

## ARTIGOS

# POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA BAHIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE PRESSUPOSTOS DA TEORIA SOCIAL DE HABERMAS

Daisi Teresinha Chapani  
Lizete Maria Orquiza de Carvalho  
Antônio Teodoro

**RESUMO**

Num contexto de mudanças amplas e céleres nos mundos do trabalho e da cultura, como se situam os professores frente às normas que regulam sua formação? Ao discutirmos esta questão, propomo-nos a colaborar com os debates sobre as políticas públicas, especialmente aquelas diretamente relacionadas à formação de professores de Ciências que atuam em determinada região no interior da Bahia, desvelando fatores que constroem ou impedem a ação dos professores na configuração dessas políticas e apontando para outras possibilidades de formação docente. Para tanto, utilizamo-nos de dados de pesquisas acadêmicas, documentos, legislação e entrevistas realizadas com 15 docentes. Para a análise, apoiamo-nos em referenciais críticos, particularmente na teoria social de Habermas. Foi possível relevar a ausência do Estado em determinados aspectos da formação desses profissionais, bem como sua presença incisiva e sufocante em outros. A participação restrita dos docentes, como grupo afetado, na produção das políticas de formação demonstra que a integração social não tem se fundamentado na comunicação, mas em processos não linguísticos, principalmente por meio do poder estatal que abriga os ditames do sistema econômico. Finalizamos o texto, chamando a atenção para as possibilidades apresentadas pelo conceito de esfera pública para o apontamento de novas possibilidades formativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estado; mercado; esfera pública; formação de professores; políticas públicas.

## 1 - INTRODUÇÃO

Vieira (2002, p. 14) entende a formação de professores como parte da política educacional, que, embora envolvendo um amplo conjunto de agentes, expressa-se, “sobretudo, por meio de iniciativas direta ou indiretamente promovidas pelo poder público e, portanto, o Estado é uma referência fundamental para a sua compreensão”.

Vivemos, no entanto, uma época de redefinição do papel do Estado, pois, se por um lado, o Estado nacional perde força frente a novas autoridades políticas, por outro, ele se ocupa cada vez mais das questões de produção, intervindo fortemente em nossa vida cotidiana.

Nesse contexto, como se situam os professores frente às normas que regulam sua formação? Ao discutirmos essa questão, propomo-nos a colaborar com os debates sobre as políticas públicas, especialmente aquelas diretamente relacionadas à formação de professores de Ciências que atuam em determinada região no interior da Bahia, desvelando fatores que constroem ou impedem a ação dos professores na configuração dessas políticas e apontando para outras possibilidades de formação docente.

Para tanto, nos municiamos de um referencial crítico, o qual nos fez caracterizar a formação como um processo vivo, constante, pelo qual aquele que é formado é colocado diante da cultura, apropriando-se subjetivamente da mesma. Apoiamo-nos em Adorno (1996) ao considerarmos que a cultura nunca é dada *a priori*, mas submete-se aos movimentos que ocorrem dentro da totalidade social; assim sendo, o processo formativo está sempre voltado para o futuro e exposto às suas próprias limitações e imperfeições (ORQUIZA DEVALHO, 2005).

## 2 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Fundamentamos nossas análises na teoria social de Habermas, apropriando-nos, particularmente, dos conceitos de sistema e de mundo da vida, por considerarmos que eles possibilitam identificar as condicionantes estruturais que determinam as políticas públicas sem ofuscar os movimentos dos agentes. Enquanto isso, o conceito de esfera pública permite pensar em possibilidades de alargamento do raio de ação dos sujeitos individuais e coletivos numa realidade concreta.

### 2.1 - O SISTEMA E O MUNDO DA VIDA

Habermas (2001, 2003) concebe a sociedade moderna de forma bidimensional, por meio das categorias sistema e mundo da vida. O sistema é regido pela racionalidade instrumental e compreende dois subsistemas: o Estado e o mercado. O mundo da vida compreende as intersubjetividades dos atores inseridos em situações concretas de vida, constituindo-se no pano de fundo sobre o qual ocorrem as ações.

Com o desenvolvimento da modernidade, há o aumento da complexidade do sistema social, o que causa sobrecarga nos processos de obtenção de entendimento, possibilitando a existência e a manutenção de meios de controle independentes da linguagem: o dinheiro, instrumento do mercado, e o poder, instrumento do Estado. Os processos mediados linguisticamente vão tomando uma posição secundária e são colonizados pelo sistema, isso porque o “mundo da vida se constitui sempre em forma de um saber global intersubjetivamente compartilhado por seus membros”, mas que, no entanto, é estilhaçado pelo efeito que se produz a partir das diferenciações dos mundos objetivo, subjetivo e social, de tal forma que “*a consciência cotidiana* fica despojada de sua força sintetizadora, fica fragmentada” (HABERMAS, 2003, p. 501, grifos no original).

Ou seja, o processo de colonização representa a dominação da racionalidade instrumental em instâncias em que deveria prevalecer a racionalidade comunicativa. “A penetração da racionalidade instrumental no âmbito da ação humana interativa, ao produzir um esvaziamento da ação comunicativa e ao reduzi-la à sua própria estrutura de ação, gerou, no homem contemporâneo, formas de pensar, sentir e agir – fundadas no individualismo, no isolamento, na competição, no cálculo e no rendimento –, que estão na base dos problemas sociais” (GONÇALVES, 1999, p. 131).

## 2.2 - O CONCEITO DE ESFERA PÚBLICA

Esfera pública é um conceito basilar da teoria social de Habermas. Desde uma de suas primeiras obras (1984) ele vem discutindo o surgimento, desenvolvimento e declínio de uma esfera pública cujas características são: a universalidade e igualdade de participação, a racionalidade na busca de entendimento e a publicidade crítica. Para ele, o desenvolvimento da modernidade tem levado à privatização do Estado e à estatização da sociedade, alterando-se a estrutura da esfera pública, uma vez que o poder vem encontrando novas formas de legitimação e as decisões políticas deixaram de fazer parte da discussão pública racional. O enfraquecimento dessa esfera permite que a racionalidade sistêmica avance para além de seus domínios (HABERMAS, 2003).

Relacionado ao conceito de esfera pública, encontramos o de associações livres (HABERMAS, 1987, 1990), que se refere a organizações pouco institucionalizadas que se encarregam não da tomada de decisão, mas da formação de conceitos, visto que “são especializadas na geração e propagação de convicções práticas, ou seja, em descobrir temas de relevância para o conjunto da sociedade, em contribuir com possíveis soluções para os problemas, em interpretar valores, produzir bons fundamentos, desqualificar outros” (HABERMAS, 1990, p. 110).

No decorrer de sua produção teórica, Habermas foi sofisticando o conceito de esfera pública, mantendo-o, porém, em seus aspectos fundamentais. Embasados principalmente nos trabalhos de sua fase intermediária (HABERMAS, 1987, 1990, 2003) e nos estudos de alguns comentadores (EFKEN, 2003; LUBENOW, 2007; SILVA, 2002), concebemos esfera pública como uma estrutura comunicacional amparada nas associações livres. Nestas associações, pessoas privadas, fazendo uso público da razão, debatem, em condições de liberdade e igualdade, temas de interesse comum, produzindo uma opinião pública capaz de orientar suas ações bem como de informar e criticar os direcionamentos sistêmicos. Múltiplas associações livres,

assentadas no mundo da vida, interconectam-se em forma de redes discursivas que se configuram em esferas públicas ampliadas, capazes de se relacionarem com os meios decisórios institucionalmente estabelecidos, guiando-os quanto aos valores. É a partir dessa perspectiva que pretendemos relacionar políticas públicas e formação de professores.

### 3- MÉTODO

Por meio de levantamento bibliográfico (pesquisas acadêmicas, documentos e legislação) e de campo (entrevistas com 15 docentes), que foram mais detalhadamente expostos em uma tese de doutoramento (CHAPANI, 2010), buscamos construir um quadro de como tem se dado a formação de professores de ciências em Jequié-BA, bem como delinear um horizonte no qual esse processo poderia ocorrer de maneira mais plena.

Buscamos compreender a construção das políticas públicas e da formação docente no contexto do desenvolvimento do capitalismo, particularmente no seu atual estágio, com a hegemonia do ideário liberal. Assim, propusemo-nos a edificar um quadro geral das políticas de formação docente nas últimas décadas e de enredá-las com as histórias dos entrevistados. Esse procedimento revelou-se bastante rico e possibilitou evidenciar as ações desenvolvidas para a formação de professores de Ciências na Bahia, bem como a participação dos professores nos processos de construção das políticas que ensejaram tais ações. Este trabalho pretende, pois, apresentar uma síntese das considerações elaboradas na referida tese.

### 4 - O ESTADO, O MERCADO E A SOLIDARIEDADE

Uma vez que o Estado tem se aliado cada vez mais fortemente ao capital, considerar a intervenção estatal é, no mais das vezes, conceber, na mesma medida, a interpenetração do mercado no mundo vivido. Os ideais do neoliberalismo apontam a educação como um dos pilares do desenvolvimento econômico, vinculando-a estritamente aos interesses do mercado.

A reestruturação econômica, orientada pelos princípios neoliberais, vem afetando a escola tanto porque demanda novas competências na formação do trabalhador quanto porque os programas de ajuste fiscal levam o Estado a se desvencilhar de incumbências custosas como as relativas às políticas sociais.

Esses fatos estão ocorrendo no contexto de novas relações e arranjos entre as nações, caracterizado por outra forma de divisão global do trabalho, integração econômica e crescente concentração de poder em organizações supranacionais. Assim, estudos recentes (AFONSO, 2001; APPLE, 1996, 1997; BALL, 2001; DALE, 2004; DIAZ-BARRIGA; ESPINOSA, 2001; LEVIN, 1998; LOPES, 2004, 2005; TEODORO, 2001, 2003, 2008; TORRES, 2002, entre outros) têm enfatizado o caráter complexo e dinâmico da concretização das políticas educacionais nacionais. Para Ball (2001), por exemplo, esse processo constitui-se como uma "bricolagem"; no qual diversos textos se sobrepõem de acordo com o poder dos grupos que os defendem.

Vemos, assim, uma verdadeira “epidemia” (LEVIN, 1998) reformista a percorrer o globo, apresentando-se como única alternativa à tradição educacional centrada no Estado e no bem-estar público, tornada ineficiente, pesada, custosa e anacrônica. A disseminação dessa política educacional globalizada tem seu dado pela ação de agências financiadoras (FMI, BM, BID, etc.) ou intergovernamentais (OEA, UNESCO, etc.) que ao mesmo tempo legitimam e criam condições de efetivação dessas políticas (APPLE, 1989; AZEVEDO, 2007; DALE, 2004; TEODORO, 2001, 2003).

Nesse contexto, o professor tem sido considerado executor das políticas educativas, as quais incluem sua formação profissional. Assim, o Estado, no âmbito operacional, define prioridades, financia e cria espaços de formação e, no âmbito curricular, desenha o currículo das licenciaturas, define os conteúdos e métodos das ações de formação continuada sob sua responsabilidade e controla o processo formativo por prêmios e sanções, avaliações e certificação.

O governo brasileiro busca meios diversos para que suas políticas sejam implantadas de maneira semelhante aos propósitos de sua formulação, contando, inclusive, com os recursos financeiros e a força chanceladora de agências transnacionais, as quais acabam por exercer grande influência nas políticas nacionais. Cabe destacar o papel do Banco Mundial que, além de financiador, é também importante agência de assistência técnica e fonte de referência de pesquisa educacional em todo mundo. Cabe notar que seus estudos e recomendações caracterizam-se por uma abordagem economicista (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2000), sendo que, com relação à formação docente, tem recomendado que se enfatize o conhecimento da matéria a ser ensinada, em programas curtos de formação em serviço, preferencialmente, a distância (EaD) (FREITAS, 2002; SANTOS, 2000).

No entanto, temos que considerar a transposição dessas recomendações para os diversos contextos brasileiros. No caso da Bahia, a proeminência da formação em serviço objetiva prioritariamente a formação “inicial” dos professores já empregados e, em última análise, sua urgente habilitação. Por sua vez, o uso da EaD para formação de professores encaixa-se no mesmo quadro de dificuldades que já se apresentava para a formação presencial, sendo que os docentes não dispõem de mínimas condições para se dedicarem ao seu processo formativo, o que, muitas vezes, os leva ao abandono do curso ou à sua conclusão em condições francamente precárias, com consequente desqualificação frente a si mesmo e aos graduados em instituições tradicionais. Em outra ocasião, já havíamos percebido entre professores de Ciências dessa região “certa hierarquia na valorização da formação acadêmica: no topo os licenciados oriundos dos cursos regulares, depois os que faziam cursos em serviço, seguidos por aqueles que se formaram a distância e, por último, aqueles que possuíam o nível médio. Esta hierarquização era levada em conta, tanto na constituição de uma imagem pessoal, como em questões funcionais, como o processo de atribuição de classes” (RAZERA; CHAPANI; DUARTE, 2009, s.p.).

A despeito da enorme influência das agências transnacionais na formulação de políticas públicas, ainda é o Estado nacional o responsável por justificar, produzir, legitimar, implantar e avaliar as políticas educativas e de formação docente. A mera observação da quantidade de normas, relativas ao assunto, produzida nos últimos anos já nos dá uma ideia da capacidade do Estado em se esgueirar por todos os cantos do processo formativo, buscando definir previamente as escolhas dos docentes quanto à sua formação e

carreira. As análises realizadas por diversos estudiosos (DIAS; LOPES, 2003; EVANGELISTA; SHIROMA, 2007; FREITAS, 2002, 2007; SILVA, 2006) não nos deixam dúvidas sobre o propósito de tal intervenção, qual seja, o de atrelar essa formação à esfera da produção.

No caso específico dos docentes por nós entrevistados, foi notado que, num primeiro momento, o Estado brasileiro teve dificuldades em cumprir seu papel na universalização do ensino e na oferta de possibilidades para que os cidadãos possam desenvolver-se plenamente conforme seus interesses e potencialidades. Assim, soubemos da luta de diversos professores para obtenção da educação formal, da mesma maneira que vários outros nos colocaram a par de suas angústias por se reconhecerem pouco preparados para a função que desempenhavam e, outros ainda, por exercerem a profissão frustrados por desejarem ter seguido outras carreiras, mas terem sido impossibilitados pela insuficiente oferta de ensino superior.

A incapacidade do Estado de oferecimento universal de escolarização em todos os níveis com qualidade equitativa é escamoteada pelo apelo à meritocracia, revelada na aceitação da premissa de que são os menos capazes aqueles que se dirigem ao magistério. Uma formação fragmentada e aligeirada somente fortalece essa distorção, trazendo sérios danos à classe docente e reforçando a necessidade de tutelamento permanente, criando-se assim um círculo vicioso.

De tal maneira, o Estado, que já desempenha forte papel regulador com relação à formação docente, intensifica ainda mais esse papel quando assume a função de empregador, pois, neste caso, é ele quem vai indicar a necessidade, o conteúdo, a forma, a ocasião, a circunstância, as finalidades, os condutores e as recompensas de engajar-se num processo "formativo". Os docentes, pelo acesso precário a outras possibilidades de formação, aproveitam-se dessas "oportunidades" tanto para sua realização pessoal quanto para aperfeiçoamento profissional e melhoria de seus rendimentos, exaltando-as, embora também reconheçam algumas limitações.

Como empregador, o Estado, principalmente na figura do governo da Bahia, já há algumas décadas, vem oferecendo capacitação em serviço, especialmente a fim de implementar suas políticas educativas, a exemplo da inserção da pedagogia construtivista, do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar e do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), citados pelos entrevistados, como Nani, por exemplo:

Porque o estado, a gente não pode negar, sempre ofereceu cursos, sempre que mudou uma política, por exemplo, quando começou a aplicar o construtivismo, aí só tinha curso sobre construtivismo. Teve o curso para o fluxo também. Estes cursos nunca deixaram de ser dados, mas aquele curso de uma semana e você ficava muito querendo saber mais e não tinha como você saber mais. Porque esses cursos ajudam, ajudam muito, mantêm o professor informado, mas fica faltando muita coisa (Nani).

No entanto, os professores também criticaram o clima de improvisação que cerca determinados pontos da política educativa, como a educação de jovens e adultos, por exemplo, para a qual não tiveram treinamento específico, ou o fato de serem obrigados a completar sua carga horária com disciplinas para as quais não possuem formação, ficando a seus encargos a resolução dos problemas que surgem dessas situações precárias.

Assim, embora não defendemos que venhamos a desistir da ação estatal na efetivação de políticas educativas e de formação docente, pois a consideramos necessária para contrabalancear a ação concentradora e excludente do mercado, não podemos deixar de denunciar a cumplicidade do Estado com os princípios mercantilistas, sua ação reguladora incisiva, que reduz o espaço para a tomada de decisão autônoma dos indivíduos e grupos locais, e sua incoerência ao pregar e exigir “compromisso de todos com a educação” enquanto deixa ao acaso importantes aspectos da questão educativa. Não se trata de eliminar o papel administrativo do Estado, mas conter sua atuação a uma dimensão reduzida, denunciando o caráter ideológico da sua suposta neutralidade e universalidade e ampliando os espaços da ação política.

Durante a maior parte do período considerado em nosso estudo, ou seja, o último meio século, as políticas educativas tiveram principalmente uma ênfase expansionista, da mesma maneira que as ações relativas à formação docente visaram, sobretudo, prover as escolas de professores que apresentassem qualificação mínima. Cremos que seja justamente na superação desses problemas básicos que, não obstante, sobrevivem desde sempre no Brasil, que teremos condições de avançar concretamente no campo da formação de professores. Mas seria necessário que esse processo ocorresse concomitantemente à inserção na agenda política de questões relativas aos objetivos, aos pressupostos e à qualidade dessa formação, temas estes que a academia e os movimentos dos educadores têm insistido em manter em pauta.

A dimensão operacional das políticas de formação docente, por seu caráter mais técnico, é o que melhor cabe às atribuições administrativas do Estado. Nesse sentido, o governo brasileiro tem garantido a centralidade do tema nas discussões políticas e nas ações administrativas e feito com que os programas formativos tenham aumentado em número, diversidade e cobertura. Embora no século XXI possa parecer pouca coisa que professores leigos estejam sendo formados, mesmo que por meio de processos de natureza discutível, para os docentes envolvidos e, quem sabe, mesmo para seus alunos, certamente não é.

Porém, a dimensão curricular das políticas educativas, pelo seu caráter eminentemente político, deveria ser definida a partir do debate, da crítica e da participação democrática dos envolvidos. Nesse sentido, a ação do Estado, que busca mediar de perto a atuação e a formação docentes, sufoca a emergência de práticas alternativas.

É justamente na participação dos professores em associações livres que convirjam na constante configuração de novas esferas públicas, intermediárias entre as dimensões administrativa e política do Estado, que vemos possibilidades de formação emancipatória, pois apenas por meio da comunicação racional irrestrita seria possível gerar uma vontade coletiva, passível de ser expressa em decisões políticas.

Para esse propósito, destacamos as possibilidades apresentadas pela pesquisa de caráter crítico. No entanto, especialmente na formação continuada, os professores encontram dificuldades em se apropriarem e/ou se engajarem nessa produção crítica, bem como de se aglutinarem em fóruns coletivos. A atuação e a formação docentes ocorrem, via de regra, de maneira individualista, sendo que as ações formativas restringem-se, o mais das vezes, a atividades de treinamento. Dessa maneira, a formação docente tem servido principalmente como socialização, eventualmente como expressão de alguma resistência por parte

dos professores, mas pouco tem colaborado para a construção de propostas contra-hegemônicas, radicadas no mundo da vida. (VER QUESTÃO DAS NOTAS, QUE ESTÃO AO FINAL)

A fraca solidariedade advinda de um processo formativo no qual a comunicação é substituída pela racionalidade instrumental faz com que seja necessário que se empreguem meios de controle cada vez mais refinados para fazer com que se cumpram as determinações previamente definidas no âmbito sistêmico. Com isso, entra-se num processo cíclico, no qual a preocupação dos gestores das políticas passa a ser sempre e cada vez mais o domínio e a vigilância. A inserção dessa racionalidade nas instituições formativas é tão incisiva que chega a ser defendida por alguns professores, como por exemplo por Nani, para quem “a coordenadora devia ficar lá, fingindo que tá de bobeira e vendo tudo, sem se apegar em nada, e quando visse que o professor tava meio devagar, incentivava”.

Embasada na racionalidade instrumental, a construção das políticas públicas de formação docente na atualidade toma os professores como objetos manipuláveis, para os quais podem ser previstos modos de agir mais eficazes, bastando, para isso, a eficiência e o controle do sistema estatal, enquanto os fins do processo formativo não são discutidos, uma vez que já foram previamente definidos pelo sistema econômico.

E, no entanto, os professores resistem. Recusam a desumanização e persistem em julgar os processos formativos que lhes são impostos, embora nem sempre consigam transformar essa resistência em contração, como notamos na fala de uma professora entrevistada: “Porque eu sei que não era daquele jeito, que eu não sou obrigada a fazer daquele jeito, não é porque A mais B dizem, que é assim que funciona na sala de aula. Porque, às vezes, acham que você é manipulado daquele jeito, então: ‘vai lá e faz’, mas não é assim com o professor e não pode ser assim” (Mari).

As análises de Tedesco (2004, p. 94) a respeito da instituição escolar, nesse momento de crise, servem bem ao que aqui colocamos sobre a formação docente: “(...) estamos (...) diante de um leque de possíveis cenários sociais nos quais a integração e a coesão social com base em compromissos e acordos livremente discutidos assume um caráter claramente progressista, e são as opções conservadoras, ao contrário, que promovem seja a desintegração do tecido social através do individualismo a-social e a exclusão, seja a integração total (...) dos movimentos fundamentalistas.”

Consideramos o “individualismo a-social”, fomentado pelo neoliberalismo, o principal aspecto conservador do processo de construção das atuais políticas de formação docente no Brasil, pois o superdimensionamento do indivíduo é o efeito mais perverso da exacerbação da racionalidade fundamentada na relação sujeito-objeto, causando a fragmentação da consciência e obstando o fortalecimento da solidariedade. Esta, por sua vez, só pode vicejar numa relação sujeito-sujeito, ou seja, em situações comunicativas, pois, “uma vez que encetamos uma práxis argumentativa, deixamo-nos enredar, por assim dizer, num vínculo social que se preserva entre os participantes mesmo quando eles se dividem na competição da busca do melhor argumento” (HABERMAS, 2004, p. 16).

Como já discutido, Habermas entende que a modernidade configurou-se num processo de racionalização crescente tanto do sistema quanto do mundo da vida, porém, a racionalidade instrumental tem avançado sobre o mundo vivido, de tal maneira que este se encontra igualmente ameaçado pela mercantilização e pela burocratização, fazendo com que a necessidade de contenção e controle indireto não se refira apenas ao poder do capital, mas também à dinâmica interna da administração pública: "(...) a capacidade indispensável de reflexão e controle deve ser procurada em outro lugar, a saber, em uma relação completamente transformada entre as esferas públicas autônomas auto-organizadas, de um lado, e os domínios de ação rígidos pelo dinheiro e pelo poder, de outro lado" (HABERMAS, 1987, p. 112).

Por isso, defendemos que o fortalecimento da solidariedade, representada pela consolidação de uma identidade coletiva durante o processo formativo, poderia colaborar na construção de resistências à invasão sistêmica. Isso ocorreria se durante esse processo o professor tivesse possibilidade de se colocar criticamente, como sujeito histórico, frente às dimensões teórica e prática do seu saber profissional, desvelando e redefinindo as finalidades social e política do processo educativo do qual faz parte.

## 5 - O PROFESSOR NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO

Os docentes por nós entrevistados afirmaram ter interesse em se qualificar e em aperfeiçoar seu trabalho, expressaram isso principalmente pela disposição em avançar na sua formação acadêmica, participando de cursos diversos. Mas também demonstraram impor resistência a determinadas ações, especialmente àquelas que correspondem à formação sistematizada em contexto de atuação, como as semanas pedagógicas e os horários de atividades complementares (AC). Além disso, descreveram inúmeras dificuldades que enfrentaram em suas histórias formativas, corroborando as reflexões de Freitas, para quem, ao contrário do que defendem os movimentos dos educadores, que a colocam como um direito dos professores, a formação docente tem deixado de "fazer parte de uma política de valorização do magistério para ser entendida como um *direito do Estado* e um *dever dos professores*" (FREITAS, 2002, p. 149, grifos da autora).

A despeito das incursões dos subsistemas, Estado e mercado, sobre a práxis comunicativa cotidiana não podemos nos esquecer de que "o papel da ação humana aparece como elemento fundamental na dialética entre as condicionantes estruturais e históricas e a talvez aparentemente ilimitada capacidade de mulheres e homens de intervir e eventualmente mudar as circunstâncias históricas, culturais, simbólicas e estruturais que contribuem para moldá-los" (TORRES, 2003, p. 115).

Neste sentido, notamos papel desempenhado pelos professores no processo de implementação das políticas de formação, não apenas executando-as, mas também exercendo resistência a elas. No entanto, eles têm ação reduzida no processo de formulação dessas políticas.

Na execução das políticas, as ações dos docentes correspondem à aceitação das normas e seu cumprimento, inclusive à custa de muita luta e esforço pessoal. Isso ocorre tanto pela confluência de seus interesses com aquilo que lhes é determinado quanto pela incapacidade de articulação no sentido de tentar modificar aquelas definições que eles não compreendem, nas quais não veem sentido ou acreditam infrutíferas ou

mal elaboradas. Como exemplo, trazemos uma síntese do depoimento de Nani, no qual cita alguns dos inúmeros cursos que fez buscando uma melhor qualificação:

[Eu era professora leiga e, então, a prefeitura daqui me mandou] à Caldas de Cipó, num centro de treinamento para professores, tinha um regime interno e lá nós fizemos o magistério. [Depois], eu fiz o adicional de Ciências, pago, foi um ano, tinha aula sábado e domingo, eu queria ter nível superior e esse curso prometia nível superior. Fiz uma universidade a distância também, fiz um período e quando eu passei [em uma universidade pública], desisti [daquela] e fui pra lá. Quando veio esta cobrança agora, que o professor tinha que ter nível universitário, eu já estava era cansada de correr atrás. Não tinha um curso aqui que a secretária não mandasse me chamar, quando surgiu o construtivismo, botaram a gente [para] estudar construtivismo, uma semana, aí saiu o fluxo, fiz o curso do fluxo também. Todos os sábados, no período que eu passei nesta escola, fiz todos os cursos do fluxo, me peguei com as coordenadoras do fluxo, falei: “olhe gente, vocês não me deixam fora, eu quero participar”, porque eu sempre participei, sempre corri atrás. Quando entrou aqui os PCNs, eu fiz todo o planejamento baseado no PCN, mas eu fiquei naquela dúvida, sem saber se estava certo, porque tava muito na moda, você tinha que citar os PCNs, mas ninguém, na verdade, sabia direito o que estava fazendo (Nani).

A aceitação das normas e seu cumprimento devem-se, inclusive, aos incentivos para promoção na carreira, de maneira que a formação profissional, transformada em mercadoria, é adquirida no mercado público ou privado e, depois, revendida ao Estado empregador sob forma de salário e de “gratificação de estímulo ao aperfeiçoamento profissional”. Porém, essa intervenção sistêmica não é a única impulsionadora para as ações formativas, pois as razões alegadas pelos docentes para delas participarem incluem sua realização pessoal e seu aprimoramento cultural, bem como o aperfeiçoamento profissional (CHAPANI ORQUIZA DE CARVALHO, 2009), sendo que motivações éticas, relativas ao compromisso com os alunos, determinam, muitas vezes, o engajamento em ações formativas, sejam elas formais ou informais, como se nota, por exemplo, no trecho do depoimento da professora Dina, destacado abaixo:

Trabalhando com aqueles alunos, eu percebi que no final do ano houve um aproveitamento muito grande dos alunos de zona rural, eles conseguiram de alguma forma acompanhar o pessoal da zona urbana, acho que isso aí marcou realmente minha vida profissional e eu vi que poderia ser feito alguma coisa pela educação, mesmo com todos os problemas. E veio marcando e a cada ano eu procurava aperfeiçoar o que eu pudesse pra melhorar cada dia mais, o conteúdo na sala de aula, a questão de relacionamento, pra ver mesmo o crescimento daqueles alunos (Dina).

A resistência às políticas de formação é realizada de diversas maneiras, mas corresponde basicamente à não execução da ação determinada, ou seja, a sua negação, ou à atribuição de novos sentidos a essa ação.

O caso da negação pode ser exemplificado na postura de alguns docentes com relação aos momentos de trabalho coletivo, como as semanas pedagógicas e as AC, as quais, apesar de as normas a respeito considerarem-nas como instância de formação, nem sempre são reconhecidas como tal. Para os professores entrevistados as dificuldades de articulação de trabalho coletivo resultam de vários fatores contingenciais, porém, consideramos que esses obstáculos estão relacionados a uma fraca solidariedade construída a partir de uma comunicação sistematicamente distorcida pelo poder coercitivo do Estado. Como exemplo,

citamos um trecho da entrevista do professor Davi, no qual ele relata uma conversa com um colega a respeito da semana de planejamento, deixando-nos entrever como a burocracia cerceia a ação coletiva na escola, o que ajuda a explicar o descaso relatado pelos entrevistados com essa dimensão formativa:

No final do ano aconteceu algo que eu achei até estranho: o pessoal teve a semana pedagógica no final do ano letivo, aí eu falei: "imagine só você fazer o planejamento pedagógico antes de você saber quem vão ser os alunos no próximo ano"; eu achei aquilo estranho, na época eu falei: "vou participar disso assim?" Mas, eu falei com um colega lá, "não concordo muito, não." Aí eu lembro que um professor falou, "é, mas isso acontece aqui, já faz uns três anos que eu ensino aqui e é sempre desta forma, a gente vai falar, mas aí fica preso à secretaria de educação, porque são eles que dão essa data, tem que ser nesta data" (Davi).

Existem também situações descritas pelos professores nas quais eles desenvolveram as ações determinadas pelo Estado, mas atribuíram a elas outro significado, por exemplo, nos casos em que participaram de treinamentos que visavam a sua capacitação para a execução de um dado programa nas escolas (PEI e Projeto de Regularização do Fluxo Escolar), mas os converteram em oportunidades de reflexão sobre a sua prática pedagógica e até mesmo sobre os próprios programas formativos a que eram submetidos, como disse Mari, a respeito de um curso do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar:

Eu tenho duas 8<sup>ª</sup> séries, o que eu trabalho em uma não é exatamente o que vou trabalhar em outra, porque são pessoas diferentes, são maneiras diferentes de entender, e eles [formuladores do curso] passavam pra gente que tinha que funcionar desse jeito: se eu aqui estou na aula 4, Jaquaquara tem que estar na aula 4, Jitauna tem que estar na aula 4, como pode existir uma coisa dessa? Isso não existe. [O curso] contribuiu [para] isso, principalmente, a visão crítica, você não aceita qualquer coisa. Serviu pra criticar eles mesmos e minha própria prática também (Mari).

Nas entrevistas notamos poucas indicações de que esses professores tenham participado consciente e deliberadamente da produção de políticas públicas de formação, quando foi o caso, por meio do sindicato. De maneira geral, eles se relacionam com tais políticas como algo produzido por uma entidade externa ao seu fazer e que imputa essas determinações, restando-lhes um raio de ação diminuto. Ficou evidente, nesse caso, racionalidade estratégica usada por eles para subsidiar ações individuais que visassem obter êxito o mais plenamente possível nesse contexto sobre o qual, embora às vezes questionado, não se veem possibilidades de ser modificado. Produtos de sua época, esses docentes vivem, assim como todos nós, as vicissitudes de um tempo de crise, em que a descrença num projeto utópico leva-os a se imbuírem "deste estado de espírito do homem contemporâneo que aparentemente desistiu de um projeto para si mesmo e para a sociedade e se entregou por inteiro aos cuidados da sobrevivência num sistema que se aceita como dado" (GOERGEN, 2007, p. 15).

A participação restrita dos docentes, como grupo afetado, na produção das políticas de formação demonstra que a integração social não tem se fundamentado na comunicação, mas em processos não linguísticos, principalmente por meio do poder estatal que, comportando-se como o cavalo de Troia, vela-se com os preceitos da neutralidade e universalidade, conseguindo, assim, legitimidade para levar para o interior do mundo da vida os ditames do sistema econômico. Contudo, "a maneira mais eficiente e eficaz de proteção

da esfera pública e da sociedade civil contra deformações consiste no empenho e no esforço permanentes de uma sociedade de sujeitos privados, viva e atuante, manter intactas as estruturas comunicacionais da esfera pública” (EFKEN, 2003, p. 222).

Notamos, nas falas de alguns docentes, possibilidades de concretização de uma interação que não seja previamente definida pelo sistema e que seja mais voltada para o entendimento (CHAPANÍ; ORQUIZA DE CARVALHO, 2007), como por exemplo a indicação, feita por Davi, de possibilidades de relações mais equitativas entre universidade e escola básica, nas quais professores tivessem uma participação mais ativa, indicando suas necessidades e trabalhando junto com os docentes universitários na formulação de novos conhecimentos. Na escola, apesar de todos os entraves que dificultam ou impedem uma reflexão coletiva, essa possibilidade não está totalmente ausente, conforme nos mostrou Malu ao falar sobre as discussões que ocorrem onde ela trabalha como gestora: “Olha, é mais técnica, sinceramente falando, é mais técnica, agora, a gente tem alguns professores que têm uma leitura maior, então eles fazem [uma reflexão mais crítica]. Também não é uma unanimidade, até porque o horário é pequeno, então, é mais a parte técnica, mas há sim, uma pequena discussão, não vou dizer que não há” (Malu).

Os entrevistados também fizeram alusões às situações em que se envolveram, com um ou outro colega, em algumas ações específicas, em discussão dos problemas das escolas e na solução de alguma dificuldade particular, assim como mencionaram também ocasiões em que realizaram questionamentos a certos procedimentos, na escola ou na universidade, que, embora nem sempre relatem sucesso, indicam que de alguma maneira eles perceberam outras possibilidades de interação.

Evidentemente, não se trata de exemplos que explicitem casos de ação comunicativa no seu sentido mais estrito, pois, para tanto, seria necessário que os argumentos fossem expostos publicamente, fundamentados e se submetessem à crítica, porém, cremos que esses fatos sugerem a existência de um potencial comunicativo que pode ser afluído e seria importante identificar os tipos de coerções que impedem que isso aconteça. Neste caso, pensamos ser possível apontar dois aspectos interdependentes que ajudam a aclarar essa situação: um de caráter político, e outro, epistemológico.

A respeito do aspecto político, observa-se a dificuldade de articulação dada pela condição individualista e, até mesmo, solitária da atuação docente. Neste sentido, os professores destacaram, da parte dos coordenadores pedagógicos e diretores de escola, a incapacidade de articular um projeto coletivo e a imposição de dificuldades para a formação em serviço. Da mesma maneira, apesar de alguns se referirem a oportunidades de discussão e reflexão sobre a formação docente durante a graduação, também nesse contexto o envolvimento coletivo dos licenciandos, conforme narrado por eles, foi ligeiro.

Além disso, ainda é muito forte a tradição que representa o professor como possuidor do saber a ser transmitido. Ele pode admitir suas dificuldades para si mesmo ou para alguém de confiança, especialmente para aquele que o ajudará a superar essa deficiência, mas não em público, isso é mais fácil para os iniciantes, cuja falta de experiência justifica este ainda não saber. Uma mudança epistemológica, que ampliasse a compreensão dos docentes sobre a natureza intersubjetiva do conhecimento, poderia ajudar a romper essa coerção.

Dáí porque consideramos que a autodefinição dos professores como membros de uma comunidade discursiva é imprescindível para a instauração de um espaço comunicacional que possa resistir à invasão sistêmica. No campo das micropolíticas, no qual o pertencimento a essa comunidade é mais presente, tal espaço, apesar de incipiente e sitiado por imperativos sistêmicos, ainda é notado, como por exemplo nas discussões, mesmo que eventuais e assistemáticas, que os entrevistados relataram a respeito da atuação e da formação docentes ou nas lutas dos professores para fazer valer seus direitos de formação em serviço. Porém, no campo das macropolíticas, é praticamente inexistente, uma vez que não foi possível perceber, entre os entrevistados, articulação coletiva no sentido de conhecer, interpretar, criticar e propor alternativas para as políticas de formação. Um processo formativo fundamentado em concepções positivistas e liberais, que privilegie a racionalidade instrumental e a busca individual pelo sucesso, só pode intensificar ainda mais essa limitação.

## 6 - A PROFICUIDADE DO CONCEITO DE ESFERA PÚBLICA PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Os professores fizeram críticas aos processos formativos aos quais estiveram submetidos e expressaram ideias sobre novas possibilidades de formação, sendo que muitos deles, inclusive, demonstraram ansiar apresentá-las publicamente. Porém, carecem de condições para colocar em circulação suas convicções e representações sobre o assunto em esferas públicas mais abrangentes e, assim, compartilharem com políticos e *experts* a elaboração de tais políticas. A presunção de que não podem participar dessas esferas por ilegitimidade ou incapacidade torna-se uma coerção que impede o estabelecimento de ações politicamente mais articuladas.

Com isso, as condições básicas que, segundo Giroux (1997), caracterizam a ação do intelectual crítico, quais sejam, causar mudanças no cotidiano a fim de ampliar os espaços de práticas contra-hegemônicas e vincular a prática docente a outros movimentos emancipatórios ficam precarizadas tanto pelas condições objetivas colocadas pelas políticas educativas quanto pelas condições sociais e subjetivas que hierarquizam as relações no interior das instituições formativas e impedem que os professores vejam-se como agentes de mudanças.

Contra isso, o processo formativo necessitaria fundamentar-se na racionalidade comunicativa, o que permitiria sobrepor a integração social à integração sistêmica. A ação comunicativa pressupõe a possibilidade de os agentes envolverem-se em processos discursivos sempre que um dado ponto do mundo vivido se torna problemático, por isso, em termos concretos, a tematização de aspectos com aspirações generalistas, relativos à atuação e à formação docentes, deveria dar-se no âmbito de associações livres. Isso requer a análise crítica das condições de atuação política dos professores e futuros professores, de modo a desvelar as coerções que impedem a fala entre livres e iguais, mas também demanda o exercício da argumentação, uma vez que os participantes devem sair de um estado de reflexão solipsista em direção à universalização das justificativas das ações no âmbito coletivo.

Dessa maneira, consideramos imprescindível o processo de permanente configuração de esferas públicas das quais os professores efetivamente façam parte e possam colocar em discussão conhecimentos, valores e desejos construídos intersubjetivamente em instâncias que correspondessem às associações

livres. Estas, por sua vez, se constituiriam como campos vivos e mutantes, em constante processo de construção-reconstrução, instituídos no próprio processo formativo, consubstanciados como grupos de estudos, colegiados, fóruns de discussão, grupos de pesquisa, corporação da comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico, etc.

Assim, este trabalho agrega-se a outros que têm demonstrado as potencialidades do pensamento de Habermas para fundamentar a formação de indivíduos mais livres e para a configuração de sociedades mais justas. As investigações de cunho teórico e empírico que têm utilizado essa abordagem (DEUTSCH, 2005; GARCIA, 1999; GONÇALVES, 1999; LONGHI, 2005; MEDEIROS, 2005; MÜHL, 1999; ORQUIZA DE CARVALHO, 2005; PRESTES, 1995, SGRÓ, 2007, apenas para citar alguns exemplos) apontam para a produtividade do conceito de ação comunicativa na formulação de propostas para a formação de cunho emancipatório.

Embora bastante promissor no contexto educativo, o conceito de ação comunicativa, por si só, mostra-se insuficiente quando buscamos relacionar políticas públicas e formação de professores, pois, neste caso, é necessário buscar meios de articular os âmbitos do sistema e do mundo da vida, não apenas a partir da perspectiva de contenção da invasão sistêmica, mas também no sentido oposto, ou seja, na orientação do sistema pelos conhecimentos e valores fomentados discursivamente. Para esse propósito, apontamos para a repolitização da esfera pública. Os conceitos e valores a serem expressos e defendidos nessas esferas seriam produzidos em instâncias de livre discussão durante o processo de formação permanente.

Evidentemente, tais proposições não podem ser consideradas isoladamente, mas se inter-relacionam com uma variedade outros aspectos da profissão docente, tanto de nível mais amplo, como a configuração do Estado, por exemplo, ou mais particulares, como as questões que se relacionam diretamente com a sala de aula, os quais são aqui apenas mencionados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ênfase na formação dos professores nas políticas educativas contemporâneas parece indicar uma relação determinista entre formação e desempenho docente, daí para a aprendizagem do aluno e a qualidade de ensino e daí então para o desenvolvimento do país à superação dos problemas nacionais de toda ordem. Com isso se abstraem todas as demais determinantes históricas e sociais desse processo. No entanto, tomamos aqui uma posição mais cautelosa, parafraseando Paulo Freire, de que se a formação docente não pode sozinha mudar a sociedade, essa mudança também não pode prescindir de uma formação mais plena.

Tal proposição é válida para a formação docente em geral, mas pensamos ser particularmente significativa com relação aos professores das disciplinas de Ciências Naturais. A ampla literatura que a área de ensino de Ciências tem produzido no Brasil a respeito das necessidades formativas desses docentes leva-nos a questionamentos a respeito de como concretizar a formação de um profissional que possa dar conta da complexidade crescente dos conteúdos científicos, das questões relativas à natureza da ciência, das

tensões sociais que se manifestam na escola, das novas demandas de laboralidade, das exigências da cidadania, enfim, das possibilidades de conhecimento e de análise crítica dos pleitos da comunidade científica, do mundo do trabalho, dos anseios dos jovens, das demandas sociais, etc.

Portanto, é imperativo uma formação inicial ampla e sólida que inclusive possibilite ao corpo docente a definição autônoma e responsável de suas necessidades relativas à formação em serviço. Os próprios professores, assim como acadêmicos, políticos, sindicalistas, enfim, todos aqueles interessados em uma educação verdadeiramente transformadora devem participar da construção dessa possibilidade. Ao Estado cabe responsabilizar-se efetivamente pela operacionalização dessa formação e fomentar a participação democrática na configuração curricular das ações formativas.

No entanto, vemos que, apesar da forte presença do Estado na produção de normas e no fomento de ações que se apresentam como de "formação docente", na Bahia não existem, de fato, políticas públicas de formação de professores se tomarmos o conceito de formação de maneira plena, ou seja, não há um conjunto articulado de ações estatais visando a uma formação que se preocupe em desenvolver a capacidade crítica, reflexiva, criadora e transformadora dos professores e que esteja, ao mesmo tempo, relacionado a outros aspectos da profissão docente, como a definição de condições dignas de trabalho.

Uma formação mais plena não pode se dar num contexto de burocratização das ações formativas. Em nosso estudo vimos que, a despeito do poder do subsistema Estado, alternativas são produzidas, algumas incorporadas à legislação, outras, colocadas em prática em determinadas instituições, porém, há dificuldade em se transpor essas alternativas para a formação em massa, uma vez que, ao serem institucionalizadas, essas propostas, muitas vezes, acabam por ser incorporadas à lógica sistêmica. Ou seja, não apenas as determinações do mercado, impostas pela administração estatal, são modificadas no contexto da prática, mas também as propostas contra-hegemônicas são muitas vezes ritualizadas e incorporadas acriticamente ao fazer cotidiano.

Foi possível perceber que os professores pouco participam da formulação das políticas educativas e daquelas relativas à sua própria formação. Tanto das análises que têm sido realizadas a respeito das atuais reformas quanto das falas dos próprios docentes emerge um quadro no qual os professores são considerados executores das políticas educativas, e a formação docente é entendida como estratégia de implementação dessas políticas.

Como os professores não tomam parte dos discursos teóricos e práticos que guiam seu trabalho, o nível de solidariedade permanece baixo, tornando-se necessário que, para a manutenção da coesão social, se imprima grande quantidade de força vinda do Estado e do mercado. Uma vez que o poder e o dinheiro não são meios discursivos e, portanto, não geram solidariedade, a necessidade de intervenção torna-se cada vez maior, fazendo com que as políticas públicas de formação docente constituam-se como um intrincado mecanismo de controle, agindo desde o ingresso na licenciatura e passando toda a carreira docente.

Apesar de a formação ser tomada, pelas atuais políticas e, muitas vezes, pelos próprios professores, por sua expressão adaptativa, houve situações em que os docentes a descreveram como um processo

reflexivo, sendo que eles entendem que desempenhavam um papel ativo, selecionando o que consideram adequado, comparando mensagens advindas de diferentes instâncias socializadoras e emitindo juízos sobre os procedimentos. Ou seja, como já afirmamos, os docentes não apenas executam as ações determinadas pelas instâncias sistêmicas, mas também exercem resistências às mesmas, muito embora encontrem dificuldade em propor e levar a cabo ações contra-hegemônicas.

Convém lembrar que se resistência pode ser exercida em nível individual, as ações de contra-hegemonia, ao contrário, ensejam organização coletiva, demandando a formação de sujeitos autônomos, capazes de se constituírem na busca pelo bem comum, que não sejam anulados no processo de socialização e nem se atomizem no processo de individualização.

Tais propósitos poderiam ser alcançados se o processo formativo se amparasse na racionalidade comunicativa. Entendemos que o fortalecimento da ação comunicativa nas instituições educacionais oferece possibilidades para o estabelecimento de uma educação criativa, solidária e emancipadora, o que depende de professores que façam uso sistemático da crítica e da reflexão, as quais devem permear todo seu processo formativo.

Vimos que o pensamento habermasiano mostrou-se produtivo na análise da participação dos professores na construção de políticas públicas de formação de professores. De fato, é um referencial bastante rico, por meio do qual foi possível tratar estas duas questões (políticas públicas e formação docente) de maneira articulada. Ou seja, uma vez que a racionalidade comunicativa viceja no entremeamento dos mundos objetivo, social e subjetivo, vinculados pela linguagem cotidiana, a formação docente assentada sobre essa racionalidade apresenta perspectiva emancipatória, pois não considera a formação dos professores apenas como um processo de adaptação dos novos membros ou de constante adestramento daqueles que compõem esse corpo profissional, mas de indivíduos ao mesmo tempo diferenciados e socializados que, em interação, produzem e reproduzem a vida.

Enfim, esperamos ter acrescentado novos argumentos em favor de se pensar a formação docente em termos de processos de construção de associações livres que se articulassem em esferas públicas democráticas, nas quais os professores e futuros professores possam interpretar coletivamente as demandas da sociedade com relação à educação, bem como as políticas destinadas a responder a essas demandas, o que inclui ações relacionadas à preparação dos neófitos e à formação permanente dos membros dessa comunidade. Dessa maneira, os professores poderiam coordenar suas ações, tanto entre si quanto com os demais atores do processo educativo, compelidos pela força coercitiva do melhor argumento. Afinal,

a educação, desde sempre, se inscreveu sob o *telos* do diálogo, processo interativo, onde a constituição do sujeito se dá pela ação comunicativa entre os homens. Essa ação não se enquadra no espaço da razão instrumental, da dedução, mas tem exigência ética, que pode ser ativada por uma razão comunicativa (...). Ou seja, a recuperação da educação enquanto formadora do homem como sujeito de ação cognitiva, ética e política só se efetiva sob a rubrica de uma razão capaz de produzir entendimento (PRESTES, 1995, p. 150).

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 56, ano XVII, p. 388-411, 1996.

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.

APPLE, M. W. W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, M. W. W. *Conhecimento oficial: a educação democrática em uma era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997.

AZEVEDO, J. *Sistema educativo mundial: ensaios sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manoel Leitão, 2007.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul.-dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 2 fev. 2008.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CHAPANI, D. T. Políticas públicas e história de formação de professores de Ciências: uma análise a partir da teoria social de Habermas. Tese (doutorado). Faculdade de Ciências. Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho". Bauru, 2010.

CHAPANI, D. T.; ORQUIZA de CARVALHO, L. M. Possibilidades de ação comunicativa na trajetória formativa de professores de ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 6, Florianópolis, Atas... Florianópolis: ABRAPEC, 2007. Disponível em <<http://www.fae.ufmg.br/abrapec/viempec/viempec/CR2/p282>>. Acessado em 20 dez 2009.

CHAPANI, D. T.; ORQUIZA de CARVALHO, L. M. Considerações a respeito do conceito de formação (profissional) e de suas representações entre professores de Ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 7, Florianópolis, Atas... Florianópolis: ABRAPEC, 2009. Disponível em <<http://www.foco.fae.ufmg.br/pdfs/87.pdf>>. Acessado em: 20 dez. 2009.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DEUTSCH, R. J. *Ciências, ética e ação comunicativa: a prática pedagógica realizada no contexto da escola*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Tese (doutorado em Educação) – UNISINOS, São Leopoldo, 2005.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2009.

DIAZ-BARRIGA, A. D.; ESPINOSA, C. I. El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 25, p. 17-41, enero-abril 2001. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie25f.htm>>. Acesso em: 3 jul. 2006.

EFKEN, K. H. *O Estado democrático de direito na perspectiva de Jürgen Habermas*. Tese (doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 3, p. 531-541, set.-dez. 2007.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GARCIA, B. Z. *A construção do projeto político-pedagógico da escola pública na perspectiva da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas*. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOERGEN, Pedro. Prefácio. In: SGRÓ, Margarita. *Educação pós filosofia da história: racionalidade e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 11-20.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 6, p. 125-140, abr. 1999.

HABERMAS, J. *Mudança estrutural na esfera pública: investigações quanto a uma categoria de sociedade burguesa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HABERMAS, J. A nova intransparência: a crise do estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 18, p. 103-114, set. 1987.

HABERMAS, J. Soberania popular como procedimento. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 26, p. 100-113, mar. 1990.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social*. 3. ed. Madri: Taurus, 2001.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista*. 4. ed. Madri: Taurus, 2003.

HABERMAS, J. *A ética da discussão e a questão da verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEVIN, B. An epidemic of education policy: What can we learn for each other. *Comparative Education*, v. 34, n. 2, p. 131-142, 1998.

LONGHI, A. J. *A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas: uma abordagem reflexiva*. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

LOPES, A. C. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de Ciências e Matemática. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo de Ciências em debate*. Campinas: Papyrus, 2004. p. 45-76. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em: <[www.curriculosemfronteira.org](http://www.curriculosemfronteira.org)>. Acesso em: 26 dez. 2008.

LUBENOW, J. A. *A categoria de esfera pública em Jürgen Habermas*. Tese (doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MEDEIROS, A. M. S. Formação de professores sob a perspectiva da teoria crítica e das políticas educacionais. *Educação e Linguagem*, São Paulo, ano 8, n. 11, p. 195-210, jan.-jun. 2005.

MÜHL, Eldon Henrique. *Racionalidade comunicativa e educação emancipadora*. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ORQUIZA DE CARVALHO, L. M. *A educação de professores como formação cultural: a constituição de um espaço de formação na interface entre a universidade e a escola*. Tese (livre-docência) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Ilha Solteira, 2005.

PRESTES, N. H. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1995

RAZERA, J. C.; CHAPANI, D. T.; DUARTE, A. C. S. Discursos de professoras de Ciências em trajetória de formação profissional: entre as experiências de docência leiga e formal. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 7, 2009. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Atas... Florianópolis: ABRAPEC, 2009. Disponível em <<http://www.foco.fae.ufmg.br/pdfs/24.pdf>>. Acessado em 10 dez. 2009.

SANTOS, L. L. C. P. A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, p. 173-182, dez. 2000.

SCOCUGLIA, A. C. Globalizações, política educacional e pedagogia contra-hegemônica. In: TEODORO, António (Org.). *Tempos e andamentos nas políticas de educação: estudos iberoamericanos*. Brasília: Líber Livro/CYTED, 2008. p. 39-62.

SGRÓ, M. *Educação pós filosofia da história: racionalidade e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, F. C. *Espaço público em Habermas*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2002. (Série: Estudos e Investigações, n. 26).

SILVA, S. M. *Diretrizes curriculares nacionais e a formação de professores: flexibilização e autonomia*. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 2004.

TEODORO, A. *A construção política da educação: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

TEODORO, A. *Globalização e educação: políticas nacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003 (Coleção Prospectiva, v. 9).

TEODORO, A. (Org.). *Tempos e andamentos nas políticas de educação: estudos iberoamericanos*. Brasília: Líber Livro/CYTED, 2008.

TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TORRES, C. A. The state, privatization and educational policy: A critique of neo-liberalism in Latin America and some ethical and political implications. *Comparative Education*, v. 38, n. 4, p. 365-385, nov. 2002.

TORRES, C. A. (Org.). *Teoria crítica e sociologia política da educação*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003. p. 104-144. (Biblioteca Freiriana, v. 6).

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos A.; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papyrus, 2002. p. 13-45.