que puedan responder a los retos de la educación para el siglo XXI constituyéndose en formadores que trabajen desde un enfoque intercultural e interdisciplinar.

A presença de organizações multilaterais nos processos de formação docente é organicamente financiada e regulada pelos “estados poderosos”, expressão utiliza por Dale (2004), como averiguamos na apresentação dos resultados do estudo exploratório sobre *Condiciones de Trabajo y Salud Docente* socializado pela OREALC/UNESCO Santiago (2005, p.11):

Agradecemos de manera especial el apoyo financiero del Gobierno de España el aporte del Programa PROEDUCA/GTZ, la participación de las instituciones académicas, investigadores, ministerios de educación y gremios de docentes que se involucraron con gran entusiasmo y compromiso en este trabajo.

Esta organicidade é identificada nos programas de formação docente, principalmente na formação continuada, nos países da região, pelo financiamento de projetos, conforme documento divulgado pela OREALC/UNESCO, neste Miller (2002, p. 26, grifos nossos), assinala os projetos financiados pelo BM e pelo BID na Região Caribenha de língua inglesa.

Entre los proyectos de reforma que se han implementado en la subregión se incluyen los siguientes: el Proyecto del Gobierno de Belice/Proyecto de Educación Primaria del Banco Mundial de Belice; el Proyecto EDUTECH de Barbados; el Proyecto del Gobierno de Guyana/Proyecto de Reforma de la Educación Secundaria del Banco Mundial; el Proyecto de Formación Docente en Servicio de Guyana; el Proyecto de Educación Básica del Gobierno de Guyana/BID; el Proyecto de Reforma de la Educación Secundaria de Jamaica/Banco Mundial; el Proyecto de Mejoramiento de la Educación

*Primaria del BID y los Proyectos de Apoyo a la Educación Primaria de Jamaica; los Proyectos del Banco Mundial y del BID en Trinidad y Tabago; y los Proyectos del Banco Mundial en Dominica y Santa Lucía. El Proyecto ROSE⁵⁴ del gobierno de Jamaica/BID fue el primero. La primera etapa de la reforma fue implementada en 1993 y finalizada en 1998. este proyecto fue uno de los dos que recibieron el Premio a la Calidad otorgado por el Banco Mundial el año 1999. Dado el limitado alcance de este documento, ni siquiera es posible dar una breve sinopsis de cada uno de estos proyectos. Por lo tanto, el proyecto ROSE se utilizará como ejemplo de las políticas gubernamentales de reforma curricular implementadas a través de la asistencia de **donantes**, que incluye un componente de formación docente en servicio en apoyo a la reforma curricular.*

No Chile, esta presença é percebida na política de formação docente, conforme Ávalos (2002, p.39): “*El Programa se conoció como Asistencia Técnica y contó con fondos del préstamo del Banco Mundial para los programas de mejoramiento de la Educación Media.*”.

A presença e atuação de ONGs no desenvolvimento de políticas públicas nos países periféricos – no caso, América Latina e Caribe – correspondem, para Melo (2005), ao atendimento da nova agenda da governação para o século XXI. Esta agenda, que segue a proposta política neoliberal da Terceira Via, conduzida pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e o BM, orientam reformas estruturais nestes países visando um Estado mais efetivo “[...] para apoiar e legitimar as reformas que seriam necessárias para a sobrevivência do próprio capitalismo.” (MELO, 2005, p.74)

A agenda propõe parceria entre o governo e instituições da sociedade civil para fomentar o desenvolvimento da comunidade. Para Borba

⁵⁴ As características que definem o currículo ROSE na Jamaica (1993-1998) e os aspectos de formação docente da reforma podem resumir-se assim: um currículo comum para todo tipo de escolas e para todos os alunos dos sétimo ao nono graus; agrupamentos baseados em aptidões mistas e ensino a níveis múltiplos entre estes grupos; estudantes que assumem responsabilidade por sua própria aprendizagem; aprendizagem cooperativa entre alunos; o docente como facilitador e guia na promoção da aprendizagem do aluno; planejamento em equipe e colaboração entre docentes; integração de áreas de disciplinas; orientação profissional em todas as disciplinas do currículo. (UNESCO, 2004, p.75)

(2003) esse processo dar-se-ia por meio do revigoramento das instituições públicas e do reforço da provisão privada de serviços – parcerias público-privado. Nesta formulação do Banco, o mercado e a sociedade civil, representada por ONGs e organizações populares, “[...] são considerados remédios ideais para as burocracias hipercentralizadas e ineficientes do mundo em desenvolvimento.” (BORBA, 2003, p.128)

Identificamos nos documentos a presença das seguintes ONGs: Instituto Fronesis – Equador; Educambiente – Argentina; CENAISE – Chile; Fundação Antônio Restrepo Barco – Colômbia; CEBIAE – Bolívia e a Fundação Hineni, no Chile. Estas atuam na política de formação docente nos países da América Latina e Caribe de diferentes formas; encontramos intelectuais vinculados a organizações não-governamentais, tratando de assuntos referentes à profissão docente e suas organizações – Instituto Fronesis (TORRES, 2000); assessorando programas de formação docente em TICs e gestão educacional – CEBIAE (AGUIRRE; LEDEZMA, 2005); formação docente em serviço à distância utilizando TICs – Fundação Hineni (ARCE, 2005); condições de trabalho e saúde docente – CENAISE (GARZÓN, 2005); incorporação da inovação e da investigação no mundo escolar – Fundação Antônio Restrepo Barco (RODRIGUEZ; BERNAL, 2001) e na difusão da educação ambiental por meio do Programa *Convivir en la Tierra* – Educambiente (ARRAGA, 1998). Essa análise evidencia as várias formas de atuação dos intelectuais orgânicos na política de formação docente na América Latina e Caribe, principalmente por tratarem de diferentes questões, consideradas urgentes na pauta da reforma educacional.

Para Falleiros, Pronko e Oliveira (2010), tanto na doutrina neoliberal como na política da Terceira Via, o Estado é o responsável pela crise e ambas propõem estratégias distintas para sua superação. O neoliberalismo defende a privatização colocando para o mercado a responsabilidade na execução das políticas sociais. A Terceira Via “[...] repassa a responsabilidade para organizações da sociedade civil, criando o conceito de ‘público não-estatal’, na passagem de um Estado de bem-estar social para uma sociedade de bem-estar social.” (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p.71)

Destacamos o papel desempenhado pelas universidades nesse processo. No total identificamos 19 instituições, como a Universidade Politécnica de Madri – Espanha; Universidade de La Habana – Cuba; Universidade de Buenos Aires – Argentina; *Wheelock College, Boston (Massachusetts)* – USA; Universidade de Barcelona – Espanha; Universidade de Paris XI, Orsay – França; Faculdade de Educação e Idiomas, *The Open University* – Reino Unido; Universidade Pedagógica Nacional

da Colômbia; Universidade do Panamá, Universidade de Arcis – Chile; Universidade Nacional Pedagógica – México; Universidade de Santiago de Compostela – Espanha; Universidade de Sevilha – Espanha; Universidade Nacional de Colômbia; Universidade de Granada – Espanha; Universidade Nacional de Rosário – Argentina; Universidade de Guanajuato – México; *University of the West Indies, Mona Campus*. Kingston – Jamaica; *Universidad de St. Louis* – USA e Faculdade de Medicina da Universidade da República, Montevideo – Uruguai. Das instituições citadas, dez encontram-se localizadas em países da América Latina e Caribe e as demais estão situadas nos Estados Unidos e no continente europeu, com maior incidência na Espanha (quatro). Das 19 instituições, nove encontram-se localizadas em países centrais. A presença de Universidades situadas em países centrais influenciando e, de certa forma, determinando aspectos relacionados à política de formação docente e empenhados na construção de um novo perfil docente na América Latina e Caribe fica evidente nos documentos. Isso nos habilita a retomar a análise de Dale (2004, p. 451) quanto às formas como a globalização afeta a educação por meio de suas “organizações internacionais”. Para o autor isto acontece:

[...] na medida em que a “legitimidade” dos estados enquanto estados “como devem ser” deriva da conformidade com a norma, e a norma neste caso são os sistemas educativos dos países dominantes. A adoção destes sistemas e das categorias curriculares associadas é um sinal das pretensões do estado-nação a ser um país “como deve ser”. (DALE, 2004, p.452).

As Organizações Multilaterais por seu caráter, estrutura e abrangência coordenam as políticas pautadas na agenda na perspectiva da nova social-democracia na América Latina e Caribe e as ONGs desenvolvem ações locais e focais de modo a operacionalizar as proposições da agenda. No que tange à formação docente inicial e continuada as concepções de educação articuladas pelos intelectuais referidos na região reforça a hipótese de que estamos vivendo a construção de outra hegemonia político-ideológica – política neoliberal da Terceira Via – que busca a conformação deste profissional ao seu ideal.

2.4 CONTEÚDO E FORMA DOS TEXTOS

O levantamento, a leitura e a análise dos 12 textos permitiram classificá-los em artigos⁵⁵, estudos/relatórios⁵⁶ e *homepage*⁵⁷.

Ao tomarmos a forma como os textos se apresentam trataremos de seu conteúdo, principalmente a maneira como se articula aos termos pesquisados, “protagonismo”, “protagônico” e “protagonista”, cientes de que a presença dos termos nos textos constitui-se em pressuposto para os próximos argumentos. O uso dos vários verbetes nos textos pesquisados remete ao tema “protagonismo docente”, fazendo-se necessária a busca dos sentidos associados ao uso dessa linguagem.

Em praticamente todos os textos há forte apelo à formação docente, tanto inicial como continuada. O apelo justifica-se por conta da reforma educacional iniciada na década de 1990, alicerçada no desenvolvimento de novas tecnologias, na globalização e no conhecimento e que demanda uma nova sociedade (OREALC/UNESCO, 2002, 2005, 2005b; MONTEIRO, 2003; SEGOVIA, 2001).

A profissionalização docente proposta nos textos pesquisados remete à formação continuada, entendendo-se que o profissional se constitui na relação com a sua prática, ou seja, a aula. Assim, a unidade

⁵⁵ Entre os artigos constam os textos: *Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades* (TIRADOS; MAURA, 2007), *En torno a la profesionalización docente y las instituciones educativas: apuntes para el debate* (IMÉN, 2000), *¿Qué desarrollo profesional es clave para el rendimiento de cuentas?* (MONTEIRO, 2003), *Análisis de las preocupaciones del profesorado en relación con los procesos formativos e innovadores* (ESTEPA, 1998), *Los profesores en contexto de investigación e innovación* (RODRÍGUEZ; BERNAL, 2001), *Asesoramiento y encuentro profesional en el aula* (SEGOVIA, 2001), *Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe* (TORRES, 2000) e *Fortalecimiento de la capacidad interdisciplinaria en Educación Ambiental* (ARRAGA, 2000). Os autores dos títulos especificados encontram-se vinculados a universidades, fundações e institutos.

⁵⁶ Quanto aos estudos/relatórios, estes correspondem a documentos produzidos pela OREALC/UNESCO e somam três textos: *Experiencias de formación docente utilizando tecnologías de información y comunicación: estudios realizados en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú* (UNESCO, 2005), *Formación docente: un aporte a la discusión e Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay* (UNESCO, 2002). São documentos editados pela OREALC, mas seus autores estão vinculados a instituições diversas – universidades, fundações, instituições, hospitais, ministérios, igreja e, portanto, atendem a especializações distintas – investigadores, médicos, professores e consultores.

⁵⁷ Cita-se a *homepage* da EICaME, o texto é uma notícia divulgada no dia 2 de julho de 2000 (*EQUIPE INTERDISCIPLINARIO CAPACITADOR EN MEDIACIÓN EDUCATIVA*, 2000). Como esta instituição é representada por uma equipe interdisciplinar fazem parte dela professores e advogados.

escolar ou centro escolar representa o pólo formador onde, junto a seus pares – na coletividade –, os docentes realizarão sua formação/profissionalização (MONTEIRO, 2003; OREALC/UNESCO, 2002; IMÉN, 2000). Os autores colocam a necessidade de se estabelecer uma aliança mais efetiva com as universidades, chamadas para mediar o processo formativo e de profissionalização. Em alguns casos, esse processo pode dar-se via instituições, organizações ou fundações, como nos textos *Fortalecimiento de la capacidad interdisciplinaria en Educación Ambiental* (ARRAGA, 2000) e *La negociación y la mediación en la formación docente* (EICAME, 2000) em que o projeto de formação docente acontece via Organizações não-governamentais, respectivamente Fundação Educambiente e a EICaME.

Para os autores, a atitude ativa, investigativa e reflexiva dos docentes sobre a sua prática constitui elemento fundamental na sua formação continuada, pois é por meio desta atitude que o docente realiza pesquisa, inovação e produz conhecimento (BERNAL; RODRÍGUEZ, 2001; OREALC/UNESCO, 2002; OREALC/UNESCO, 2005; ESTEPA, 2000; TIRADOS; MAURA, 2007).

Para a formação inicial nos textos coloca-se que a universidade ou os institutos de formação docente deverão formar o professor pesquisador, reflexivo e inovador, portanto, a formação inicial acontecerá em nível de graduação – na universidade ou instituto – articulando-se à unidade escolar (OREALC/UNESCO, 2002). Há uma mudança de perspectiva em relação ao convencimento do professor para sua adesão ao conteúdo da reforma. Nesta concepção de formação docente busca-se um profissional responsável, com vontade de mudar – com atitude de inovação. (ESTEPA, 1998).

A análise dos textos disponíveis na *homepage* da Rede Kipus permitiu-nos identificar na região da América Latina e Caribe políticas de formação docente articuladas às exigências sociais capitalistas do século XXI e, conseqüentemente, ao projeto de sociabilidade da Terceira Via que se assenta principalmente na proposta de “reinvenção” da sociedade civil. Esta abordagem coloca como essencial a consolidação de um novo individualismo, mais ativo, responsável e participativo. A disseminação desta perspectiva constitui-se, para Lima e Martins (2005, p.67) em balizadora “do processo de ajustamento da vida e do trabalho, das instituições e organizações” e conta com a participação de intelectuais orgânicos vinculados à classe burguesa que visam assegurar seus interesses e manter a hegemonia do capital.

De modo geral, nos documentos ocorre a proposição de um perfil docente com características, habilidades e atitudes que atendam às tão aclamadas demandas sociais. Conforme Majós (2002, p.103):

Las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, junto con los cambios en las nuevas formas de organización social, permiten deducir que la escuela ha de evolucionar mucho en las formas de organización actuales; por todo ello la formación de los docentes ha de prestar atención al desarrollo de las habilidades sociales, la dinámica y gestión de grupos y su optimización y a la mejora de recursos personales, materiales y técnicos. En general, a todo lo que permita una mejor eficacia del trabajo en equipo y del ajuste de su acción estratégica para responder a la diversidad de necesidades de los alumnos.

Campos (2005, p.15), da mesma forma, enfatiza o papel docente para atender as novas demanda sociais e o compromisso da sociedade:

[...] sino pensar en los docentes como profesionales de la educación, que requieren capacidades y competencias para trabajar en escenarios diferentes y cambiantes, con generaciones que tienen estilos y códigos de comunicación y aprendizaje que ponen exigencias distintas al trabajo del profesorado. Es más, la formación de valores y de ciudadanos responsables que hoy como nunca se espera de la escuela, obliga a pensar en todos los esfuerzos que se requiere hacer para un ejercicio profesional que fortalezca el sentido del compromiso humano y social de la docencia. Comprender las nuevas complejidades de la profesión docente significa, igualmente, asumir la enorme responsabilidad que tienen la sociedad y los sistemas educativos para formar y desarrollar profesores que tengan esas características para asumir la tarea de aprender-enseñar, ejercerla con profesionalidad y, a la par, sentir que es una fuente de satisfacción y crecimiento personal.

Observamos, em resumo, que o docente projetado, deverá apresentar posturas harmônicas, flexíveis, dialógicas e cooperativas e preocupar-se constantemente com sua formação. Essa deverá ocorrer prefe-

rencialmente em seu espaço de trabalho, ou seja, na unidade escolar junto a seus pares. Para tornar-se um profissional da área o professor do século XXI, de posse de habilidades reflexivas, desenvolverá pesquisas sobre a sua prática e produzirá conhecimento. Entendemos que o desenvolvimento dessas habilidades se encerra em atos individuais subjacentes ao apelo ao fortalecimento do protagonismo docente e, portanto, atende a agenda da reforma educacional dos anos de 1990 na configuração de novos sujeitos e relações que se estabelecem na prática pedagógica.

Tal compreensão nos conduziu à análise das concepções e ideias associadas a “protagonismo docente” nos documentos da Rede Kipus e seu significado político e ideológico na formação inicial e continuada do professor. Este é o tema do capítulo a seguir.

3 REDE KIPUS DE FORMAÇÃO DOCENTE E O APELO AO PROTAGONISMO DOCENTE: CONCEPÇÕES E SENTIDOS

3.1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta parte da análise empírica e estrutura-se com base em questões relativas ao tema “conteúdo e forma dos textos” que compõem o capítulo dois dessa dissertação. Apresentamos os resultados do levantamento e análise dos termos protagonismo, protagônico e protagonista, nos documentos na Rede Kipus que os abordavam remetendo-os ao docente. O levantamento orientou-se pela hipótese de que o uso dessa expressão ou dos termos corresponde à construção de um consenso em torno da configuração de um novo perfil docente de acordo com a agenda política neoliberal da Terceira Via. Verificou-se a sua presença em 12 textos, sendo artigos, estudos/relatórios e *homepage*. Na lida com a empiria chamou a atenção à quantidade e variedade de intelectuais e organizações envolvidos em sua produção, edição e distribuição configurando-os, portanto, como intelectuais orgânicos articulados à consolidação do novo projeto de sociabilidade capitalista.

Quanto à análise do conteúdo dos textos, verificou-se que propõem que a formação docente inicial e continuada desenvolva habilidades relacionadas à autoformação⁵⁸, à reflexão sobre a própria prática, à profissionalização, à resolução de conflitos e à inovação. A formação proposta nos documentos da Rede Kipus associa-se ao desenvolvimento do novo individualismo socializado pela agenda política do neoliberalismo da Terceira Via. Assinala Giddens (2005, p.47) que “Temos de moldar nossas vidas de uma maneira mais ativa do que o fizeram gerações anteriores, e precisamos aceitar mais ativamente responsabilidades pelas consequências do que fazemos e dos hábitos de estilo de vida que adotamos.” Da mesma forma, atende à agenda da reforma educacional, iniciada nos anos de 1990, que propõe reformar os sujeitos, desenvolver suas habilidades e motivações para que se comprometam com a reforma e se responsabilizem por seus resultados. Desse modo, argumentamos que a proposta de formação do professor colocada em prática na América Latina e Caribe via Rede Kipus assenta-se no apelo ao fortalecimento do protagonismo docente para dar conta do “[...] ajustamento dos cidadãos, do conjunto da sociedade civil e da aparelhagem do Estado na

⁵⁸ Também identificada nos textos como autoaprendizagem e inter-aprendizagem (nota do autor).

justa medida das demandas e necessidades do reordenamento do capitalismo.” (LIMA; MARTINS, 2005, p.67). Atendendo, por meio de sua função estratégica, ao interesse dominante de construção de uma nova pedagogia da hegemonia, subordinando o professor aos interesses do capital e procurando desconstruir sua possível consciência política. Essa análise conduziu-nos ao levantamento dos termos protagonismo, protagônico e protagonista, associados a professores, nos documentos da Rede Kipus, agora com a finalidade de analisar a forma pela qual a expressão é utilizada pelos autores, ou seja, de que concepções se aproximam e a que práticas pedagógicas é remetida.

Organizamos o presente capítulo apresentando as habilidades subjacentes ao protagonismo docente conforme os documentos da Rede Kipus; após identificamos no documento do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe – PRELAC (UNESCO, 2002) sua proposição associada à reforma dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Isto nos levou a buscar a concepção ou a perspectiva sob a qual o termo protagonismo docente é utilizado pela Rede Kipus a fim de cotejá-lo com a forma como é posicionado no PRELAC (UNESCO, 2002) e averiguar possíveis reinterpretações.

3.2 A FORMAÇÃO DOCENTE NA AMÉRICA LATINA E CARIBE: NOVAS HABILIDADES SUBJACENTES AO PROTAGONISMO DOCENTE

A política de formação docente proposta e divulgada para a América Latina e o Caribe, por meio da Rede Kipus, orienta-se basicamente pelo desenvolvimento de habilidades consideradas estruturais para a consolidação da reforma dos sujeitos que efetivam o processo pedagógico – os professores. Essas se referem à autoformação, à reflexão sobre a prática, à profissionalização, à cooperação e à inovação. Essas habilidades supõem o fortalecimento do protagonismo docente para efetivá-las. Observamos que as habilidades propostas em relação à formação do professor encontram-se organicamente presentes nos textos pesquisados, de modo que foi possível identificar a discussão sobre a prática articulada à inovação, à autoformação e à profissionalização e vice-versa. Portanto, procuramos indicá-las individualmente para efeito didático, o que se revelou tarefa difícil.

No que tange à autoformação Machado (2002) afirma que na atualidade a docência vem se diversificando exigindo do docente uma nova concepção no desenvolvimento de sua profissão. Esta, de acordo com Tirados e Maura (2007, p. 2), [...] *exige la concepción de un nuevo rol*

del estudiante en el proceso de aprendizaje en la universidad: el rol de sujeto de su formación profesional.. A mesma posição se evidencia em Montero (2003, p.5-6): *En mi opinión, el poner en primer plano la concepción de profesores y profesoras como sujetos activos de su formación, lo que implica considerar como ejes de la misma las ideas de reconstrucción del conocimiento profesional y aprendizaje continuo.* Neste sentido, Estepa (2000, p.1) afirma que: *Por tanto, estamos ante un tema que tiene que ver con la capacidad y con la voluntad, dado que es el individuo el último responsable de la activación y desarrollo de procesos formativos.* Essa proposição leva-nos à evidência de que subjaz ao apelo do protagonismo docente a proposta de novo individualismo da política da Terceira Via e da agenda da reforma educacional.

A análise demonstrou que a formação docente continuada deverá ocorrer prioritariamente na escola ou centro educativo. Estepa (2000) assinala as principais características do Modelo de Formação Permanente nessa perspectiva:

Una formación en la que el centro educativo sea un eje preferente de actuación, en el que la actividad formativa se realiza de forma conjunta por el colectivo de profesores. El centro se convierte así en la unidad de referencia para proponer y desarrollar un conjunto de acciones formativas que ayuden a construir un proyecto común al conjunto de personas que lo componen, a la vez que instalar en su quehacer dinámicas de cambio e innovación que permitan analizar, reflexionar e introducir nuevos elementos de mejora de su práctica.

[...]

Una formación que opta por el Modelo de Formación en Centro como el más adecuado para afrontar el reto que supone la generalización del nuevo Sistema Educativo más plural y mejor adaptado a las necesidades formativas en la sociedad actual. (ESTEPA, 2000, p.2).

Machado corrobora essa proposta quando afirma que o centro educativo torna-se [...] *un espacio de formación permanente: intelectual, social, profesional y humano tanto de sus alumnos como de sus docentes.* (MACHADO, 2005, p.10). Assim:

[...] docentes y alumnos deben desarrollar un sentido de pertenencia con respecto al centro educa-

tivo y a su integración en la comunidad. El hecho de reconocerse como parte integrante de un equipo, y de tener un ambiente favorable al proceso de enseñanza y aprendizaje, es primordial para lograr una buena educación. (MACHADO, 2005, p.10).

Entendemos que a formação docente centrada na escola, junto aos pares, corresponde ao prescrito no princípio da agenda política do neoliberalismo⁵⁹ da Terceira Via que apresenta como um de seus traços definidores, de acordo com Neves e Sant’Anna (2005, p.34-35):

[...] a viabilização do retorno ou da permanência de um conjunto significativo da população ao nível mais primitivo das relações de forças, aquele estreitamente ligado à estrutura objetiva, no qual os agrupamentos sociais organizam-se conforme sua função e posição na produção, sem uma maior consciência de seus papéis econômico e político-social.

Para Evangelista (2007, p. 22) o entendimento da qualificação do professor baseada, sobretudo, na utilidade de um conhecimento tácito e pragmático retrata uma concepção que secundariza o conhecimento, “aparecendo não como conhecimento propriamente, mas como ‘produção de resultados’, ‘aplicação’, ‘uso’, ‘solução’, entre outras formulações reducionistas.”

Nesse processo, para Lima e Martins (2005, p.56), o Estado assume o papel de educar para uma “nova cultura cívica” visando “consolidar a coesão social” e a “ação voluntária dos indivíduos”. A proposta é colocar a capacidade racional de planejar a:

[...] serviço da eficiência, do envolvimento das organizações na solução de seus próprios problemas em parceria com o aparelho de Estado e do desenvolvimento da iniciativa privada [...] (LIMA; MARTINS, 2005, p. 56 e 57).

A proposta de formação do professor com ênfase no desenvolvimento da capacidade de reflexão e de realização de pesquisas, tomando a prática existente de outros profissionais e dos próprios professores em

⁵⁹ A Terceira Via e a doutrina liberal compartilham os mesmos princípios (LIMA; MARTINS, 2005).

formação no espaço escolar, é dominante nos documentos pesquisados na *homepage* da Rede Kipus. Conforme Tirados e Maura (2007, p. 3): *Participación, reflexión crítica y compromiso con la tarea educativa constituyen, por tanto, elementos esenciales en la formación docente. A reflexão sobre a prática é considerada essencial na formação do docente para o novo século. Bustamonte e Sandoval (2005, p.92), ao tratarem dos cursos de formação para a incorporação de novas tecnologias ao currículo, afirmam que: La formación es permanente, intensiva y continuada, centrada en la reflexión sobre la propia práctica de los docentes y sobre las posibilidades del recurso tecnológico. Cruz (2005, p.125) destaca que o uso destes recursos (TIC):*

[...] deben promover la búsqueda y selección de contenidos, su lectura crítica y su uso significativo para apoyar el currículo, abriendo espacios que permitan reflexionar sobre la labor pedagógica y la práctica diaria.

O processo de reflexão sobre a prática é apresentada nos documentos como possibilidade do docente desenvolver uma atitude de inovação frente a essa prática enriquecendo-a ou transformando-a. Rodríguez e Bernal (2001, p.29-30) assinalam a forma como a reflexão do professor frente a sua prática é capaz de transformá-la:

Cuando hablamos de maestras y maestros o de profesoras y profesores que realizan innovación o investigación estamos refiriéndonos justamente a aquellos que, sin dejar de ejercer su oficio diariamente en las aulas y en las instituciones escolares de educación inicial, básica o media, han asumido un papel reflexivo sobre su propia práctica y sobre la de su institución, y se han comprometido a realizar cambios significativos para ellos y para sus estudiantes, o a adelantar procesos sistemáticos de estudio y análisis de las prácticas o de los mismos cambios, con miras a producir un conocimiento que, rebasando las fronteras de su propio trabajo, sirva para comprender diversos significados de la educación o para alentar cambios en otros contextos. En este sentido, han asumido un liderazgo intelectual que transforma la práctica y sirve para alimentar la teoría de una disciplina que justamente tiene como criterios de validez del conocimiento la contrastación con la

vida y no solamente la explicación de los fenómenos.

Os autores pesquisados colocam como fundamentais na formação docente os processos de investigação e de inovação⁶⁰ para o desenvolvimento de uma consciência em relação à prática pedagógica cotidiana e profissional deste sujeito.

Podría pensarse que el significado que tiene para los docentes poder participar en procesos de innovación y de investigación que tienen lugar en la cotidianidad escolar llena en gran medida los vacíos en la formación, pero, sobre todo, incita a la búsqueda autónoma de nuevos caminos pedagógicos e induce a un cambio en las mentalidades, en las representaciones y en los estereotipos que manejan los docentes de sí mismos, de su profesión y de la escuela. (RODRÍGUEZ; BERNAL, 2001, p.53, grifos nossos)

As habilidades propostas ao professor, em geral, se efetivam no campo da individualidade quando se encontram ancoradas a termos como autonomia, auto e própria que remetem respectivamente à faculdade de se governar por si mesmo. Neste processo, entendemos que a formação docente proposta pela Rede Kipus, assentada na concepção de protagonismo docente, atende a agenda da reforma. Esta agenda propõe que:

[...] es imprescindible promover cambios en las concepciones, actitudes y prácticas de los docentes y en las familias de forma que puedan crear contextos enriquecedores para el aprendizaje de sus alumnos e hijos. (UNESCO, 2002, p.9-10).

⁶⁰ “Entre los años setenta y ochenta, Hall y sus colaboradores desarrollaron en la Universidad de Texas un modelo de aproximación al cambio e implantación del currículum que planteaba la idea de que son los profesores los verdaderos protagonistas del cambio, caracterizándose por la necesidad de comprender las actitudes y destrezas del profesorado, de forma que lo que se les ofrezca se pueda relacionar directamente con lo que ellos perciben que necesitan, y no se base, por tanto, en las necesidades de otros. (HALL; HORD, 1987). La innovación, se considera un proceso personal a largo plazo y se evalúa, entre otros aspectos, como estadios de preocupación. Nos encontramos, así, ante un concepto que, como señala Marcelo (1996), juega un papel importante en la medida que asume que hay que atender a las necesidades y demandas específicas de los docentes que se implican en procesos de cambio.” (ESTEPA, 2000, p.13).

Esta proposta deixa evidente que uma estratégia de reforma baseada nas pessoas se estrutura basicamente na mudança de linguagem, pela qual se passa:

[...] del lenguaje de los actores al de los autores. El término actor da la idea de ejecutar el papel de un libreto previamente establecido, mientras que autor significa persona que crea, que define su papel y que es causa de un cambio o acción. (UNESCO, 2002, p.9-10).

Entendemos que tal proposta se efetiva mediante o uso da noção “protagonismo docente” identificada nos documentos da Rede Kipus. O apelo ao protagonismo docente configura-se, conforme Lima e Martins (2005, p.51), em estratégia da nova pedagogia da hegemonia na “renovação” e no “reordenamento da sociedade civil” mediante a direção do governo e sob suas diretrizes. Isto nos permite afirmar que a política de formação docente para a América Latina e o Caribe pauta-se em uma agenda que visa, por meio do apelo ao “protagonismo docente”, desenvolver uma falsa consciência no professor em relação ao seu papel no processo educacional que, contraditoriamente, ao anunciar seu protagonismo objetiva retirar-lhe seu papel de sujeito histórico.

Essa observação nos levou a compreender em que perspectiva a expressão protagonismo docente é utilizada pela Rede Kipus em seus documentos, a fim de cotejá-la com a forma como é posicionada no PRELAC, averiguando-se possíveis reinterpretações.

3.3 O PRELAC E A NECESSIDADE DE DESENVOLVER O PROTAGONISMO DOCENTE

No documento do PRELAC (UNESCO, 2002), observamos que o apelo ao protagonismo docente é indicado no 2º. foco estratégico que se propõe a fortalecê-lo para que o professor responda às necessidades de aprendizagem dos alunos. Os focos estratégicos constituem-se em áreas para as quais os países da América Latina e do Caribe deverão canalizar seus esforços para concretizar as finalidades do projeto instituindo programas prioritários de ação.

O documento assinala ser necessário apoiar políticas públicas para reconhecer socialmente a função docente e valorizá-la como estrutura fundamental na transformação dos sistemas educativos. Essa necessidade surgiria do esgotamento do atual perfil docente caracterizado por sua

prática tradicional. O protagonismo – condição para a concretização da reforma educacional – seria desenvolvido pela formação docente inicial e continuada, levando-se em conta a saúde laboral e o estado emocional. Conforme o documento deve-se considerar os docentes como sujeitos e criadores de propostas educativas, como profissionais reflexivos, autônomos, criativos e comprometidos com a reforma educativa.

A proposição segundo a qual se deve “considerar” o docente permite-nos supor que este não o é, reforçando-se a necessidade de construí-lo ou constituí-lo com as habilidades propostas. Esta abordagem orientou nossa pesquisa empírica nos documentos da Rede Kipus no que tange à identificação da forma como os termos “protagonismo”, “protagônico” e “protagonista” foram concebidos, ou seja, em que perspectiva os termos foram utilizados pelos autores.

A lida com os documentos da Rede nos permitiu identificar três abordagens em relação aos termos especificados: fato, condição e latência.

O protagonismo docente entendido como “fato” foi percebido nos documentos que o descreviam como situação instalada e definida. Assim, observamos sua presença em oito textos e em nove situações. No texto *Experiencias de formación docente utilizando tecnologías de información y comunicación Estudios realizados en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Peru* (UNESCO, 2005) a presença dos termos deu-se em três situações remetendo à abordagem fato. Como “condição” o protagonismo assume a perspectiva de dependência, ou seja, havendo protagonismo determinada ação se efetiva. Esta abordagem foi identificada em dois textos. E como “latência” o tomamos como o contrário da abordagem de condição, desse modo, o protagonismo é consequência de determinada ação, formação, documento ou instrumento; assim, uma determinada ação pode gerar o protagonismo. Essa concepção foi encontrada em três documentos.

Como “fato”, identificamos o protagonismo docente associado às TICs no texto *Experiencias de formación docente utilizando tecnologías de información y comunicación Estudios realizados en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Peru* (UNESCO, 2005). Ao abordar os benefícios do Projeto Enlaces no Chile, promovido pelo Ministério da Educação, Menezes (2005, p.50) afirma que: *En primer lugar porque la propuesta del Ministerio de Educación destacaba a los profesores como los grandes protagonistas del cambio en las estrategias pedagógicas*. Bustamante (2005, p.92) apresenta o protagonismo como fato ao assinalar que:

El profesor usa la calculadora para mejorar el desarrollo de su exposición, para reemplazar el tablero. Hace el trabajo y se lo muestra a los alumnos. No se modifica el modelo pedagógico y el protagonista sigue siendo el docente.

Para Twomey (2005, p.177) o protagonismo é concebido como fato ao tratar da educação a distância baseada em novas tecnologias pela qual se:

introduce importantes cambios con relación a la educación a distancia tradicional; sin embargo, hay un conjunto de elementos que se mantienen y que deberían fortalecerse para lograr un servicio educativo de calidad, entre ellos: la comunicación que hace de la educación a distancia una “conversación didáctica guiada”, la integración racional de diversos recursos para el aprendizaje; la promoción del aprendizaje autónomo pues en esta modalidad el estudiante es protagonista de su formación; el cuidadoso diseño, desarrollo y validación del material educativo para facilitar el autoaprendizaje; la formación de grupos de interaprendizaje y los servicios de apoyo al participante entre los que la tutoría juega un rol de suma importancia.

No texto *Análisis de las preocupaciones del profesorado en relación con los procesos formativos e innovadores* (ESTEPA, 2000) identificamos o protagonismo como situação estabelecida. Afirma Estepa (2000, p. 13) que:

Debemos intentar desde las instituciones correspondientes, y mediante los "facilitadores" oportunos del cambio, ayudar a despejar los obstáculos de ese camino, intentar hacerlo más fácil de recorrer, pero eso sí, para que sea recorrido por los verdaderos protagonistas.

Essa situação é identificada em Arraga (1998, p.97) ao tratar do programa denominado fortalecimento da capacidade interdisciplinar em Educação Ambiental que: [...] *considera a los docentes como protagonistas que adquieren sentido dentro de la trama de su contexto.* Em Rodríguez e Bernal (2001, p.3) lê-se:

En la Fundación Restrepo Barco la idea de involucrar a los diversos actores escolares (docentes, directivos y estudiantes) en procesos de investigación de su propia realidad, surge como una necesidad de democratización del conocimiento científico en el ámbito escolar, donde investigadores con trayectoria desarrollan estudios con y para los actores escolares, en tanto ellos no sólo son sujetos de investigación sino protagonistas y gestores de la misma.

Tirados e Maura (2007, p.11) no texto *Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades* propõem cursos para o desenvolvimento profissional dos professores baseados na [...] *utilización de una metodología participativa de modo a potenciar el protagonismo y el compromiso del profesorado en la mejora de su práctica educativa.* Entendemos que essa proposição remete à perspectiva “fato” ao fazer uso do termo *potenciar* que significa aumentar; pressupõe-se que o protagonismo está dado, havendo, neste caso, a necessidade de potencializá-lo. Da mesma forma, Segovia (2001), no texto *Análisis de las preocupaciones del profesorado en relación con los procesos formativos e innovadores*, explora a necessidade de retomar determinadas abordagens da reforma educacional, como o assessoramento na escola e o protagonismo dos assessorados, no caso os professores. Quando o autor afirma que há a necessidade de retomar a abordagem do protagonismo, ratifica sua existência, concebendo-a como fato.

Monteiro (2003, p.7) assinala que: [...] *la dificultad de conciliar las necesidades del sistema en su conjunto y la desconfianza en el profesorado para su interpretación con el insoslayable principio de protagonismo del profesorado en la definición de las mismas [...]*” constitui um dos conflitos difíceis de resolver em relação ao desenvolvimento profissional desejável na reforma. Aqui o protagonismo docente é dado como inevitável. Mesmo relacionado a certa desconfiança no tocante a interpretação dos professores em relação às necessidades do sistema educativo, esse protagonismo é imprescindível, o que o caracteriza como fato.

No texto *En torno a la "Profesionalización Docente" y las instituciones educativas: apuntes para el debate* Ímen (2000, p.8) afirma que:

Ninguna política de reformas democráticas puede dejar de considerar al docente, y a los colectivos docentes, en el diseño, implementación, evaluaci-

ón y seguimiento como protagonistas centrales del cambio.

Sob a perspectiva “condição” observamos nos textos da Rede Kipus o uso dos termos protagonismo, protagonista e protagônico sempre que a abordagem fazia referência ao segundo foco estratégico do PRELAC (UNESCO, 2002), como no documento *Condiciones de trabajo y salud docente estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Peru y Uruguay*, no qual Campos (2005, p.13-14) afirma que:

El Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), la carta de navegación para los sistemas educativos, aprobada y firmada por los ministros de educación de la región en el 2002, destaca el papel de los docentes al definir como segundo foco estratégico “el fortalecimiento del protagonismo docente para que respondan a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes

[...]

Es más, el PRELAC, alerta sobre la urgencia de crear las condiciones necesarias para que los docentes pasen de su rol tradicional de “instrumentalizadores de currículos” a autores y protagonistas como garantía de que las escuelas y las aulas sean los escenarios reales de los cambios educativos.

O protagonismo docente concebido como “latência” foi identificado no texto *Experiencias de formación docente utilizando tecnologías de información y comunicación Estudios realizados en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Peru* (UNESCO, 2005) na afirmação de Cruz (2005, p. 23):

También identificamos un ámbito más propio del profesor. El uso que da a las TICs para preparar material de aula. Aquí el maestro se transforma en un creador de material didáctico, pero además por esa vía de su propia estrategia didáctica. Este es un ámbito de gran riqueza y además convergente con la idea de que sea el maestro un profesional instalado no sólo como un objeto del sistema educacional sino como protagonista de los procesos educativos.

Neste enfoque, observamos que o protagonismo docente se efetiva mediante o uso das TICs na criação de material didático em que o professor deixa de ser objeto para transformar-se em protagonista do processo educativo.

Segovia (2001) aborda o protagonismo docente na perspectiva “latência” no texto *Asesoramiento e encuentro profesional en aula*, quando afirma que a diversidade e o desenvolvimento curricular assumidos pela escola trazem como consequência o seu protagonismo:

En la medida en que la diversidad y el desarrollo curricular van siendo asumidos por los centros educativos, los profesores se erigen en los verdaderos protagonistas de la mediación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero – en ello también – necesitan de unos apoyos (de especialistas y de otros colegas) que complementen esta labor. (SEGOVIA, 2001, p. 5).

No texto *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países* Machado (2002, p.10) afirma que o: [...] documento pretende abrirse a la reflexión, a la búsqueda, y al intercambio con el propósito de vislumbrar nuevos caminos que permitan a los docentes ser verdaderos protagonistas de los cambios educativos. Nesse caso o protagonismo docente está condicionado à socialização, discussão e intercâmbio do documento em questão.

A análise realizada evidenciou que o protagonismo docente proposto nos documentos da Rede Kipus é concebido em maior frequência como um fato dado, estabelecido, ou seja, entre os autores o uso da expressão protagonismo docente é assinalada recorrentemente como algo posto e definido e não como algo a ser desenvolvido como propõe o PRELAC (UNESCO, 2002).

Quanto às situações a que associa o protagonismo docente, na Rede Kipus, é pontuado a variados e abrangentes aspectos quando abordado como “fato”. Esse processo é passível de conferência na proposta do uso das TICs, cuja abrangência estende-se às estratégias pedagógicas (MENEZES, 2005; BUSTAMANTE, 2005); à educação a distância (TWOMEY, 2005; CRUZ, 2005); à autoformação e à interaprendizagem (TWOMEY, 2005). Também identificamos sua associação à propostas: de práticas de inovação (ESTEPA, 2000; SEGOVIA, 2001); capacidade interdisciplinar em educação ambiental (ARRAGA, 1998); investigação da própria realidade (RODRIGUES; BERNAL, 2001; MONTERO,

2003); metodologia participativa em práticas educativas (TIRADOS; MAURA, 2007).

Diante das evidências levantadas percebemos que a proposição colocada no 2º. foco estratégico do PRELAC (UNESCO, 2002) – quanto ao fortalecimento do protagonismo docente na reforma como condição para que respondam às necessidades de aprendizagem dos alunos – passa por inflexões quanto à sua abordagem nos documentos da Rede Kipus. Mais especificamente, de uma abordagem que se origina na agenda da reforma como condição esta passa a ser indicada nos documentos da Rede Kipus como fato. Esta análise nos levou a explorar o significado político e ideológico na formação inicial e continuada do professor da inflexão verificada na expressão “protagonismo docente” nos documentos da Rede Kipus: como fato, algo estabelecido. Para Neves e Sant’Anna (2005, p. 26) é tarefa do “Estado capitalista” conformar as massas populares à “sociabilidade burguesa”. O que corresponde em Gramsci (1999, p.21) à:

Misión educativa y formativa del Estado, que tiene siempre el fin de crear nuevos y más elevados tipos de civilización, de adecuar la "civilización" y la moralidad de las masas populares más vastas a las necesidades del continuo desarrollo del aparato económico de producción, y por lo tanto de elaborar incluso físicamente tipos nuevos de humanidad.

Nesse sentido, o autor questiona [...] *cómo se producirá la presión educativa sobre los individuos obteniendo su consenso y colaboración?* (GRAMSCI, 1999, p.21). Entendemos que a Rede Kipus como organização da UNESCO e corresponsável pela implementação da reforma educacional segue as suas orientações e, portanto, utiliza-se de estratégias para a adesão do professor à agenda da reforma educacional para que o capitalismo se mantenha hegemônico e naturalizado. Essa estratégia pauta-se no convencimento de que o protagonismo docente é algo consolidado e, portanto, como tal basta cumpri-lo, efetivá-lo. Assim, na perspectiva condição como apresentado no PRELAC (UNESCO, 2002) entendemos que este protagonismo não existe, devendo-se, desse modo, ser construído. Como? Quando? De que forma? Em que sentido? Questões como estas se apagam, se diluem na premissa da proposição protagonismo docente como fato.

3.4 PROTAGONISMO DOCENTE: DE “CONDIÇÃO” NO PRELAC A “FATO”, ESTRATÉGIA DA NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA

Na análise dos documentos da *homepage* da Rede Kipus no que tange às formas de abordagem do protagonismo docente percebemos a ocorrência de inflexões quanto à origem da proposição no PRELAC e à adoção da perspectiva pela Rede. Neste o protagonismo docente é concebido em relação à reforma educacional, como proposta capaz de possibilitar ao docente responder às necessidades de aprendizagem de seus alunos. Desse modo, é abordado como “condição” para que a reforma educacional se efetive, com ênfase na sua necessidade e no seu fortalecimento.

Todavia, nos documentos da Rede Kipus o uso da expressão efetiva-se sob a perspectiva de “fato” consumado, rompendo, de certa forma, com a ideia de “condição”. Esse processo nos levou a buscar no documento do PRELAC (UNESCO, 2002) elementos que compõem sua proposta a fim de esclarecer os motivos de tal inflexão, posto que este documento constitui diretriz para a Rede Kipus no tocante à formação docente para a América Latina e o Caribe.

Inicialmente observamos que o PRELAC (UNESCO, 2002, p. 9) estabelece como um dos princípios orientadores da reforma educativa na região a mudança do modelo de política que se fundamenta nos insumos e nas estruturas. A UNESCO entende que: [...] *son las personas quiénes configuran una determinada estructura*. E, portanto, assinala como necessário na agenda deste modelo de política [...] *promover cambios en los diferentes actores* e em suas relações. (UNESCO, 2002, p. 9).

Nesse sentido, retomamos a perspectiva de Gramsci (1984) quando assinala o papel do Estado como educador para a construção de uma sociedade civil articulada organicamente aos seus interesses e da classe hegemônica:

La afirmación de que el Estado se identifica con los individuos (con los individuos de un grupo social), como elemento de cultura activa (o sea como un movimiento para crear una nueva civilización, un nuevo tipo de hombre y de ciudadano) debe servir para determinar la voluntad de construir en el marco de la sociedad política / una sociedad civil compleja y bien articulada, en la que el individuo particular se gobierne por sí mismo sin que por ello este su autogobierno entre en

conflicto con la sociedad política, sino por el contrario, se convierta en su continuación normal, en su complemento orgánico. (GRAMSCI, 1984, p.282).

Na proposição do PRELAC (UNESCO, 2002), a estratégia de re-forma dos indivíduos envolvidos no processo pedagógico fundamenta-se no desenvolvimento de [...] *sus motivaciones y capacidades* bem como passar *del lenguaje de los actores al de los autores*.

Esta estratégia, no que se refere especificamente ao fortalecimento do protagonismo docente, o documento assinala a necessidade de que sejam formados [...] *docentes con ánimo y competencias nuevas para encarar los desafíos que enfrenta la educación del siglo XXI* como também deverão ser considerados como *sujetos y diseñadores de propuestas educativas integradoras*.” (UNESCO, 2002, p. 16).

No documento propõem-se políticas específicas para fortalecer o protagonismo docente; destacamos o desenho de políticas públicas que consideram reformar integralmente o papel docente:

lo que implica integrar las competencias cognitivas y emocionales de los docentes, estimular la complementariedad de la formación inicial con la formación en servicio, centrándose en la producción de conocimientos a partir de una reflexión crítica sobre las prácticas [...], incentivar una carrera docente [...], fomentar una evaluación del desempeño docente [...].

Incentivos a la creación de redes internacionales, regionales y nacionales de escuelas, alumnos y docentes que utilizan la Internet

[...] Capacitación de docentes [...] en el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

Apoyo e incentivos a los docentes que se desempeñan en situaciones de vulnerabilidad social.

Creación de redes de apoyo y centros de recursos. (UNESCO, 2002, p.16-18).

Esse foco estratégico, de acordo com o PRELAC (UNESCO, 2002), especifica a necessidade de desenvolver a superação do modelo tradicional de fazer políticas públicas que distingue entre quem formula e quem executa as políticas. Trata-se de implementar políticas que mu-

dem a ênfase colocada até o momento nos fatores para os atores. Fortalecer a participação dos docentes e das associações na definição e execução das políticas educativas é uma condição indispensável para promover a reforma em quem tem direta responsabilidade nos processos de ensino e aprendizagem.

Todavia, essa afirmação contraria a proposição inicial referente aos princípios norteadores da reforma: *Por ello, es necesario que la formulación, ejecución y evaluación de las políticas educativas tengan como centro promover cambios en los diferentes actores involucrados y en las relaciones que se establecen entre ellos.* (UNESCO, 2002, p.9). Este antagonismo evidencia que estamos tratando de duas proposições diferentes. Gramsci (1999) refere-se à distinção entre a “grande política” e a “pequena política”⁶¹. O princípio norteador da reforma apresenta aspectos referentes à “grande política”, deixando evidente que a afirmação sobre a necessidade de desenvolver a superação do modelo tradicional de fazer políticas públicas – que distingue entre quem formula e quem executa – refere-se especificamente à questões da “pequena política”.

A proposição acerca de uma estratégia de reforma baseada nas pessoas – os docentes – assegura-se principalmente no uso de proposições focadas principalmente no campo da subjetividade, sem materialidade, como motivações, capacidades, linguagem, ânimo, novas competências cognitivas e emocionais. Conforme Evangelista (2006) temos forças intelectuais e políticas disputando a “alma” do professor, instando-o a uma reconversão: “Podemos afirmar que essa é a grande disputa presente no debate: a formação de consciências.” (EVANGELISTA, 2006, p.9). Assinala o papel da Rede Kipus, ligada à UNESCO, na difusão de conteúdos educacionais e políticos que operam a “ressignificação na educação” mediante reconversão docente na América Latina e Caribe.

Para Lima e Martins (2005) o novo individualismo defendido na agenda da Terceira Via concebe o sujeito retirando-o de sua “condição histórica”, atomizando-o diante da realidade e ignora-o “enquanto síntese de um processo dinâmico determinado pelas condições objetivas e

⁶¹ “A grande política compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais. A pequena política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela preponderância entre as diversas frações de uma mesma classe política.” (GRAMSCI, 1999, p.20)

subjetivas que envolvem a produção de sua própria existência.” (LIMA; MARTINS, 2005, p.61). As autoras afirmam que esta agenda pauta-se na reforma educacional e adota uma “pedagogia voltada a criar uma unidade moral e intelectual comprometida com essa concepção”. (LIMA; MARTINS, 2005, p.67). Esse processo toma por base particularmente o convencimento dos indivíduos em relação ao novo projeto de sociabilidade burguesa. Desse modo, é possível considerar que a inflexão da abordagem da expressão protagonismo docente nos documentos da Rede Kipus como “fato”, que existe, constitui estratégia da nova pedagogia da hegemonia na reconversão desse sujeito. Retira-se o aspecto de “condição” – presente no documento do PRELAC – do protagonismo docente que é e assumido como situação efetiva. Essa mudança possibilita a negação de questões relacionadas às implicações políticas inerentes a proposta de construção de um protagonismo docente garantindo-se na assertiva de que tal já existe. Conforme Lima e Martins (2005, p.62) esta agenda pretende romper com a “[...] apatia política e o isolamento e criar os pressupostos necessários a um tipo determinado de participação na vida social e política, sem que isso signifique incentivo a níveis mais elevados de consciência política e a senso de pertencimento a uma classe social.” Não é a toa que, para as autoras, “[...] o individualismo como valor moral radical se articula de maneira tão decisiva à edificação da sociedade civil ativa e da reforma do Estado.” (LIMA; MARTINS, 2005, p.63). Colocando-se, portanto, como necessária a consolidação de um novo perfil docente.

4 O PROTAGONISMO DOCENTE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA ENTRE 2000-2009

4.1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo compõe o processo de investigação sobre protagonismo docente que permeia os documentos disponíveis no sítio da Rede Kipus – Rede Docente da América Latina e o Caribe. O apelo ao protagonismo docente constitui-se em mecanismo estratégico da nova pedagogia da hegemonia para a efetiva reconversão do professor pela ressignificação da educação, considerando as mudanças de ordem social e econômica ocorridas na América Latina e Caribe em função da reestruturação produtiva do capital em nível mundial. Conforme Evangelista (2007, p.5) esta Rede é “vocacionada à difusão, na região, de conteúdos educacionais e políticos que operam uma ‘ressignificação na educação’ pela intervenção nas instituições de formação docente em nível superior.” Desse modo, associamos o conteúdo ideológico que recobre o protagonismo docente ao mais importante princípio constitutivo do projeto político da Terceira Via, o que se refere à “reinvenção da sociedade civil” assentada no apelo à responsabilidade social.

Também identificamos no Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe – PRELAC (UNESCO, 2002) a proposição de uma reforma fundamentada nas pessoas com vistas ao desenvolvimento de seu comprometimento e responsabilidade com a própria reforma. A hipótese de que tais princípios permearam a proposta de formação docente da Rede com o objetivo de construir, principalmente na América Latina e Caribe, um perfil de docente que correspondesse aos interesses do “projeto da burguesia mundial para a atualidade” orientou a pesquisa (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p.39). Lima e Martins (2005, p.43) assinalam que “[...] esse programa procura apresentar uma nova agenda político-econômica para o mundo nos limites do capitalismo, constituindo-se em importante instrumento de ação da nova pedagogia da hegemonia”.

Assim, buscamos identificar nos documentos da Rede Kipus sob que perspectivas o tema protagonismo docente era abordado, como também as ideias a elas associadas. A lida com a empiria possibilitou perceber a convergência de dois importantes aspectos. O primeiro refere-se à presença de intelectuais orgânicos – pessoas e organizações – na formulação da ideia de protagonismo docente e na sua disseminação via Rede Kipus, contribuindo para a consolidação do novo projeto de sociabilidade burguesa com a intencionalidade de reconversão desse trabalhador da

educação substituindo “seus desejos e ações pelo projeto hegemônico de sociabilidade capitalista” (MELO, 2005, p.69). Essa hipótese fundamentou-se no entendimento de Neves e Sant’Anna (2005, p.36) de que a “ação orgânica dos organismos internacionais”, no caso, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM), em conjunto com o estímulo “à expansão quantitativa acelerada dos aparelhos privados de hegemonia”, constitui-se em importante aspecto de “repolitização da política”, segundo a agenda política neoliberal da Terceira Via. O segundo relaciona-se à construção de um perfil docente para o século XXI, ou seja, à reconversão deste profissional de acordo com a agenda referida e as proposições do PRELAC (UNESCO, 2002). Neste a política de formação docente proposta e socializada para a América Latina e Caribe via Rede Kipus, conforme análise de seus documentos, orienta-se tendo em vista o desenvolvimento de determinadas habilidades, consideradas estruturais para a consolidação da reforma dos sujeitos que efetivam o processo pedagógico – os professores: a autoformação; a reflexão sobre a prática; a profissionalização; a cooperação e a inovação. A estratégia da reforma pautada nos indivíduos proposta no PRELAC (UNESCO, 2002) levou-nos à evidência de que subjacente ao apelo de um protagonismo docente assenta-se a proposta do novo individualismo conforme a agenda política da Terceira Via.

Esse percurso de pesquisa – que iniciou com o levantamento e análise dos documentos da Rede Kipus para depois realizar o balanço de literatura sobre o tema – não se fez aleatoriamente. Uma vez delimitado o objeto de pesquisa – a Rede Kipus e sua proposta de formação docente – foi realizado um balanço de literatura preliminar. Não encontramos, naquele momento, produção suficiente sobre a Rede Kipus. Decidimos, então, iniciar a pesquisa pelo levantamento dos documentos presentes na Rede Kipus que tratassem de formação docente com a finalidade de identificar as ideias centrais do projeto de formação. Esse movimento possibilitou identificar os verbetes com os quais foi realizado o balanço da produção acadêmica no Brasil cujo objetivo foi o de averiguar a presença do ideário da Rede no Brasil.

Apresentamos aqui o resultado do balanço das produções acadêmicas na área da educação, no período de 2002 a 2009, sobre o tema protagonismo docente. Procuramos identificar o que os intelectuais da área vêm discutindo sobre a questão, de qual perspectiva e a que idéias o articulam. Trabalhamos com a hipótese de que a apropriação, por inte-

lectuais brasileiros, do tema protagonismo docente passa por um processo de bricolagem⁶² porém não perde o caráter propositivo gerado pela Rede Kipus. Mantém, dessa forma, sua articulação aos princípios do PRELAC (UNESCO, 2002) e da agenda política neoliberal da Terceira Via.

Organizamos o texto apresentando em primeiro lugar a escolha e coleta das fontes e, após, as perspectivas e ideias associadas ao protagonismo docente. Finalizamos com a exposição das diferentes abordagens adotadas pelos autores no uso da expressão protagonismo docente e a identificação das semelhanças e incongruências entre as perspectivas de protagonismo docente na Rede Kipus e no meio acadêmico brasileiro.

4.2 ESCOLHA E COLETA DAS FONTES

O recorte temporal, 2002 a 2009, circunscreve ao período de aprovação e vigência do Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC) proposto para o período de 2002 a 2017. Tomamos esse período por considerar que o PRELAC (UNESCO, 2002) corresponde ao documento estruturado por representantes dos governos dos países da Região, com a finalidade de estabelecer reformas substantivas nas políticas públicas e fazer efetiva a proposta do EPT. Além de identificar no documento do PRELAC (UNESCO, 2002) a atenção dada à questão docente e à formação do professor, verificamos que a temática é abordada no II Foco Estratégico que trata dos professores e do fortalecimento do protagonismo docente na reforma educacional. A implementação da Rede Kipus se justifica, de acordo com a *homepage* da OREALC/UNESCO⁶³ (no *link Redes regionales*), pela potencialização de atividades na região durante a execução do PRELAC, com a responsabilidade de buscar alianças entre organizações, instituições e pessoas, visando o desenvolvimento profissional e humano dos professores. Em relação aos professores a Rede Kipus apresenta inúmeras

⁶² Para Ball (2001, p.102) A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos [...] Em resumo, as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como o produto de um nexo de influências e interdependências que resultam numa “interconexão, multiplexidade, e hibridização” (AMIN, 1997, p.129), isto é, “a combinação de lógicas globais, distantes e locais” (*Ibid.*, p.133).

⁶³ Cf. <

http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=7453&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html >. Acesso em: 8 mai. 2011.

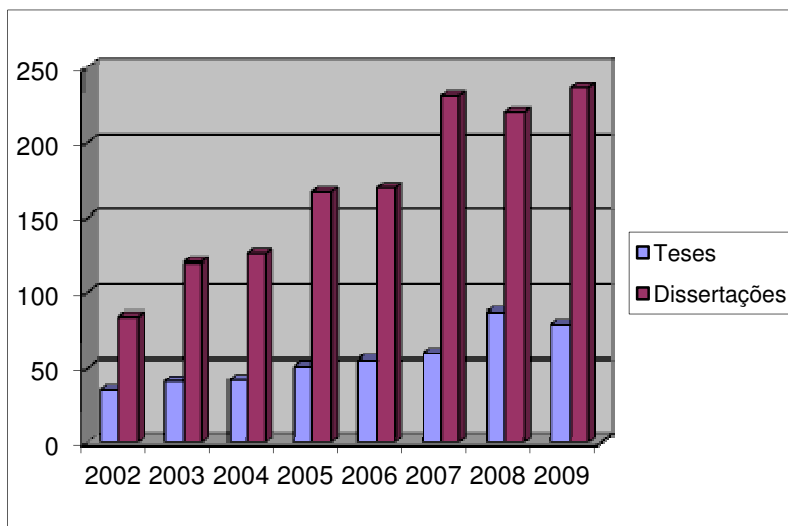
ras propostas; entre elas destaca-se o fortalecimento do protagonismo docente para alcançar as transformações educativas objetivadas na agenda da reforma. A data final – 2009 – relaciona-se ao período de início da pesquisa.

Delimitado o período, os descritores foram definidos pela expressão “protagon” que, pelo sistema de busca, remeteria às palavras “protagonismo” e “protagonista”. Com este descritor não encontramos documentos; especificamos os verbetes “protagonismo” e “protagonista”. Não foi associado nenhum outro termo ao verbete por entendermos que tal procedimento restringiria a busca.

No balanço da produção privilegiamos três tipos de materiais: teses e dissertações (Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES]; periódicos acadêmicos (Qualis CAPES e *Scientific Electronic Library Online* [SciELO] (BRASIL; CAPES, 2009b; SciELO, 2009) e Anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – especificamente os Grupos de Trabalho “Formação de Professores” (GT 8) e “Estado e Política Educacional” (GT 5). Para o primeiro levantamento foram considerados título, resumo, palavras-chave e referências.

No contato inicial com a produção foram localizados 2044 trabalhos com os descritores “protagonismo” e “protagonista”, sendo o maior contingente identificado no banco de teses (449) e dissertações (1355), no Portal CAPES, somando 1804 trabalhos. Conforme Gráfico 1, observamos que houve um aumento gradativo e significativo no uso dos verbetes na produção acadêmica brasileira a partir de 2002. Tomando o recorte temporal da pesquisa, 2002-2009, identificamos em 2002, somando teses e dissertações, 119 trabalhos e em 2009 o total encontrado é de 316, um aumento de 165%.

Figura 1: Gráfico da distribuição de teses e dissertações – 2002-2009.

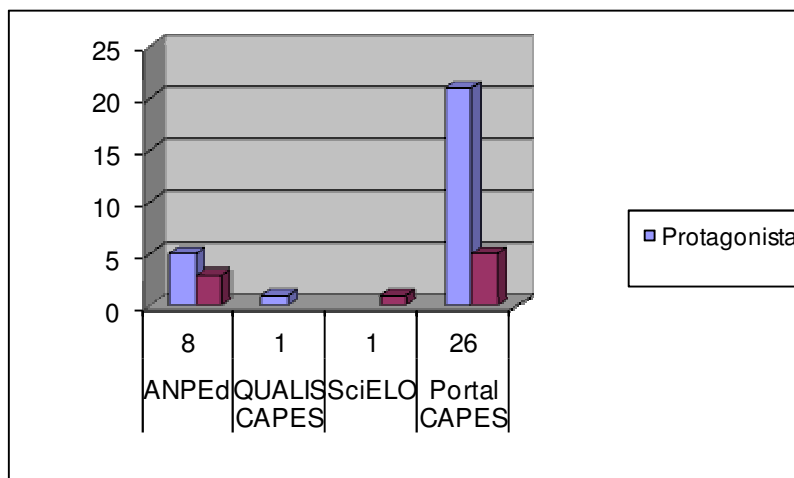


Fonte: Elaboração própria.

Os verbetes “protagonismo” e “protagonista” remetem a diferentes contextos e situações, como Pereira (2005) na dissertação intitulada *Em nome dos Santos Reis: uma história de protagonismo e mediações em Santo Antônio de Goiás*.

Na segunda etapa, realizamos a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos selecionados com a finalidade de buscar as produções que tratavam do tema “protagonismo docente”. O processo de análise também contou, em alguns casos, com a leitura completa dos textos para se apreender os aspectos centrais dos trabalhos e sua relação com o tema. Neste refinamento observamos uma redução significativa dos trabalhos, 36, em todos os bancos, conforme detalhado no gráfico a seguir.

Figura 2: Gráfico dos trabalhos selecionados por descritores e banco de dados.



Fonte: Elaboração própria.

Os dados acima evidenciam que o maior volume de produções encontra-se no banco de dados do Portal CAPES, um total de 26 trabalhos entre teses (seis) e dissertações (20), e a maior incidência do descritor protagonista, 21 trabalhos. Nos anos de 2002, 2003, 2005, 2006 e 2007 não encontramos teses que trouxessem os termos pesquisados conforme Quadro abaixo.

Quadro 2: Distribuição dos trabalhos por ano – 2002-2009.

Ano	Produção em evento acadêmico	Dissertação	Tese	Artigo	Total
2002	1	2			3
2003	1	1			2
2004	2	1	1		4
2005	2	2			4
2006		3			3
2007		4		2	6
2008	1	5	3		9
2009	1	2	2		5
Total	8	20	6	2	36

Fonte: Portal CAPES, ANPEd, Qualis CAPES e SciELO.

Fonte: Elaboração própria.

No total foram analisados 36 trabalhos entre teses (seis), dissertações (20), artigos (dois) e produções em eventos acadêmicos (oito), sendo a maior quantidade em dissertações e a menor em artigos. A distribuição dos trabalhos por ano não apresenta uma regularidade, ocorrendo maior concentração em 2008, nove trabalhos. O número de autores das produções soma 35, sendo que uma autora, Sonia Regina Mendes dos Santos, apresenta dois trabalhos (SANTOS, 2003; 2005) em evento acadêmico (ANPEd).

Os trabalhos foram organizados em torno dos bancos de dados: Qualis Capes, ANPEd, Portal Capes e SciELO. A distribuição dos trabalhos respeitando esta organização é o quadro que segue:

Tabela 1: Distribuição da produção acadêmica organizada por base de dados, fonte, ano, autor e título – 2002-2009.

Base de Dados	Procedência	Ano	Autor	Título
Qualis Capes Periódico (um)	Educação e Pesquisa [online]	2007	Olinda Evangelista e Eneida Oto Shiroma	Professor: protagonista e obstáculo da reforma
SciELO Periódico (um)	Educar em Revista [online] PUC – RJ	2007	Giseli Barreto da Cruz	A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares
ANPEd Trabalho em evento (oito)	UNESP	2009	Lidiane Teixeira Brasil Mazzeu	A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos
	PUC-MG	2005	Magali de Castro	Reflexões sobre a profissão docente: antigas professoras falam sobre o passado e o presente da professora primária
	UNISUL	2005	Gilvan Luiz Machado Costa	A mudança da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo de introdução das tecnologias de informação e comunicação na prática escolar

	UERJ	2005	Sonia Regina Mendes dos Santos	Os centros de referência para a formação continuada de professores: algumas alternativas em busca da autonomia
	UFRN	2004	Isauro Beltrán Núñez	Estudo das necessidades formativas de professores (as) do Ensino Médio no contexto das reformas curriculares
	PUC – SP	2004	Lucila Maria Pesce de Oliveira	Dialogia digital: em busca de novos caminhos à formação de educadores em ambientes telemáticos
(Idem)	UERJ	2003	Sonia Regina Mendes dos Santos	Formação continuada: decisão institucional ou espaço de construção de autonomia?
	USC	2002	Ana Ignez Belém Lima Nunes	Políticas educacionais e formação docente: desafios e dilemas no estado do Ceará
Portal Capes Teses e Dissertações (26)	Dissertação UNISINOS	2002	Eloisa Silva Moura	<i>Professores de Língua Portuguesa: trajetórias e perspectivas de uma formação</i>
	Dissertação UFRGS	2002	Viviane Esther Lorenz	<i>Uma luz que fascina e ofusca: perspectivas de professores de séries iniciais frente à docência da Arte</i>
	Dissertação UFSM	2003	Ayrton Rodrigues Reis	<i>O sujeito-estagiário e suas práticas pedagógicas: retrato de uma ambiguidade</i>
	Dissertação UFMG	2004	Guilherme Carvalho Franco da Silveira	<i>Educação Física no Ensino Médio: intervenção pedagógica de um professor em uma Escola Estadual de Minas Gerais</i>

	Tese PUC-SP	2004	Silvia de Fátima Pilegi Rodrigues	<i>Práticas de formação contínua em Mato Grosso – da autonomia professoral à prescrição da política estatal</i>
	Dissertação FURB	2005	Jaqueline Cristel Lickfeldt Novello	<i>Formação contínua de professores: uma experiência de formação em serviço</i>
	Dissertação USP	2005	Vera Maria de Souza	<i>Formação em serviço de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo</i>
Idem	Dissertação PUC-PR	2006	Catia Cristina Gomes	<i>A formação continuada do professor do Ensino Médio: a escola como espaço para o desenvolvimento profissional</i>
	Dissertação UNICID	2006	Cinthia Cristina Guidini dos Santos	<i>A pedagogia de projetos de trabalho na formação interdisciplinar de professores: novas perspectivas das políticas educacionais</i>
	Dissertação PUC-SP	2006	Sandro Rogério Camargo	<i>Desenvolvimento profissional do professor: um estudo diagnóstico das necessidades de formação dos professores do curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Ponta Grossa</i>
	Dissertação UFJF	2007	Carla Geovana Fon- seca da Silva	<i>Representações sociais da comunidade escolar Cachoeira de Itapemirim sobre o que é ser um bom professor de Educação Física</i>
	Dissertação UNIUBE	2007	Eliane Gonçalves Cordeiro	<i>O desejo de ensinar: por um devir professor(a)</i>

	Dissertação UES	2007	Greice Rosa dos Santos	<i>Educação socioambiental no ensino fundamental: um programa crítico de formação continuada de professores</i>
	Dissertação UNIJUÍ	2007	Viviane Kanitz Gentil	<i>EJA: desafios das ressignificações docentes</i>
	Dissertação UFPR	2008	Claudemir Figueiredo Pessoa Onasayo	<i>Fatores obstacularizados na implementação da Lei 10.639-03 na perspectiva do-as professoras-as das escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré- PR</i>
	Dissertação Univali	2008	Jaqueline Benoit	<i>Qualidade na Educação Infantil: as concepções das professoras de Educação Infantil no município de Corupá</i>
Idem	Dissertação PUC-PR	2008	Kátia Valéria Mosconi Mendes	<i>O projeto escola & universidade na formação continuada de professores</i>
	Dissertação UEL	2008	Lucinéia Cunha Steca	<i>A prática docente do professor de História: um estudo sobre o ensino de História do Paraná nas escolas estaduais de Londrina</i>
	Dissertação PUC-SP	2008	Maria Dolores Fortes Alves	<i>Um projeto pedagógico transdisciplinar: diretrizes para educação em valores humanos – ressignificando valores, construindo autoria, despertando a humanidade do humano</i>

	Tese UNESP	2008	Maria José da Silva Fernandes	<i>Entre a cultura escolar e a dos reformadores: interpretando a coordenação pedagógica e os professores da escola estadual paulista</i>
	Tese UNESP	2008	Maria José da Silva Fernandes	<i>Entre a cultura escolar e a dos reformadores: interpretando a coordenação pedagógica e os professores da escola estadual paulista</i>
	Tese UFMG	2008	Regina Rodrigues Lisboa Mendes	<i>Ação de professores em contexto de globalização – um estudo a partir do grupo de educação socioambiental da Pampulha (Belo Horizonte-MG)</i>
	Tese UFRS	2008	Ricardo Luiz de Bittencourt	<i>Formação de professores em nível de graduação na modalidade EAD. O caso da pedagogia da UDESC – pólo Criciúma-SC</i>
	Dissertação UNISANTOS	2009	Lilian Gonçalves de Oliveira	<i>A construção da profissionalidade dos docentes de Matemática na voz do professor iniciante</i>
Idem	Dissertação UFJF	2009	Raquel Martins Melo Pinheiro	<i>O frame Aula – uma análise sociocognitiva do discurso docente</i>
	Tese UFBA	2009	Marcea Andrade Sales	<i>Arquitetura do desejo de aprender: autoria docente em debate</i>
	Tese UERJ	2009	Rosanne Evangelista Dias	<i>Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil</i>

Fonte: Portal Capes, SciELO, ANPED e Qualis Capes.

4.3 O PROTAGONISMO DOCENTE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

A lida com os textos acadêmicos possibilitou conferir que os autores abordam o termo protagonismo/protagonista para adjetivar o do-

cente posicionando-o no centro das discussões pedagógicas. Essa abordagem é tratada em diferentes perspectivas, ou seja, os autores concebem o protagonista/protagonismo docente nos textos como: condição, latência, fato e análise. O termo protagonismo/protagonista é assinalado nos textos como “condição” quando os autores recorrem ao protagonismo docente como condicionante para o exercício de outras práticas. Esse tratamento é percebido em Oliveira (2004, p.10): “Nessa perspectiva, se pretendemos uma interação digital dialógica, devemos situar os professores em formação como aprendizes ativos e protagonistas do seu processo de formação; enfim, como coparticipantes do processo no qual estão envolvidos.”. Também em Santos (2007, p.7) se verifica essa posição:

Concluiu-se que a implementação do PESA64 alcançou bons resultados devido à sua característica propositiva e interacionista. Sendo o docente protagonista do Programa, seu envolvimento e participação no PESA ocorreram de maneira integral.

Em ambos os casos o protagonismo docente é utilizado como elemento condicionante de determinado aspecto, no primeiro caso a interação digital e no segundo o PESA. Assim, tanto a interação digital quanto o PESA apresentarão o sucesso desejado caso o protagonismo docente aconteça. Essa perspectiva é observada também em Nunes (2002), Reis (2003), Rodrigues (2004), Kátia Mendes (2008), Lucinéia Mendes (2008), Cordeiro (2007), Steca (2008), Gomes (2006) e Cruz (2007).

A perspectiva que denominamos “latência” em relação à concepção dos autores para abordar o protagonista/protagonismo docente nos textos é entendida como algo que está presente, mas não se manifesta, a não ser sob determinadas circunstâncias. Na abordagem “latência”, o protagonismo ao invés de ser condição para gerar algo é consequência, ou seja, em determinada situação – formação continuada, por exemplo – desenvolve-se o protagonismo.

Costa (2008, p.10), ao tratar de uma integrante da pesquisa, assinala que numa determinada circunstância houve a evidência de seu protagonismo: “Nesse contexto, a reflexão sobre a própria prática contribu-

⁶⁴ Programa de Educação Socioambiental desenvolvido na Escola Municipal Rotary (Duque de Caxias/RJ) em função dos graves problemas socioambientais detectados na escola e em seu entorno.

iu para que Cida⁶⁵ percebesse a complexidade da prática, a emergência do protagonismo do professor e o caráter flexível e criativo da função docente.” Dessa forma, a reflexão sobre a prática contribuiu para a emergência do protagonismo, portanto, este foi consequência daquela.

Em Gentil (2007, p.1) essa perspectiva é apresentada ao tratar da formação continuada:

De tal maneira, apresenta-se a significação da formação continuada, como espaço e tempo de reflexão e de produção pedagógica, contribuindo e estimulando os professores a assumirem a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal, e a participarem como protagonistas na implementação das políticas públicas educacionais dentro do contexto da Educação para Jovens e Adultos, que emerge hoje como uma das questões significativas do processo educacional.

Identificamos essa abordagem também em Novello (2005) e Santos (2005).

Santos (2006) aborda essa perspectiva ao considerar a organização curricular de um curso de Pedagogia por Projetos de Trabalho como mecanismo de potencializar o papel protagonista do professor:

A pedagogia de Projetos de Trabalho no curso representou uma possibilidade de favorecer uma nova formação – formação interdisciplinar de professores – que convida cada sujeito da ação, a ocupar o papel de protagonista que não só vivencia o desenvolvimento dos Projetos de Trabalho, mas participa de sua construção, permitindo-se agir como vai-e-vem de possibilidades de trabalho, materializando constantes deslocamentos de conteúdos disciplinares [...]. (SANTOS, 2006, p.94).

Para a autora, a novidade na pedagogia de Projetos consiste em atribuir “aos alunos maior responsabilidade por suas escolhas, o que os faz assumir o papel de protagonistas” (SANTOS, 2006, p.105-106).

O protagonista/protagonismo docente é abordado como “fato” pelos autores quando o compreendem como algo dado, corrente no processo educacional, conforme Onasayo (2008, p.15): “[...] a Escola e os/as

⁶⁵ Professora que fez parte da pesquisa.

educadores/as cumprem um papel protagonista na construção da pluralidade cultural no processo educacional; [...]”. Também em Oliveira (2009, p.2):

Pressupõe-se que o professor constitui-se um profissional ao orientar sua prática por meio da ação reflexiva, fundamentado no empirismo mais do que pela teoria; que a prática de estágios curriculares associada aos saberes da formação inicial não são suficientes para a construção da práxis; que o professor é sujeito, autor, construtor e protagonista de sua prática rumo à autonomia emancipatória.

Para Moura (2002, p.66) essa perspectiva se evidencia:

Quando me refiro aos professores como sujeitos/protagonistas das práticas escolares, estou tomando o professor como alguém que pensa e age no mundo, a partir de seus sentimentos, do que faz e do que deseja como pessoa e, por isso, como alguém que detém um saber.

O trabalho de Sales (2009, p.49) é exemplar:

Podemos pensar o professor como protagonista do seu processo formativo e praticar a compreensão de que cada um tem sua própria identidade, articulada a outras identidades – docentes e discentes –, resultando em processo de ensino e aprendizagens, substancialmente, distintos para cada personagem/ator.

A autora acrescenta que “Cabe à educação contemporânea pensar a formação docente, discutir os currículos e repensar a capacidade protagonista do professor.” (SALES, 2009, p. 57). Nesse caso, observamos que a autora ao mencionar a necessidade de repensar a capacidade protagonista do professor a concebe como algo já existente – “fato” – havendo somente a necessidade de repensá-la.

Núñez (2004, p.2) entende que os cursos de aperfeiçoamento devem ter como premissa “fornecer ferramentas de reflexão crítica da prática”. “Nessa visão formativa, os professores, sob a orientação de expertos, são protagonistas da reconstrução da sua prática.” (NÚÑES, 2004, p.2). Em Lorenz (2002), Santos (2003), Silveira (2004), Souza (2005), Benoit (2008), Alves (2008), Fernandes (2008), Castro (2005), Castro (2007), Camargo (2006), Bittencourt (2008) e Silva (2007) ob-

servou-se o mesmo tratamento. Ou seja, nessa abordagem os autores tomam o tema como premissa para discussão de aspectos educacionais.

Quanto à perspectiva que denominamos “análise” observou-se que os autores assinalam o protagonista/protagonismo docente como tema a ser discutido. Esta é a abordagem em Dias (2009, p.104):

Tal focalização também gera o tema do protagonismo docente como dominante, no qual os discursos sobre a formação de professores atribuem ao docente um papel de extrema importância no cenário social, destacando sua função social como profissional da educação.

Evangelista e Shiroma (2007, p.1) assinalam:

Privilegia-se, neste artigo, o modo pelo qual essas organizações procuram construir o professor como protagonista e, ao mesmo tempo, como obstáculo à reforma educacional, desqualificando-o teórica e politicamente.

Nestes casos, observa-se que o sentido é o de analisar o protagonismo docente, sua repercussão em relação a determinado aspecto. No primeiro, caso a análise recai sobre a produção de políticas para a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. No segundo a proposta é discutir criticamente a formação docente no contexto da reforma da educação nacional articulada às recomendações de organismos internacionais neste século.

Desse modo, entre os autores lidos, o protagonismo docente é concebido mais frequentemente na perspectiva que chamamos “fato”. Nela o protagonismo docente é tomado como ação existente no processo educacional. Um fato se apresenta como sucesso; aquilo que existe e, portanto, que é real. Assim, autores validam a noção de protagonismo docente apresentando-o como algo recorrente no meio pedagógico. O protagonismo docente assinalado pelos autores situa-se principalmente em relação à sua prática ou no processo de sua reconstrução e na escola como em Castro (2007, p. 12): “[...] identificamos que, dentro do espaço institucionalizado, o professor se destaca como o protagonista das relações presentes na produção dos conhecimentos subjacentes às relações de ensino aprendizagem.” Continua a autora: “Acreditamos que o professor como protagonista da escola deva selecionar e organizar tais con-

teúdos⁶⁶. Daí surgirá sua representação do BOM professor.” (CASTRO, 2007, p.32, grifos da autora).

Quando o protagonismo docente é concebido como “fato” no espaço escolar, este remete a práticas restritas à sala de aula ou a preparação para sua atuação nesta. Desse modo, mesmo quando o protagonismo docente é abordado como “fato” em relação ao processo formativo ou à autoformação, implica na reflexão sobre a prática, quer dizer, mais uma vez ao espaço da sala de aula.

Também chama a atenção em relação a esta abordagem o uso recorrente nos textos de termos como autonomia (ONASAYO, 2008; SANTOS, 2003; MOURA, 2002; CAMARGO, 2006) e autonomia emancipatória simultaneamente (ALVES, 2008; CASTRO, 2007; OLIVEIRA, 2009; BITTENCOURT, 2008).

Nossa análise permite concluir que no meio acadêmico brasileiro o protagonismo docente, ao ser concebido como “fato” – situação estabelecida –, ratifica a noção, validando o uso dessa linguagem por meio da associação de termos como autonomia e emancipatória. Considerando que sua proposição tem origem no PRELAC (UNESCO, 2002) e com outro enfoque – protagonismo docente na reforma – como “condição” para que respondam às necessidades de aprendizagem dos alunos. Podemos afirmar que o apelo ao fortalecimento do protagonismo docente na reforma corresponde à estratégia da nova pedagogia da hegemonia na reconversão desse profissional para atender à lógica do capital. Assim, pretende-se estabelecer o consenso entre os docentes de que seu protagonismo na reforma é efetivo, contribuindo para a sua autonomia profissional e emancipando-o. Quando, contraditoriamente mantém firme seu propósito “de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. (MÉSZÁROS, 2008, p.35) Assim, afirmamos que o uso da noção protagonismo docente mediante a promessa de uma autonomia profissional alicia o docente, subordinando-o aos ditames da reforma para que cumpra o papel que lhe é solicitado.

⁶⁶ A autora refere-se à disciplina de Educação Física.

4.4 A ARTICULAÇÃO DO PROTAGONISMO DOCENTE A DIFERENTES IDEIAS

A análise dos textos possibilitou confirmar que os autores investigados abordam o protagonista/protagonismo docente sob diferentes perspectivas, ou seja, concebem a temática de diferentes formas. Classificamos as abordagens em quatro tipos: “condição”, “latência”, “fato” e “análise”. Os autores articulam o protagonismo docente a diferentes determinantes dependendo da concepção adotada no tratamento do tema. Assim, no caso da perspectiva denominada “condição” foi possível averiguar que os autores colocam o protagonismo como fator condicionante na efetivação das reformas curriculares (CRUZ, 2007); no processo de formação (OLIVEIRA, 2004); na ressignificação do papel docente (CORDEIRO, 2007); na formação continuada (SANTOS, 2007; MENDES, 2008); nas ações que pratica no coletivo⁶⁷ (MENDES, 2008); no desenvolvimento profissional (NUNES, 2002; RODRIGUES, 2004) e na política pública de educação (STECA, 2008).

Na perspectiva que classificamos de “latência” evidenciamos que os autores concebem o protagonismo docente como resposta à exposição do docente a uma determinada situação, experiência ou vivência assinalando determinados processos que possibilitam seu desenvolvimento. Desse modo, identificamos como processos desencadeadores ou que trazem como consequência o protagonismo docente: a reflexão sobre a prática (COSTA, 2008); organização curricular por Projetos de Trabalho (SANTOS, 2006); formação continuada (SANTOS, 2005; GENTIL, 2007; NOVELLO, 2006).

Quanto à perspectiva que identificamos como “fato”, o protagonismo docente é usado pelos autores como ação estabelecida no processo educacional pelos professores em determinado aspecto. Assim, o docente é tomado como protagonista do processo ensino-aprendizagem (LORENZ, 2002; CAMARGO, 2006); da elaboração, execução e avaliação da formação contínua (SOUZA, 2005); da escola (MOURA, 2002; SILVA, 2007; CASTRO, 2007); da sua prática (OLIVEIRA, 2009); da melhoria educacional (CASTRO, 2005); da construção da pluralidade cultural no processo educacional (ONASAYO, 2008); das relações que se estabelecem na escola com a comunidade escolar (BENOIT, 2008); da formação e transformação dos valores presentes na sociedade (AL-

⁶⁷ “Tomou-se como referência, os professores de escolas públicas que participam do Grupo de Educação socioambiental da Pampulha Belo Horizonte, Minas Gerais.” (MENDES, 2008, p.8).

VES, 2008); da formação (SALES, 2009); formação a distância (BITTENCOURT, 2008) e da cultura escolar (FERNANDES, 2008).

Shiroma e Evangelista (2007) e Dias (2009) abordam o protagonismo docente na perspectiva denominada “análise”; em seus textos o protagonismo é eixo de investigação. No primeiro caso, trata-se de um artigo que analisa três projetos para a Educação na América Latina e Caribe buscando identificar “o modo pelo qual essas organizações procuram construir o professor como protagonista e, ao mesmo tempo, como obstáculo à reforma educacional [...]”. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007, p.1). No segundo, uma tese, a investigação trata da produção de políticas para a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996 a 2006. A autora identifica o protagonismo docente como um dos discursos priorizados nos documentos curriculares da formação desses professores (DIAS, 2009).

As diferentes perspectivas presentes no tratamento do protagonismo docente e as variadas articulações propostas pelos autores permitem afirmar que a abordagem deste tema no Brasil passa por um processo de inflexão, decorrente, segundo Dale (2004), da recontextualização das políticas dentro dos contextos nacionais. Para o autor, esse processo se caracteriza pela “falta de especificidade da linguagem” mediante “diferentes conotações e significados” veiculados. (DALE, 2004, p.442) Sua proposição origina-se no PRELAC (UNESCO, 2002) com vistas a atender o EPT e sua difusão acontece via Rede Kipus – UNESCO. Assim, embora tenham sido ampliadas as formas de conceber o protagonismo, não se perderam “os interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas” em disputa no tocante à “definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p.3-4).

Torna-se importante esclarecer que como estamos tomando a Rede Kipus, organização vinculada a UNESCO, portanto, encarregada da disseminação internacional de ideias, no caso o protagonismo docente, este processo não ocorre unilateralmente do macro – política internacional –, para o micro – política nacional. Deve ser entendido numa “interação dialética entre o global e o local” e sujeitos à recontextualização e reinterpretação pelos Estados.

4.5 A REFORMA DO SUJEITO DOCENTE; DO PROTAGONISMO À SUBORDINAÇÃO À LÓGICA DO CAPITAL

Iniciamos essa discussão retomando a análise da empiria pela qual evidenciamos que o apelo ao protagonismo docente nos documen-

tos da Rede Kipus é tomado pela maioria dos autores como “fato”. Distingue-se dessa abordagem a alusão feita ao segundo foco estratégico do PRELAC (UNESCO, 2002), em que o protagonismo é colocado como “condição” para a reforma educacional, para que os docentes respondam às necessidades de aprendizagem de seus alunos. Ao relacionarmos tais informações à análise realizada dos textos acadêmicos da produção nacional averiguamos que a solicitação do protagonismo docente da mesma forma consolida-se nessa perspectiva, “fato”.

O protagonismo docente assim entendido – como “fato” – remete basicamente, tanto na Rede Kipus como na produção acadêmica nacional, ao espaço escolar, especificamente à sala de aula. Esse protagonismo subjaz a determinadas habilidades – reflexão sobre a prática, inovação, cooperação – e carrega a promessa de melhorar a aprendizagem dos alunos. Todavia, chama a atenção, o dado de que na *homepage* da Rede Kipus o uso da noção protagonismo docente se efetive mediante a proposta de contribuir ao fortalecimento do protagonismo nas transformações educativas com o apoio da UNESCO. A proposição na Rede se alarga e carrega um sentido de convencimento à adesão do docente à reforma. Contrapõe-se, desse modo, ao assinalado nos documentos, em que o protagonismo é referido na maioria dos textos ao processo ensino-aprendizagem, ao restrito espaço da sala de aula. Para Orlandi (2007, p.43) esse processo de uso de uma linguagem se “define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito.” Então, a expressão protagonismo docente representa, mediante seu uso nos documentos da Rede Kipus e no meio acadêmico nacional, formações ideológicas. Lima e Martins (2005, p.59) afirmam que seguimos a agenda política neoliberal da Terceira Via que se utiliza de estratégias para “a criação de uma nova subjetividade e de novos sujeitos políticos coletivos, com as tarefas de assumir as responsabilidades sociais até então restritas à aparelhagem estatal, eliminar as resistências sociais à nova ordem burguesa e disseminar valores [...]”. Para os autores, “É nessa direção que o Estado da Terceira Via assume sua função educativa.” (LIMA; MARTINS, 2005 p.59). Esse “condicionamento cultural”, socializado pela nova pedagogia da hegemonia de acordo com a agenda política da Terceira Via, se estabelece por meio de objetivos práticos:

- (i) construir uma certa consciência política que não permita ao indivíduo compreender seu real papel sociopolítico-econômico no mundo a partir

de sua posição nas relações de produção; (ii) induzir a percepção de que seus valores são gerados pela “capacidade suprema de se autogovernar” e que é possível definir e realizar os próprios objetivos e metas, independentemente das condições concretas que o envolvam; (iii) orientar e estimular a possibilidade de associação a um outro indivíduo ou a pequenos grupos próximos para participação em processos políticos mais simples. (LIMA; MARTINS, 2005, p. 61-62, grifos dos autores).

Além desses mecanismos, Orlandi (2007, p.32) afirma que quando fazemos uso da linguagem esta vem marcada pela “história”, pela “memória” e pelas “filiações de sentidos” que se constituem em “outros dizeres”, pela “ideologia e pelas posições relativas ao poder”. É desse modo que entendemos a associação do protagonismo docente a termos como autonomia ou emancipação, ou ambas, responsabilidade, democracia. Para Lima e Martins (2005, p.65): “Trata-se de uma ação orientada por uma concepção pedagógica que procura criar novas ancoragens teóricas e simbólicas responsáveis por estabelecer mediações entre sujeito e realidade social em perspectiva de conservação de relações sociais.”.

Foi possível verificar que a proposição de protagonismo docente na reforma se constitui tanto em seu conteúdo quanto na sua forma em restringir o docente ao seu campo de trabalho, reduzindo-o à sala de aula, com o foco basicamente em aspectos práticos, operacionais e cotidianos relacionados ao processo ensino-aprendizagem. Nesse movimento, retomamos nossa hipótese de pesquisa no que tange à busca de subordinação do professor, por meio do uso da noção protagonismo docente, aos interesses do capital, tendo em vista desconstruir uma possível consciência política e retirar seu papel de sujeito histórico. Para Mézáros (2005, p.45): “Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.”.

Desse modo, para o autor, esse processo se legitima mediante a “imediatez capitalista”. [...] “Os cultos convenientes, do ponto de vista capitalista, do *local* e do *mediato* predominam e devem caminhar inseparavelmente juntos.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 112, grifos do autor). A nosso ver é essa a lógica que permeia a proposta de protagonismo docente na reforma educacional, com foco na sala de aula e na cotidia-

nidade, ou seja, corresponde a um protagonismo que atende aos interesses imediatos da sociedade capitalista, emancipando o docente única e exclusivamente de sua consciência econômica, política e social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho de pesquisa analisamos a proposição “protagonismo docente” difundida pela Rede Kipus – Rede Docente da América Latina e Caribe, organização da OREALC/UNESCO, em sua *homepage*. A Rede Kipus constitui uma das redes regionais da UNESCO e estabelece como finalidade potencializar suas atividades na região mediante a execução do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC). Desse modo, anuncia a implementação de diversas redes, sendo a Kipus a responsável pela busca de alianças entre organizações, instituições e pessoas para o desenvolvimento profissional e humano dos professores. Em relação a estes, a Rede Kipus propõe o fortalecimento do protagonismo docente para alcançar as transformações educativas previstas no PRELAC. Entre as demandas do PRELAC podemos indicar as que se referem às reformas nas políticas educativas para a transformação dos paradigmas educativos vigentes para assegurar o desenvolvimento humano, a equidade social e a integração cultural.

A pesquisa desenvolveu-se orientada pela hipótese de que a proposição protagonismo docente objetiva retirar do professor seu papel de sujeito histórico, subordinando-o aos interesses do capital, desconstruindo processos que pudessem levá-lo a uma consciência política. Assentadas nesse entendimento, as hipóteses de trabalho firmaram-se em três considerações essenciais para o delineamento da pesquisa: a primeira trata da agenda política neoliberal da Terceira Via que coloca como essencial a “reinvenção” da sociedade civil. A segunda diz respeito ao proposto no documento do PRELAC (UNESCO, 2002) no que tange aos princípios que norteiam a política educacional, isto é, à sua proposta de reformar os diferentes sujeitos e suas relações da qual decorre seu segundo foco estratégico, construção do protagonismo docente na reforma. A terceira refere-se ao papel político da Rede que, para encaminhar a política educacional reformista, acentua o papel das instituições formadoras deixando antever seu interesse na formação inicial e continuada dos docentes.

Desse modo, constituiu-se como nosso principal objetivo desconstruir e desnaturalizar o “mundo da aparência” em que se move a proposição “protagonismo docente” nos documentos da Rede Kipus, expressão dos interesses presentes na OREALC/UNESCO, apresentando seu caráter mediato e derivado das relações de hegemonia burguesa no qual se estabelece. Da mesma forma, tivemos a intenção de apreender a noção protagonismo docente na produção acadêmica nacional a fim de demonstrar que o apelo ao protagonismo passou por inflexões

quanto à sua concepção e modos de abordagem contribuindo estrategicamente na construção e consolidação da consciência do docente de acordo com os interesses dominantes.

Seguindo a hipótese levantada, iniciamos o processo de pesquisa lidando com os documentos disponíveis na *homepage* da Rede Kípus. Neste movimento identificamos a forte presença de intelectuais orgânicos atuando na política de formação docente na região com o firme propósito de cumprir a agenda da reforma educacional e o plano político traçado na agenda da Terceira Via. Entre os intelectuais orgânicos coletivos presentes no material coligido destacamos a UNESCO, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (com investimentos diretos), além de diferentes ONGs. Assim, as Organizações Multilaterais por seu caráter, estrutura e abrangência coordenam as políticas pautadas na agenda dominante após a década de 1990 e as ONGs, entre outras estratégias, desenvolvem ações locais e focais de modo a operacionalizar as proposições definidas. Realizam-se, dessa forma, as parcerias entre o governo e as instituições da sociedade civil – as parcerias público-privado – para fomentar o desenvolvimento de acordo com a pauta da social-democracia em sua vertente contemporânea. Os autores de artigos, relatórios, *homepages*, vinculados às diversificadas organizações identificadas na pesquisa – ONGs, Organizações Multilaterais, universidades e ministérios, igreja – desempenham diferentes funções nessas instituições, sendo, ministros, professores universitários, pesquisadores, médicos, advogados, consultores e, enquanto intelectuais orgânicos do capital constituem-se no mais eficaz mecanismo da nova pedagogia da hegemonia na construção do novo consenso.

No tocante ao conteúdo dos textos, assinalamos o recorrente apelo à formação docente – inicial e continuada – sob vários aspectos, principalmente na direção da necessária construção de um novo profissional. Desse modo, o professor projetado, em resumo, deverá apresentar posturas harmônicas, flexíveis, dialógicas e cooperativas e preocupar-se constantemente com sua formação. Essa deverá ocorrer preferencialmente em seu espaço de trabalho, ou seja, na unidade escolar junto a seus pares. Para tornar-se um profissional da área o professor, de posse de habilidades reflexivas, desenvolverá pesquisas sobre a sua prática e produzirá conhecimento. Entendemos que o desenvolvimento dessas habilidades se encerra em atos individuais subjacentes ao apelo ao fortalecimento do protagonismo docente, ou seja, as novas habilidades a serem desenvolvidas pelo professor projetado assentam-se no protagonismo docente; sem este, a autoformação, a reflexão sobre a prática, a pesquisa e a inovação não se efetivariam. O protagonismo docente constitui-se na

essência do projeto neoliberal da Terceira Via, que na aparência reveste-se de diferentes propostas de formação que fragmentadas e diluídas nos documentos da Rede Kipus escondem seu duplo sentido.

Isto nos permite afirmar que a política de formação docente para a América Latina e o Caribe pauta-se em uma agenda que visa, por meio do apelo ao “protagonismo docente”, desenvolver uma falsa consciência no professor em relação ao seu papel no processo educacional que, contraditoriamente, ao anunciar seu protagonismo objetiva retirar-lhe seu papel de sujeito histórico. Este apelo constitui-se em estratégia da nova pedagogia da hegemonia no sentido de consolidar o consenso em torno da conformação de novos sujeitos – no caso da Rede Kipus – novos docentes para atender a demanda da sociedade em função da reestruturação capitalista. Agora de posse de um protagonismo que se estrutura basicamente no plano ideal, sem qualquer materialidade, o professor do novo século, literalmente, transforma-se em um *superprofessor*, empreendedor e gestor. Triches (2010) define o superprofessor como aquele que de posse de atribuições e competências alargadas – multifuncional, polivalente, responsável, flexível, afeito às tecnologias, inclusivo, tolerante, aprendente ao longo da vida – restringe-se à escassa formação teórica. A análise de documentos de política educacional disseminado pela Rede Kipus mostrou que o protagonismo docente deverá estender-se inclusive no tocante a sua própria condição de trabalho e saúde. De modo que o docente em seu processo de formação desenvolva estratégias passíveis ao desenvolvimento co-responsável de seu bem-estar e qualidade de vida. Realmente, a estratégia para consolidar o consenso é concomitantemente extensa e intensa no sentido de tomar os sujeitos como estruturas passíveis de serem reformadas fundamental e exclusivamente pelo uso e mudança de linguagem.

Essa afirmação fundamentou-se na identificação de diferentes formas de abordagem ou perspectiva em que a expressão protagonismo docente foi utilizada nos documentos da Rede. Observamos que o protagonismo docente nos textos da Rede é aplicado como fato – algo já estabelecido; condição – como necessário para desenvolver outras habilidades e latência – como algo presente, mas que sob determinada circunstância, por exemplo, uma formação continuada, ele aparece. Cotejamos tais abordagens com a concepção em que o termo é proposto no documento do PRELAC (UNESCO, 2002) e averiguamos, então, que é assinalado como condição, passando por reinterpretções na Rede. Outro elemento denunciador foi a observação de que nos documentos da Kipus o protagonismo docente é tratado frequentemente como fato, algo estabelecido, ou seja, entre os autores o uso da expressão protagonismo

docente é dada recorrentemente como algo posto e definido e não como algo a ser desenvolvido como propõe o PRELAC (UNESCO, 2002). Essa mudança possibilita a negação de questões relacionadas às implicações políticas inerentes à proposta de construção de um protagonismo docente garantindo-se na assertiva de que tal existe. Desse modo, questões relacionadas ao seu significado, ao processo de construção e as formas para que se efetive, ou seja, estruturas que trazem a possibilidade de denúncia de seu caráter contraditório deixam de ser consideradas. O protagonismo docente se constitui em um fato, restando ao professor somente sê-lo, respaldado por expressões que enfatizam sua “auto” – autoestima, autoformação, autoaprendizagem, autocuidado, autonomia, autoridade, autovalorização – ou seja, conforme a proposta do PRELAC (UNESCO, 2002, grifos nossos) o verdadeiro **autor**.

Na análise da produção acadêmica nacional observamos que a proposição protagonismo docente, da mesma forma, é apontada pelos intelectuais sob diferentes abordagens e remetida a diferentes contextos como protagonista do processo ensino-aprendizagem, da elaboração, execução e avaliação da formação contínua, da escola, da sua prática, da melhoria educacional, da construção da pluralidade cultural no processo educacional, das relações que se estabelecem na escola com a comunidade escolar, da formação e transformação dos valores presentes na sociedade, da formação e da cultura escolar. Desse modo, entre os autores lidos, o protagonismo docente é concebido mais frequentemente na perspectiva que chamamos “fato”. Nela o protagonismo docente é tomado como ação existente no processo educacional. Assim, autores validam a noção de protagonismo docente apresentando-a como algo recorrente no meio educacional. Como fato, o protagonismo docente é usado pelos autores como ação estabelecida no processo educacional pelos professores em determinado aspecto.

Quando o protagonismo docente é concebido como “fato” no espaço escolar, remete a práticas restritas à sala de aula ou à preparação para sua atuação nela. Desse modo, mesmo quando o protagonismo docente é abordado como “fato” em relação ao processo formativo ou à autoformação, implica na reflexão sobre a prática, quer dizer, mais uma vez ao espaço da sala de aula. Foi possível verificar que a proposição de protagonismo docente na reforma se constitui tanto em seu conteúdo quanto na sua forma de restringir o docente ao seu campo de trabalho, reduzindo-o à sala de aula, com o foco basicamente em aspectos práticos, operacionais e cotidianos relacionados ao processo ensino-aprendizagem. Portanto, a proposta de formação docente nesse viés, instrumentaliza o professor para subordiná-lo aos interesses do capital.

Este aspecto visa, conforme Lima e Martins (2005, p.61), “construir uma certa consciência política que não permita ao indivíduo compreender seu real papel sociopolítico-econômico no mundo a partir de sua posição nas relações de produção.”

Nossa análise permite concluir que no meio acadêmico brasileiro o protagonismo docente, ao ser concebido como “fato” – situação estabelecida –, ratifica a noção, validando o uso dessa linguagem por meio da associação à ela de termos como autonomia e emancipação. Assim, pretende-se estabelecer o consenso entre professores de que seu protagonismo na reforma é efetivo, contribuindo para a sua autonomia profissional e emancipando-o. Contraditoriamente esse projeto tem em vista manter sua consciência subordinada à lógica do capital, projetando nela “determinadas condições históricas petrificadas.” (KOSIK, 2002, p.19) Conforme Mészáros (2005, p.59), “o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo.”

Assim, seduzido pelo fato determinado de seu protagonismo, o professor aliciado discursivamente é concomitantemente provocado a buscar sua autonomia e emancipação na lógica de uma sociedade dita democrática. Atraído por uma política perversa que se embrulha em pacote de anseios historicamente construídos, ofuscando a possível visão de uma real emancipação, o professor – felizmente não todos – corre o risco de cumprir acriticamente o papel que lhe é solicitado, subordinando-se e subjugando-se aos interesses dominantes.

Buscamos na presente investigação romper com a “regularidade, a imediatividade e a evidência” que permeia a proposição protagonismo docente veiculada pela Rede Kipus na “consciência dos indivíduos” – professores – e apresentar seu caráter de “manipulação”, “*práxis* fetichizada” e hegemonia. Principalmente, tivemos em vista demonstrá-lo como resultado “da atividade social dos homens” (KOSIK, 2002, p.15) com interesses em disputa, no caso a “formação do professor instando-o a uma reconversão que mais do que reconverter seus ‘espaços’ e ‘funções’, procuram reconverter sua alma.” (EVANGELISTA, 2010, p.5).

Do mesmo modo, procuramos evidenciar nesse movimento contraditório da realidade – *protagonismo e subordinação* – a proposta de Mészáros (2005, p.59) no sentido de que “mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social.” Ambicionamos, portanto, mediante esse trabalho, contribuir na direção da construção de uma contra-hegemonia, ou seja, tendo em vista oferecer aos professores instrumentos que possibilitem interpretar os mecanismos estratégicos da nova pedagogia da hegemonia posicionando-se enquanto sujeito histórico

consciente de sua atuação nessa dinâmica social. Entendemos que essa incessante dinâmica que constitui o processo histórico gera as contradições e, portanto, torna-se passível de descontinuidades e rupturas; isso faz com que a deflagração do movimento contraditório que se expressa no protagonismo docente contenha sua própria negação e, desse modo, seja passível de ser superado.

Assim, situamos o presente trabalho: para romper com o caráter naturalizado e imutável do real que nos move, mas que também nos impulsiona ao movimento, abrindo espaço para a transformação que, supondo o conhecimento do mundo, não se reduz a isso.

6 REFERÊNCIAS

ACANDA, Jorge Luís. *Sociedade Civil e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

ALVES, Maria Dolores Fortes. *Um projeto pedagógico transdisciplinar: diretrizes para educação em valores humanos – ressignificando valores, construindo autoria, despertando a humanidade do humano*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 2008.

ARCE, Osvaldo Almarza. Licenciatura en Educación con mención en Educación General Básica Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso, Chile. 2005. In: UNESCO/OREALC. *Experiencias de formación docente utilizando tecnologías de información y comunicación: estudios realizados en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú*. Santiago, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141010s.pdf>> Acesso em: 03 fev. 2010.

ARRAGA, L. Palma de. *Fortalecimiento de la capacidad interdisciplinaria en Educación Ambiental*. Revista Iberoamericana de Educación. Número 16- *Educación Ambiental y Formación: Proyectos y Experiencias*, 2000. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie16a07.pdf>> Acesso em: 5 fev. 2010.

ARREGUI, Miguel Carbajal. Educación Vínculo e Integración. El A-brojo. 2002. Disponível em: <http://www.elabrojo.org.uy/public_vincu.html> Acesso em: 5 fev. 2010.

AVALOS, Beatrice. *Chile: Mejoramiento de la formación inicial de profesores: conjunción de políticas nacionales e iniciativas institucionales*. Los formadores de jóvenes en América Latina. OIE / A-NEP.Maldonado. Uruguay, Agosto 2001. Disponível em <<http://www.redkipus.org/recursos2.php?categoria=3>> Acesso em: 5 fev. 2010.

AVALOS, Beatrice. La Formación Docente Continua en Chile. Desarrollo, Logros y Limitaciones. 2002. In: UNESCO/OREALC. *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*, Santiago, 2002. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131038so.pdf>> Acesso em: 04 fev. 2010.

BENOIT, Jaqueline. *Qualidade na Educação Infantil: as concepções das professoras de Educação Infantil no município de Corupá*. Dissertação de Mestrado. UNIVALE, 2008.

BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. *Formação de Professores em Nível de Graduação na Modalidade EAD. O caso da Pedagogia da UDESC – Polo de Criciúma – SC*. Tese de Doutorado. UFRG, 2008.

BORON, Atílio A. Aula inaugural: pelo necessário (e demorado) retorno ao marxismo. In: BORON, Atílio A, AMADEO, Javier, GONZÁLES, Sabrina (org.). *A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas*. Buenos Aires: Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO – São Paulo: Expressão Popular, 2007.

CALLON, Michel. *Redes tecno-económicas e irreversibilidad. Redes. Revista de Estudios Sociales de la Ciencia*. Quilmes, Vol. 8, nº 17 junio de 2001. Disponível em <http://www.campus-oei.org/n5851.htm>. Acesso em 17 jun. 2011.p.83-126

CAMARGO, Sandro Rogério. *Desenvolvimento profissional do professor: um estudo diagnóstico das necessidades de formação dos professores do curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Ponta Grossa*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 2006.

CAMPOS. Magaly Robalino. Las condiciones de trabajo y salud docente: aportes, alcances y límites del estudio. 2005. In: UNESCO/OREALC. *Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Peru y Uruguay*. 2005. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150121por.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2009.

CAMPOS, Magaly Robalino & KÖRNER, Anton. *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. OREALC-UNESCO. Santiago: Alfabetas Artes Gráficas, 2005. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf> Acesso em: 4 fev 2010.

CAMPOS, N. *La educación en castellano a poblaciones quechuas en los Andes peruanos*. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 16- Educación Ambiental y Formación: Proyectos y Experiencias, 2000. Disponível em: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie16a07.pdf> Acesso em: 5 fev. 2010.

CANDANEDO, Diana B. G. Educador del Siglo XXI: ONG - Fundación Gabriel Lewis Galindo, Panamá. 2005. In: UNESCO/OREALC. *Experiencias de formación docente utilizando tecnologías de información y comunicación: estudios realizados en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú*. Santiago, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141010s.pdf> > Acesso em: 03 fev. 2010.

CASABURI, Gabriel e TUSSIE, Daiana. La sociedad civil y los Bancos Multilaterales de Desarrollo. In: TUSSIE, Daiana, *Luces y sombras de una nueva relación: el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial y la sociedad civil*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial, 2000.

CASTRO, Magali de. Reflexões sobre a profissão docente: antigas professoras falam sobre o passado e o presente da professora primária. *Anais da 28ª Reunião anual da ANPEd*, 2005.

CORDEIRO, Eliane Gonçalves. *O desejo de ensinar: por um devir professor(a)*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Uberaba, 2007.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. A mudança da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo de introdução das tecnologias de informação e comunicação na prática escolar. *Anais da 28ª Reunião anual da ANPEd*, 2005.

CRUZ, Giseli Barreto da. *A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares*. *Educ. rev.* [online]. 2007, n.29, pp. 191-205. ISSN 0104-4060. doi: 10.1590/S0104-40602007000100013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782009000200007&lang=pt. Acesso em: 20 mar. 2010.

CRUZ, Emilio Gautier. Nuevas tecnologías y formación docente: análisis de experiencias relevantes en América Latina. 2005. In: *Experiencias de formación docente utilizando tecnologías de información y comunicación: estudios realizados en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú*. Santiago, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141010s.pdf> > Acesso em: 03 fev. 2010.

CUENCA, Ricardo. Estudio de caso en Peru: PROEDUCA - GTZ. 2005. In: *Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Peru y Uruguay*. 2005. Disponível

em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150121por.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2009.

DIAS, Rosanne Evangelista. *Ciclo de Políticas Curriculares na Formação de Professores no Brasil*. Tese de Doutorado. UERJ, 2009.

DOMINGO, Jesús Segovia. Asesoramiento y encuentro profesional en el aula. Profesorado. In: *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, n. 5. 2001. Disponível em:

<<http://www.ugr.es/~recfpro/rev51ART5.pdf>> Acesso em: 4 fev. 2010.

EVANGELISTA, Olinda e SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. In: *Educ. Pesquisa*. [online]. 2007, vol.33, n.3, pp. 531-541. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782009000200007&lang=pt. Acesso em: 14 mai. 2010.

EVANGELISTA, Olinda. *Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional*. 2009. Disponível em:

<<http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.PDF>>. Acesso em: 29 abr. 2011.

EICaME – Equipe Interdisciplinario Capacitador en Mediación Educativa. [homepage na Internet]. Argentina. *La negociación y la mediación em la formación docente*. Centro de Abordaje de Conflictos. 2000. Disponível em: <<http://www.mediacioneducativa.com.ar/notas3.htm>>

Acesso em: 3 fev. 2010.

ESTEPA, Murillo Paulino. Análisis de las preocupaciones del profesorado en relación con los procesos formativos e innovadores. In: *Siglo XXI*, 2, pp. 287-300, 2000. Disponível em:

<<http://www.educacion.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/pmurillo/pmurillo3.pdf>> Acesso em: 3 fev. 2010.

FAIRCLOUGH, N. Teoria social do discurso. In: *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela A.; OLIVEIRA, M^a Teresa C.. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia M^a W. (org). *Direita para o Capital e Esquerda para o Social. Intelectuais da nova pedagogia da Hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010.

FERNANDES, Maria José da Silva. *Entre a cultura escolar e a dos reformadores: interpretando a coordenação pedagógica e os professores da Escola Estadual Paulista*. Tese de Doutorado. UEP, 2008.

FERNANDEZ, José Tejada. Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.43. 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1806Tejada.pdf>> Acesso em: 5 fev. 2010.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. "Discutir educação é discutir trabalho docente": o trabalho docente segundo dirigentes da Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2009, vol.14, n.41, pp. 281-295. ISSN 1413-2478. doi: 10.1590/S1413-24782009000200007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782009000200007&lang=pt. Acesso em: 13 mai. 2010

FONTES, Virgínia. O Manifesto Comunista e o pensamento histórico. In: *REIS, D. A. Paris*: Editora Contraponto, 1997. Disponível em: <http://www.u-paris10.fr/ActuelMarx/indexm.htm>. Acesso em: 20 set. 2011.

FONTES, Virgínia. A espiral capital-imperialista. In: *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010. p. 154-155

GANIEL, Drori. Formación docente en Israel. 2002. In: UNESCO/OREALC. *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*, Santiago, 2002. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131038so.pdf>> Acesso em: 04 fev. 2010.

GARRIDO, Manuel Parra. Análisis comparativo. 2005. In: UNESCO/OREALC. *Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Peru y Uruguay*. 2005. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150121por.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2009.

GARZÓN, Eduardo Fabara. Estudio de caso en Ecuador. 2005. In: UNESCO/OREALC. *Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Peru y Uruguay*. 2005. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150121por.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2009.

GENTIL, Viviane Kanitz. *EJA: desafios das ressignificações docentes*. Dissertação de Mestrado. UERNERS, 2007.

GIDDENS, Anthony. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GOMES, Cátia Cristina. *A formação continuada do professor do Ensino Médio: a escola como espaço para o desenvolvimento profissional*. Dissertação de Mestrado. PUC-PR, 2006.

GOMES, Carlos H. Uma mirada creativa al futuro de los organismos internacionales de cooperación multilateral. *Revista Iberoamericana de Educación*. N. 16, 2000. Disponível em: <<http://www.rioei.org/oeivirt/rie16a07.pdf>> Acesso em: 5 fev. 2010.

GRAMSCI, Antonio. *Cuadernos de la cárcel. Tomo 3*. México: Ediciones Era, S. A. 1984.

_____. *Cuadernos de la cárcel. Tomo 4*. México: Ediciones Era, S. A. 1986.

_____. *Cuadernos de la cárcel. Tomo 5*. México: Ediciones Era, S. A. 1999.

GUZMÁN, Lucía Rodríguez. Estudio de caso en Mexico. 2005. In: UNESCO/OREALC. *Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Peru y Uruguay*. 2005. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150121por.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2009.

HARVARD – Graduate School of Education [*homepage na Internet*]. Harvard Square, [atualizada em 2010, Jul; acesso em 2010 Set 17].

Richard Elmore: Perfil [1tela] Disponível em http://www.gse.harvard.edu/faculty_research/profiles/profile.shtml?vperson_id=315.

IMEN, Pablo. *En torno a la "Profesionalización Docente" y las instituciones educativas: apuntes para el debate*. Disponível em C:\Documents and Settings\Administrador\Meus documentos\Kipus formação docente/em torno a la profesionalización docente las instituciones educativas.htm. Acesso em 02 fev. 2010.

INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN AMÉRICA LATINA. [*homepage na Internet*] Los sindicatos de docentes deben adoptar la diver-

sidad, 2006. Disponível em: < <http://www.ei-ie.org/es/news/show.php?id=188&theme=peace&country=canada> > Acesso em: 5 fev. 2010.

INSTITUTO Fronesis: pedagogia, comunicación y sociedade [*homepage* na Internet]. Quito, c 1999-2010 [atualizada em 2010, Set; acesso em 2010 Out 1]. Rosa María Torres Del Castillo: Perfil [aproximadamente 3 telas]. Disponível em: http://www.fronesis.org/rmt_curriculum.htm.

IPIÑA, E. Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe. OEI, *Revista Iberoamericana de Educación*, v.13, 2000. Disponível em: <<http://www.rioei.org/oeivirt/rie16a07.pdf>> Acesso em: 5 fev. 2010.

KOHEN, Jorge. Estudio de caso en Argentina. 2005. In: UNESCO/OREALC. *Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Peru y Uruguay*. 2005. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150121por.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2009.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LACUEVA, A. La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 16- Educación Ambiental y Formación: Proyectos y Experiencias, 2000. Disponível em: <<http://www.rioei.org/oeivirt/rie16a07.pdf>> Acesso em: 5 fev. 2010.

LEDEZMA, Noel Aguirre. Programa de Gestión y Dirección de Núcleos y Unidades Educativas Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Bolivia en convenio con la Universidad Abierta de Cataluña y el Grupo Santillan. 2005. In: UNESCO/OREALC. *Experiencias de formación docente utilizando tecnologías de información y comunicación: estudios realizados en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú*. Santiago, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141010s.pdf> > Acesso em: 03 fev. 2010.

LIMA, J. A. de. Redes na educação: questões políticas e conceituais. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: IEP / UMINHO, Vol. 20 (2), 2007. p. 151 – 181.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. A Nova Pedagogia da Hegemonia: pressupostos, princípios e estratégias. In NEVES,

Lúcia Maria Wanderley. *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. SP: Xamã, 2005.

LORENZ, Viviane Esther. *Uma luz que fascina e ofusca: perspectivas de professores de séries iniciais frente à docência da Arte*. Dissertação de Mestrado. UFRG, 2002.

MACHADO, Ana Luíza. Apresentação. O docente como protagonista na mudança educacional. *Revista PRELAC*. Santiago. Chile, n. 1, junho, 2005. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666por.pdf>> Acesso em 20 fev. 2010.

_____. Presentación. 2005. In: UNESCO/OREALC. *Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Peru y Uruguay*. 2005. Disponível em

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150121por.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2009.

_____. Prólogo. 2002. In: UNESCO/OREALC. *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. Santiago, 2002. Disponível em

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131038so.pdf>> Acesso em: 04 fev. 2010.

MAINARDES, Jeferson. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

MAJÓS, Teresa Mauri. La formación inicial y permanente en España en contexto de la educación del siglo XXI. 2002. In: UNESCO/OREALC. *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. Santiago, 2002. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131038so.pdf>> Acesso em: 04 fev. 2010.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A Política de Formação Docente no Brasil: Fundamentos Teóricos e Epistemológicos. *Anais da 32ª Reunião anual da ANPEd*, 2009. 1-17

MELO, Adriana Almeida Sales de. Os Organismos Internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. SP: Xamã, 2005.

MENDES, Valéria Mosconi. *O Projeto Escola & Universidade na formação continuada de professores*. Dissertação de Mestrado. PUC-PR, 2008.

MENDES, Regina Rodrigues Lisboa. *Ação de professores em contexto de globalização – um estudo a partir do grupo de educação sócio-ambiental da Pampulha (Belo Horizonte, MG)*. Tese de Doutorado. UFMG, 2008.

MENEZES, Bárbara. ENLACES: Ministerio de Educación de Chile. 2005. In: UNESCO/OREALC. *Experiencias de formación docente utilizando tecnologías de información y comunicación: estudios realizados en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú*. Santiago, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141010s.pdf>> Acesso em: 03 fev. 2010.

MÉSZÁROS, Istán. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MILLER, Errol. Políticas de formación docente en la mancomunidad del Caribe. 2002. In: UNESCO/OREALC. *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. Santiago, 2002. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131038so.pdf>> Acesso em: 04 fev. 2010.

MONTEIRO, Maria de Lourdes. Qué desarrollo profesional es clave para el rendimiento de cuentas? *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado*. Universidade de Santiago de Compostela, 2003. Disponível em: <http://www.redkipus.org/recursos2.php?pageNum_rec=1&totalRows_rec=18&categoria=2> Acesso em: 3 fev. 2010.

MOON, Bob. La Formación Docente en Inglaterra: perspectiva nacional e internacional. 2002. In: UNESCO/OREALC. *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*, Santiago. 2002. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131038so.pdf>> Acesso em: 04 fev. 2010.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação, GT 17, *Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 2007. 1-16

_____. *Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

MOURA, Eloísa Silva. *Professores de Língua Portuguesa: trajetórias e perspectivas de uma formação*. Dissertação de Mestrado. UNISINOS, 2002.

MUÑOZ, M. Características de la formación continuada en educación ambiental del profesorado del nivel media. Conclusiones y propuestas de un proyecto de la OEI. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 16- Educación Ambiental y Formación: Proyectos y Experiencias. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie16a07.pdf>> Acesso em: 5 fev. 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. SP: Xamã, 2005.

_____. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. SP: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; MARTINS, André Silva [et al.]. *A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo, Introdução: Gramsci, o estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. SP: Xamã, 2005.

NOVELLO, Jaqueline Cristel Lickfeldt. *Formação Contínua de Professores: uma experiência de formação em serviço*. Dissertação de Mestrado. FURB, 2005.

NUNES, Ana Ignêz Belém Lima. Políticas educacionais e formação docente: desafios e dilemas no Estado do Ceará. *Anais da 25ª Reunião anual da ANPEd*, 2002. 1-17

NUÑEZ, Isauro Beltrán. Estudo das necessidades formativas de professores(as) do Ensino Médio no contexto das reformas curriculares. *Anais da 27ª Reunião anual da ANPEd*, 2004. 1-19

OBE, Carlos Maya. *Diplomado en Educación para los Médio a Distancia (DEMAD) - Universidad Pedagógica Nacional de México, Unidad*

Ajusco. 2005. In: UNESCO/OREALC. *Experiencias de formación docente utilizando tecnologías de información y comunicación: estudios realizados en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú*. Santiago, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141010s.pdf>> Acesso em: 03 fev. 2010.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, Ângelo A., SILVA, Nilma Renildes da, MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira (org.). *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Lilian Gonçalves de. *A construção da profissionalidade dos docentes de Matemática na voz do professor iniciante*. Dissertação de Mestrado. Unisantos, 2009.

OLIVEIRA, Lucila Maria Pesce de. *Dialogia Digital: em busca de novos caminhos à formação de educadores, em ambientes telemáticos*. *Anais ANPED*, 2004. 1-18

ONASAYO, Claudemir Figueiredo Pessoa. *Fatores obstacularizadores na implementação da Lei 10.639-03 na perspectiva das professoras das escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré-PR*. Dissertação de Mestrado. UFPR, 2008.

PEREIRA, Ivone Aparecida. *Em nome dos Santos Reis: uma história de protagonismo e mediações em Santo Antônio de Goiás*. Dissertação de Mestrado. UCG, 2005.

PINHEIRO, Raquel Martins Melo. *O frame Aula – uma análise socio-cognitiva do discurso docente*. Dissertação de Mestrado. UFJF, 2009.

QUINTERO, Willian Campo. *Informática en la formación docente inicial en Educación Media - Instituto Superior de Educación Dr. Raúl Peña (ISE), Paraguay*. 2005. In: UNESCO/OREALC. *Experiencias de formación docente utilizando tecnologías de información y comunicación: estudios realizados en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú*. Santiago, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141010s.pdf>> Acesso em: 03 fev. 2010.

REIS, Ayrton Rodrigues. *O sujeito-estagiário e sua práticas pedagógicas: retrato de uma ambigüidade*. Dissertação de Mestrado. UFSM, 2003.

RODRIGUES, Marilda Merência. *Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana*. Tese de Doutorado. UFSC, 2008.

RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. *Práticas de Formação Contínua em Mato Grosso – Da Autonomia Professoral à Prescrição da Política Estatal*. Tese de Doutorado. PUC-SP, 2004.

RODRÍGUEZ, Jose Gregorio & BERNAL, Elsa Castañeda. Los profesores en contextos de investigación e innovación. *Profesión docente*. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 25. 2001. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie25a05.htm>> Acesso em: 4 fev. 2010.

SALES, Marcea Andrade. *Arquitetura do desejo de aprender: autoria docente em debate*. Tese de Doutorado. UFBA, 2009.

SANDOVAL, Claudia Rozo. Maestría en Tecnologías de Información Aplicadas a la Educación: Universidad Pedagógica Nacional de Colômbia. 2005. In: UNESCO/OREALC. *Experiencias de formación docente utilizando tecnologías de información y comunicación: estudios realizados en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú*. Santiago, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141010s.pdf> > Acesso em: 03 fev. 2010.

SANDOVAL, Claudia Rozo; BUSTAMANTE, Guillermo. Programa de Incorporación de Nuevas Tecnologías al Currículo de Matemáticas de la Educación Media Ministerio de la Educación Nacional de Colômbia. 2005. In: UNESCO/OREALC. *Experiencias de formación docente utilizando tecnologías de información y comunicación: estudios realizados en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú*. Santiago, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141010s.pdf> > Acesso em: 03 fev. 2010.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. Os centros de referência para a formação continuada de professores: algumas alternativas em busca da autonomia. *Anais da 28ª Reunião anual da ANPEd*, 2005. 1-16

SANTOS, Cinthia Cristina Guidini dos. *A pedagogia de projetos de trabalho na formação interdisciplinar de professores: novas perspectivas das políticas educacionais*. Dissertação de Mestrado. Universidade Cidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Greice Rosa dos. *Educação socioambiental no Ensino Fundamental: um programa crítico de formação continuada de professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estácio de Sá, 2007.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais “Orgânicos” em tempos de pós-modernidade. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15 jun 2011.

SEÑORIÑO, Orlanda Angélica & CORDERO, Susana Mabel. Reforma educativa en Argentina: una mirada sobre las trayectorias laborales y las condiciones de trabajo docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2), 2005. Disponível em: <<http://redie.uabc.mx/contenido/vol7no2/contenido-senorino.pdf>> Acesso em: 6 fev. 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes e EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselâne F.; GARCIA, Rosalba M. C.. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: *Revista Perspectiva*, Florianópolis: NUP; UFSC, v. 23, 2005, p. 427-446.

SILVA, Carla Geovana Fonseca da. *Representações Sociais da Comunidade Escolar de Cachoeiro de Itapemirim sobre o que é ser um bom professor de Educação Física*. Dissertação de Mestrado. UFJF, 2007.

SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco da. *Educação Física no Ensino Médio: intervenção pedagógica de um professor em uma Escola Estadual de Minas Gerais*. Dissertação de Mestrado. UFMG, 2004.

SOUSSAN, Georges. La formación de los docentes en Francia. Los institutos universitarios de formación de maestros – IUFM. 2002. In: UNESCO/OREALC. *Formación docente: un aporte a la discusión*. La experiencia de algunos países, Santiago, 2002. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131038so.pdf>.> Acesso em: 04 fev. 2010.

SOUZA, Vera Maria de. *Formação em serviço de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 1956-2004: gênese, transformações e desafios*. Dissertação de Mestrado. USP, 2005.

STECA, Lucinéia Cunha. *A prática docente do professor de História:*

um estudo sobre o ensino de história do Paraná nas escolas estaduais de Londrina. Dissertação de Mestrado. UEL, 2008.

TIRADOS, Rosa Maria González & MAURA, Viviana González. Diagnóstico de Necesidades y Estrategias de Formación Docente en las Universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 46/6, agosto, p. 1-14, 2007. Disponível em <http://www.redkipus.org/recursos2.php?pageNum_rec=1&totalRows_rec=36&categoria=3> Acesso em: 2 fev. 2010.

TOMASINA, Fernando. Estudio de caso en Uruguay. 2005. In: UNESCO/OREALC. *Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Peru y Uruguay*. 2005. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150121por.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2009.

TORRES, Rosa Maria. *Reformas Educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe*. En Los docentes protagonistas del cambio educativo. Editorial Magistério Nacional, Bogotá, 2000. Disponível em <http://www.redkipus.org/recursos2.php?pageNum_rec=1&totalRows_rec=36&categoria=3> Acesso em: 5 fev. 2010.

TRICHES, Jocemara. *Organizações Multilaterais e curso de Pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores*. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2010.

TWOMEY, Dawn M. Programa de Educación a Distancia Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Peru. 2005. In: UNESCO/OREALC. *Experiencias de formación docente utilizando tecnologías de información y comunicación: estudios realizados en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú*. Santiago, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141010s.pdf>> Acesso em: 03 fev. 2010.

UNESCO/OREALC. *Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Peru y Uruguay*. 2005. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150121por.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2009.

____ *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*, Santiago, 2002. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131038so.pdf>> Acesso em: 04 fev. 2010.

____ > Acesso em: 03 fev. 2010.

____ *O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina*. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. Organização: Sônia Balzano 56p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150121por.pdf>> Acesso em 28 jul. 2010.

UNESCO. PREAL. *Proyeto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Cuba, 2002. Disponível em: <<http://www.unesco.cl/port/prelac/focoest/2.act>>. Acesso em 15 fev. 2010.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990*. Programa Educação para Todos. UNESCO, 1998. Disponível em: <www.unesco.pt/cgi-bin/educacao/programas/edu_programas.php>. Acesso em 15 nov. 2011.

VILLEGAS-REIMERS, Eleonora. *Formación Docente en los Estados Unidos de Norteamérica: Tendencias recientes en sus prácticas y políticas*. 2002. In: UNESCO/OREALC. *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*, Santiago, 2002. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131038so.pdf>> Acesso em: 04 fev. 2010.

VOLLMER, María Inés Abrile de. *Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5 pp. 11-43, 1994. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie05a01.htm>> Acesso em: 5 fev. 2010.