



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Marize Peixoto da Silva Figueiredo

**Discursos do perfil docente nas políticas de formação de
professores**

Rio de Janeiro

2015

Marize Peixoto da Silva Figueiredo

Discursos do perfil docente nas políticas de formação de professores

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPEd/UERJ).

Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria de Lourdes Rangel Tura

Rio de Janeiro
2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

F475 Figueiredo, Marize Peixoto da Silva.
Discursos do perfil docente nas políticas de formação de professores /
Marize Peixoto da Silva Figueiredo. – 2015.
139 f.

Orientadora: Maria de Lourdes Rangel Tura.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Brasil – Teses. 2. Professores – Formação – Brasil –
Teses. 3. Currículo – Teses. 4. Reunião Anual da Associação Nacional
de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (36. : 2013 : Goiânia). I.
Tura, Maria de Lourdes Rangel. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Marize Peixoto da Silva Figueiredo

Discursos do perfil docente nas políticas de formação de professores

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ)

Aprovada em 30 de junho de 2015

Banca Examinadora:

Profª Drª Maria de Lourdes Rangel Tura (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Profª Drª Alice Casimiro Lopes
Faculdade de Educação - UERJ

Profª Drª Rosanne Evangelista Dias
Faculdade de Educação - UERJ

Profª Drª Ângela Maria Souza Martins
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Profª Drª Ana Maria Villela Cavaliere
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Rio de Janeiro

2015

DEDICATÓRIA

A Arylino, Rafael e Amanda, amores que, há muito,
compartilham essa caminhada.

Aos meus pais, pelos muitos ensinamentos.

Aos familiares, pela compreensão com as
ausências e pela torcida sempre fiel.

AGRADECIMENTOS

A Arylino, Rafael e Amanda pelo carinho, compreensão e apoio nessa jornada.

A Professora Maria de Lourdes Rangel Tura, pela orientação segura e dedicada.

A Professora Alice Casimiro Lopes, por sua generosidade em compartilhar seu conhecimento.

Aos colegas do grupo de pesquisa, pela escuta e acolhida as minhas reflexões.

A Hugo Costa e Erika Virgílio, colegas de linha de pesquisa, pela generosidade em compartilhar seus saberes, sempre prontos a ouvir e responder às minhas indagações.

A Jorge Máximo de Souza, com quem compartilho a tarefa de dirigir a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, pela torcida e compreensão.

E se, porventura, a memória me falhar, já deixo aqui, previamente, meus sinceros agradecimentos a todos que, direta ou indiretamente, ajudaram-me a chegar até aqui.

RESUMO

FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva. *Discursos do Perfil Docente nas Políticas de Formação de Professores*. 2015. 139 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Esse estudo, inscrito no registro das teorias pós-fundacionais, se propõe a investigar os discursos do perfil docente nas políticas de formação de professores. Para tal, realiza uma análise de um conjunto de textos da produção acadêmica, que constam dos Anais da 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, buscando interpretar os mecanismos que operam nessa construção discursiva. Nesse sentido, orienta-se pelas contribuições teórico-metodológicas da Teoria do Discurso proposta por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, buscando problematizar perspectivas essencialistas de professor. Defende que o discurso do protagonismo docente, sedimentado nos textos investigados, não é a representação plena de um fundamento de docência dado *a priori*, mas se constitui na luta política por hegemonizar um modelo de professor e de formação significados como via para o alcance da qualidade da educação. Dessa forma, os significantes do protagonismo docente, que assumem centralidade no discurso, se constituem em resposta a um antagonismo – o gerencialismo docente identificado nas políticas neoliberais –, construindo sentidos de professor na contingência. O estudo aponta para a potencialização de dois discursos nessa construção discursiva: a relação entre perfil docente e qualidade da educação; e a ideia de controle da identidade, do trabalho, da profissão e da formação de professores. Problematiza essa possibilidade de controle, pela compreensão do social como linguagem, colocando em questão a ideia de um fundamento inteligível, de uma racionalidade que consiga saturar todas as relações sociais, que possibilite acessar o sentido originário de professor, de trabalho docente, de profissão, de formação. Assumem centralidade no discurso produzido a partir dessa investigação: a significação da dimensão epistemológica da cultura como constitutiva do professor, do seu trabalho, da sua profissão, da sua formação; a diferença, significada como proliferação e adiamento de sentidos, como tensão entre regulação e escape no processo de significação. A partir desse estudo, defende-se que os discursos do perfil docente, bem como os projetos de formação de professores, se constituem na decisão razoável, em resposta à diferença, entendida como própria de um social que não é expressão de um fundamento, que não pode ser apreendido por uma racionalidade, mas que vai sendo constituído provisoriamente e contingencialmente. Ressalta-se, ainda, a produtividade da diferença, do conflito, do dissenso, como possibilidade de emergência de alternativas na significação do perfil docente.

Palavras-chave: Perfil Docente. Currículo. Formação de Professores.

ABSTRACT

FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva. *Speeches teacher profile in teacher training policies*. 2015. 139 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This study, written in the record of post-foundational theories, proposes to investigate the discourse of the teacher profile in teacher training policies. Shall carry out an analysis of a set of texts of academic production, which appear in Proceedings of the 36th Annual Meeting of the National Association of Graduate Studies and Research in Education - ANPEd, seeking to interpret the mechanisms that operate in this discursive construction. In this sense, guided by theoretical and methodological contributions of Discourse Theory proposed by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, seeking to question essentialist outlook teacher. It argues that the discourse of the teacher role, settled in the investigated texts, is not the full representation of a teaching foundation given *a priori*, but constitutes the political struggle for hegemonic model and a teacher training meant as a way to achieve quality education. Thus, the significant role of teachers, who assume centrality in speech, are constituted in response to an antagonism - teaching managerialism identified in the neoliberal policies - building teacher felt in contingency. The study points to the potential of two speeches in this discursive construction: the relationship between teaching profile and quality of education; and the idea of control of identity, work, profession and teacher training. Discusses the possibility of control by understanding the social as language, calling into question the idea of an intelligible ground of a rationality that can saturate all social relations, which enables access the original sense of teacher, teaching work, profession, formation. Assume centrality in the speech produced from this research: the significance of the epistemological dimension of culture as constitutive teacher, his job, his profession, his training; the difference, meant as proliferation and delay directions, as tension between regulation and escape on the process of signification. From this study, it is argued that the speeches of the teacher profile, as well as teacher training projects, are made in reasonable decision, in response to the difference, understood as itself a social expression that is not a plea that It can not be seized by a rationality, but it is being constituted provisionally and contingently. It is noteworthy, though, the productivity of difference, conflict, dissent, as the possibility of emergence of alternative teaching profile in significance.

Keywords: Teaching Profile. Curriculum. Teacher Training.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	7
1	DESCENTRANDO O PERFIL DOCENTE EM 3 ATOS	17
1.1	O descentramento e a crise de identidade do sujeito moderno	17
1.2	O descentramento do perfil docente: processos de identificação do professor na cultura	22
1.3	Outras formas de pensar a relação entre o universal e a particularidade: o início da conversa com a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe	25
2	AS LUTAS HEGEMÔNICAS PELA SIGNIFICAÇÃO	34
3	DISCURSOS DO PERFIL DOCENTE NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	49
3.1	Questões teórico-metodológicas na investigação dos discursos do perfil docente: apresentando a pesquisa	49
3.2	A construção da fronteira antagônica: as demandas do perfil docente para a qualidade da educação	58
3.2.1	<u>A contextualização das demandas do perfil profissional</u>	62
3.2.2	<u>A contextualização das demandas do professor intelectual orgânico</u>	84
3.2.3	<u>A contextualização das demandas para a reinvenção do professor</u>	94
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	121
	ANEXO A – Textos analisados	128
	ANEXO B – Quadro de análise	132

INTRODUÇÃO

Como se constitui o professor? Que fatores determinam as diferentes formas de ser professor? Qual é o perfil docente mais adequado às demandas educacionais na atualidade?

As políticas de formação de professores têm se constituído, a meu ver, na tentativa de produzir respostas a essas questões. Interpreto que no cerne dessas questões está a busca pela constituição do perfil docente ideal à construção de uma escola e de um ensino ideais, que atendam ao que entendemos ser uma educação de qualidade. Nóvoa (1995a) sinaliza para a existência do interesse pelo professor ideal desde o século XVIII. Segundo o autor, a busca por um perfil docente para responder aos desafios da educação tem estado presente nos discursos educacionais desde meados do século XVIII. No contexto de secularização e estatização do ensino, uma série de interrogações são realizadas por toda a Europa na tentativa de “esboçar o perfil do professor ideal”. (NÓVOA, 1995a, p.15).

No Brasil, também é possível identificar a busca por uma hegemonização da demanda por um perfil docente capaz de solucionar os problemas da educação pública desde fins do século XIX. Os investimentos na formação e profissionalização docente para responder aos problemas da instrução pública não são uma iniciativa recente. Tal iniciativa situa-se, mesmo, na origem da própria instituição das escolas de formação de professores, ou seja na criação das primeiras escolas brasileiras para preparação específica de professores do ensino primário no período que se segue à independência em relação a Portugal. O que se buscava era atender à demanda pela organização e expansão da instrução popular. (TANURI, 2000, SAVIANI, 2009).

O perfil docente ideal para atender às necessidades da educação pública é uma demanda bastante forte nos tempos atuais, se considerarmos, por exemplo, os investimentos nacionais nessa direção. Desde os anos de 1990, a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos, considerada um marco para as reformas educacionais (OLIVEIRA apud SILVA, 2011), a questão da aprendizagem, significada como concretização do direito à educação, tem encaminhado a afirmação da relevância do professor para o alcance dessa meta em diferentes documentos oficiais, bem como está no foco das propostas das agências nacionais e

internacionais. Várias autoras (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, ANDRÉ, 2009, 2010, DIAS, 2009, CRAVEIRO, 2014) têm apontado para a centralidade dos professores nas políticas educacionais, interpretados como causa e solução dos problemas educacionais.

Em levantamentos da produção acadêmica em momentos distintos, André (2009, 2010) constata um aumento significativo nos estudos sobre a formação docente. Entre as dissertações e teses do Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES -, apresentadas nos anos 1990, 6 a 7 % dos trabalhos na área de Educação tratavam do tema da formação docente. Em 2007, esse tema foi objeto de 22% dos estudos, dos quais mais da metade (53%) buscava investigar a identidade e profissionalização docente. Apoiada em suas pesquisas, André (2009, 2010) ressalta a importância do investimento no conhecimento do professor como subsídio para se pensar estratégias de formação e de melhoria da atuação docente na busca de uma educação de qualidade para todos. Entretanto, revela preocupação quanto ao reforço da ideia de responsabilização do professor pelo sucesso ou fracasso da educação, sinalizando para a existência de outros fatores responsáveis, como a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas.

A relevância que a temática do perfil docente assume na produção discursiva sobre a formação de professores também é sinalizada por Dias (2009). Em sua análise sobre 320 textos acadêmicos produzidos e divulgados em eventos organizados por três núcleos de produção de discurso – ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação), ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino) – que compuseram o material empírico da sua pesquisa, a autora sinaliza para a grande incidência da temática da identidade, do perfil docente, abordada em 127 textos. Segundo Dias (2009), a relevância dessa temática se relaciona com o contexto das reformas curriculares em curso a partir dos anos de 1980, que tinham a profissionalização como eixo. Entre seus achados está a hegemonização do discurso pela mudança na formação profissional e pela busca de alternativas que atendam à expectativa de melhoria do desempenho da educação. Dias (2009) afirma, dessa forma, a existência de uma concepção de professor como eixo estratégico para o sucesso das reformas. Alerta,

no entanto, que esse discurso hegemônico assume diferentes sentidos, identificando quatro questões centrais presentes nas demandas dos três núcleos de produção discursiva analisados: protagonismo docente, profissionalização docente, centralidade da prática como eixo e projetos curriculares em disputa. A autora destaca ainda que essas questões, embora apresentadas separadamente em seu texto, estão inter-relacionadas nos discursos.

O tema que desponta de modo muito expressivo em todos os núcleos de produção de discurso é “Perfil/ Identidade/ Cultura Profissional/ Profissionalização do Magistério”. Como visto no quadro anterior, a presença dessa discussão é intensa em muitos dos textos analisados. Entretanto, os sentidos expressos sobre o tema e as demandas relacionadas à temática são distintos, o que será desenvolvido no próximo capítulo, mais detidamente. Podemos considerar a grande incidência desse tema como motivada pela presença da profissionalização como eixo presente nas reformas curriculares desde os anos 1980, no contexto global (Dias, 2006). 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. Esse protagonismo docente trabalha com a perspectiva de levar ao reconhecimento social da profissão docente e do curso de formação de professores. (DIAS, 2009, p. 103).

A centralidade do perfil docente nas políticas curriculares para a formação de professores também é identificada por Craveiro (2014) em seu estudo sobre os discursos da identidade docente nas políticas curriculares para a formação de professores nos contextos político-discursivos dos governos de Fernando Henrique Cardoso e Lula. A autora relaciona essa centralidade ao discurso, que se produz nessas políticas, do professor como principal agente de mudança nas políticas curriculares. Os sentidos do protagonismo docente, segundo Craveiro (2014), flutuam entre a culpabilização do professor por sua atuação ou por sua formação e a identificação do professor como parceiro nas mudanças educacionais e nos projetos curriculares.

Posso afirmar que em minha trajetória profissional, atuando por mais de 20 anos na formação de professores em serviço, seja na Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro ou na Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, através da Fundação Darcy Ribeiro tínhamos sempre a expectativa de que, através da formação de professores, fosse possível mudar o professor e transformar a educação. E buscávamos a racionalidade (prática, crítica) que nos apontasse o caminho de forma segura, os meios para que, através das

ações de formação continuada de professores, o professor ideal pudesse emergir. No entanto, no trabalho com os professores, a questão das diferenças na significação do que era projetado pela formação de professores se colocava. Cada grupo de professores desafiava os nossos discursos de reflexão, de pesquisa do professor, com diferentes interpretações que eram significadas como equívoco de compreensão ou falha no texto do projeto que induzia ao erro. Nesse processo, surgiam outras questões para as quais a racionalidade, que entendíamos ser a mais adequada para responder às questões da prática e formar o professor ideal, não tinha respostas, levando-nos algumas vezes a inventar as respostas. Era a emergência da diferença no processo de significação, sinalizando para a impossibilidade de uma racionalidade que apreendesse integralmente a objetividade (nesse caso, o professor e a prática pedagógica), uma racionalidade que fosse capaz de antecipar e controlar os objetos da realidade, considerados totalidades plenas a serem apreendidas. Hoje, interpreto, apoiada na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, que estas questões surgidas no contexto da formação de professores estavam a insinuar os problemas com a ideia de um fundamento, de uma essência de professor, de prática docente capaz de ser apreendida, prevista na sua totalidade. A totalidade transparente à razão é um objeto impossível.

Mas a busca por uma racionalidade capaz de explicar, prever e controlar a constituição do professor ideal para a transformação da escola (o melhor dos mundos!), movimentava e direcionava os investimentos dessa professora que se propunha a formar professores alfabetizadores em serviço. Candidatei-me, então, em 1997, ao Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PROPEd/UERJ, onde desenvolvi um estudo sobre o saber docente do professor alfabetizador. Encontrava no professor reflexivo e no saber experiencial uma racionalidade que tentava dar respostas à diferença significada como conflitos e dilemas da prática. Mas nem sempre a racionalidade prática possibilitava a apreensão da totalidade, das relações que se constituíam nas salas de aula entre alunos, professores e outros agentes, bem como das relações com o que era instituído. Ou seja, das relações que se estabeleciam entre os projetos curriculares e de formação de professores e a dinâmica do trabalho pedagógico desenvolvido na estrutura administrativa e pedagógica das escolas. Essas relações “incontroláveis” sempre desafiavam a racionalidade que não era

capaz de auxiliar nas respostas a tudo o que emergia nessa dinâmica. E a relação não transparente entre a racionalidade e a objetividade ficava mais à mostra quando as diferenças no processo de significação se acentuavam ainda mais, como nas turmas do Projeto Alunos de 8 anos ou Mais, nas turmas de Progressão ou quando da implantação do Núcleo Curricular Básico Multieducação, dos Ciclos de Formação na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

À guisa de esclarecimento, trabalhei, no período de 1994 a 2000, na equipe de Educação Infantil e Alfabetização, da Diretoria de Educação Fundamental da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro – SME/RJ, tendo como principal tarefa a produção de propostas curriculares e de projetos de formação de professores destinados a professores regentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, bem como ações junto aos Coordenadores Pedagógicos e Diretores das escolas dessa rede. Nessa ocasião, tive a oportunidade de participar na construção do Núcleo Curricular Básico Multieducação (SME - RJ, 1995) e da Proposta da Organização Curricular do 1º Ciclo de Formação (SME - RJ, 2000), bem como nas atividades de implantação dessas propostas nas escolas. O estudo sobre o saber docente dos professores alfabetizadores realizado no Curso de Mestrado foi desenvolvido com professores que frequentavam a formação continuada destinada a professores regentes que atuavam no Projeto Alunos de 8 Anos ou Mais e que eram acompanhados por mim nessa ação. O Projeto Alunos de 8 Anos ou Mais foi proposto e desenvolvido entre os anos de 1998 e 1999, envolvendo a organização de turmas de alunos com mais de 8 anos de idade que ainda não haviam conseguido se alfabetizar e ações de formação dos professores regentes dessas turmas. Entre 2001 e 2009, continuei trabalhando na formação continuada de professores regentes e coordenadores pedagógicos na 1ª Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Entre os anos de 2001 e 2004, atuei no acompanhamento do trabalho pedagógico e na formação continuada de professores regentes das Turmas de Progressão organizadas em 48 das 51 escolas que compunham essa Coordenadoria. As Turmas de Progressão eram turmas compostas por alunos que estavam fora da faixa etária de atendimento do 1º Ciclo de Formação. Eram alunos com 9 anos ou mais que ainda não haviam se apropriado dos conceitos, habilidades e valores necessários para a

aprendizagem da leitura e da escrita, previstos para serem desenvolvidos no 1º Ciclo significado nas políticas como o momento privilegiado para a alfabetização.

Quatorze anos depois, com a experiência cada vez mais ampliada com a diferença, que sempre insistia em aparecer e que se mostrava cada vez mais incapaz de ser contida e explicada por uma racionalidade, retornei ao mesmo programa – PROPEd/ UERJ, buscando encontrar os princípios reguladores da constituição do professor ideal, capaz de responder aos conflitos e dilemas de uma prática pedagógica habitada por diferenças, para a construção da escola ideal, uma escola capaz de atender a todas as demandas do ensino e da aprendizagem de todos os alunos e alunas que nela estavam.

Essas foram as motivações que me conduziram à investigação sobre os discursos do perfil docente nas políticas de formação de professores. A aproximação com a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e a concepção do social como discurso colocaram em questão os pressupostos de uma racionalidade que possibilita a apreensão da objetividade. Isso porque objetividade e racionalidade são construções discursivas. Como pretendo apresentar as principais teses da Teoria do Discurso, perspectiva teórico-metodológica que orienta esse trabalho, no 2º capítulo, por ora limito-me a defender, apoiada em Laclau e Mouffe, que o social funciona como linguagem, ou seja, os sentidos de tudo o que entendemos por objetividade, em nosso caso os sentidos do perfil docente, não são a representação plena de uma essência de professor. Não há, portanto, um sentido último do perfil docente que consiga interromper o fluxo de sentidos próprio do processo de significação. A estabilização de sentidos do perfil docente, necessária para que possamos nos comunicar, só é alcançada por um ato de poder que exclui uma diferença, representada no processo de significação como um antagonismo que bloqueia as diferenças articuladas na cadeia de significação, possibilitando que alguns sentidos se tornem hegemônicos. Como o fechamento discursivo, ou seja, a estabilização dos sentidos do perfil docente só é alcançada na relação com uma diferença excluída no processo de significação, o fluxo de sentidos pelas diferenças articuladas continua, o que faz com que essa estabilização seja sempre precária, provisória e contingente.

Dessa forma, esse estudo objetiva apresentar uma interpretação da lógica política que está a operar na estabilização dos discursos do perfil docente, buscando identificar os sentidos de professor que assumem centralidade em textos que tratam

da formação de professores. As políticas de formação de professores são tomadas aqui como discurso, construções hegemônicas que tentam conter a proliferação de sentidos no processo de significação do professor, do seu trabalho, da sua formação na relação com uma diferença excluída no processo de significação do perfil docente, colocando em relação de equivalência outras diferenças.

Os textos sobre a formação de professores que compuseram o material empírico dessa tese foram apresentados na 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd¹, realizada em 2013, em Goiânia. São textos produzidos por professores e pesquisadores brasileiros, para apresentação nos 23 Grupos de Trabalho (GTs) que compõem a entidade. A opção por trabalhar com a produção acadêmica apresentada em apenas uma reunião anual está relacionada a dois fatores. Um primeiro fator foi a decisão, a partir do exame de qualificação, de analisar a produção de todos os grupos de trabalho da ANPEd, na medida em que o estudo pretendia investigar a construção hegemônica de discursos do perfil docente em textos sobre formação de professores, o que poderia culminar em um material empírico extenso e, conseqüentemente, na inviabilização do estudo. Outro fator estava relacionado à impossibilidade de apreensão da totalidade da significação do perfil docente, um pressuposto teórico-metodológico da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe que coloca em questão a pretensão de que qualquer pesquisa possibilite a apreensão do fundamento, da essência do social, justificando, assim, a ampliação do material para a análise. A pesquisa é uma construção discursiva, uma significação particular do contexto, do ato de poder que possibilita constituir sentidos do perfil docente, uma tentativa de estabilizar sentidos do perfil docente, da formação de professores e de entrar na luta política pela hegemonização desses sentidos.

A seleção dos textos abrangeu três etapas: a leitura dos 327 resumos dos trabalhos apresentados em todos os GTs na 36ª Reunião Anual da ANPEd, além de 8 trabalhos encomendados e 6 textos apresentados em sessões especiais para a seleção dos textos que abordassem a temática do perfil ou da identidade docente; uma segunda seleção, através da leitura exploratória dos textos que continham

¹ A ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação é uma sociedade civil sem fins lucrativos, fundada em 1976, que tem por finalidade o desenvolvimento e a consolidação da pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Reúne sócios institucionais - os Programas de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* - e sócios individuais - pesquisadores, professores e alunos de mestrado e doutorado na área.

palavras-chave previamente selecionadas pela recorrência na literatura sobre o perfil e a formação docente, ou pela presença hegemônica nos discursos do campo da formação de professores; e a terceira e última etapa com a leitura integral dos textos para a seleção daqueles que abordassem temáticas relacionadas ao perfil docente, à identidade do professor. Após essas etapas de seleção dos textos, chegou-se aos 23 textos que compuseram o material empírico, sendo objeto de análise. No capítulo 3, busco detalhar um pouco mais esse processo de seleção e análise dos textos.

Com Lopes, Cunha e Costa (2013), trabalho com o entendimento da pesquisa como produção discursiva que opera por tradução, uma interpretação possível, entre tantas outras, dos jogos de linguagem que constituem o contexto discursivo que possibilita a articulação hegemônica, estabilizando alguns sentidos do perfil docente. Não há, portanto, a pretensão de produzir uma racionalidade que explique, que fundamente todos os jogos de linguagem possíveis nas políticas de formação de professores, nem tampouco a pretensão de ser a representação plena dos textos analisados. Dessa forma, o que se intenciona nesse estudo é a produção de uma interpretação possível, entre tantas outras as quais não é possível prever, sobre a contingência que possibilita a sedimentação dos discursos do perfil docente e tentar contribuir, assim, para a produção de outros sentidos, para a emergência da diferença.

Além dos textos selecionados, compuseram também o material empírico alguns autores referenciados nos textos analisados e/ou na área da formação de professores. São eles: Alarcão (1996), Apple (2002), Ball (2004, 2005), Bocchetti e Bueno (2012), Contreras (2002), Evangelista e Shiroma (2007, 2011), Giroux (1997), Larrosa (1994), Nóvoa (1992, 1995a, 1995b), Oliveira (2009, 2010), Roldão (2005, 2007), Tardif (2002, 2013), Zeichner (1993)².

Apoiada na Teoria do Discurso, a tese principal que defendo ao longo desse trabalho é que os sentidos de professor que assumem centralidade nesses textos não representam a essência do professor. Tais sentidos são tentativas precárias de preencher o vazio do significante professor na contingência, em resposta a um antagonismo, uma diferença excluída do processo de significação. Nas políticas investigadas na pesquisa, interpreto duas cadeias discursivas antagônicas que disputam a significação do professor identificado como principal agente no alcance

² A referência completa desses textos pode ser encontrada na seção dedicada às referências bibliográficas.

da qualidade da educação. Uma cadeia articula três diferenças na significação do perfil docente em torno da demanda pelo protagonismo docente: perfil profissional, intelectual orgânico e professor reinventado. Essa articulação é possibilitada pelo antagonismo ao gerencialismo do professor, identificado como o perfil docente demandado pelas políticas de mercantilização da educação. Interpreto que, nessa disputa, dois discursos são potencializados: a relação entre perfil docente e qualidade da educação e o controle do professor, identificado como principal agente da qualidade.

A partir da compreensão do social como linguagem pela Teoria do Discurso, problematizo um sentido original, literal, do perfil docente, defendendo sua dimensão discursiva, ou seja, a constituição dos sentidos de professor na contingência, na relação com a diferença, na permanente tensão entre diferença e equivalência. Ao interpretar o perfil docente como discurso, coloco em xeque a pretensão do controle – significado como previsão, como padronização – na significação do professor e de todos os objetos, agentes, instituições, políticas que estão relacionados no ato educativo (também considerados como discurso), pois não há como saturar um processo de significação que se constitui na permanente tensão entre regulação e escape de sentidos.

Com a perspectiva do perfil docente como discurso, constituindo sentidos de professor na permanente tensão entre diferença e equivalência, defendo que os projetos de formação de professores podem ser espaço de abertura à diferença, ao dissenso na significação do professor, possibilitando a constituição de alternativas, outros sentidos, outras respostas, outras questões e, quem sabe, a emergência de outros projetos de educação, de formação de professores, materializando nossa possibilidade de escolha. (MOUFFE, 2003, LOPES, MACEDO, 2011).

Defendo, por fim, a produtividade da perspectiva discursiva do perfil docente, com a desconstrução de todo essencialismo, pela possibilidade de liberdade (Laclau, 2011) que, a meu ver, essa perspectiva traz. A liberdade que temos enquanto sujeitos que não são constringidos por uma essência, que se subjetivam na contingência ao responder ao antagonismo, que tomam a decisão, estabilizando a significação do professor – uma decisão, uma resposta entre tantas outras possíveis. No entanto, ainda que se tenha alcançado o fechamento no processo de significação, a diferença continua a operar, podendo desestabilizar a significação e possibilitar a construção de outros sentidos.

Essa perspectiva atribui às identidades uma radical historicidade que, conforme nos indica Laclau (2000), coloca em questão o “sentido objetivo último” de toda e qualquer objetividade dado que o que temos como a realidade estável, que nos permite provisoriamente significar o mundo e as relações sociais, é produto, sempre inacabado, de uma complexa construção discursiva que permite o fechamento provisório da significação. Nesse processo, a imprevisibilidade e provisoriedade da significação é que nos possibilita o exercício da liberdade. Nas palavras de Laclau (2000, p.20)

... este reconocimiento de la historicidad del ser y, por lo tanto, del carácter puramente humano y discursivo de la verdad, abre posibilidades nuevas para una política radicalizada: éstas derivan de la nueva libertad que se adquiere frente al objeto y de la comprensión del carácter socialmente construído de toda objetividad.

A forma como esse trabalho se organiza intenciona aproximar o leitor das construções teóricas que me possibilitaram problematizar o essencialismo do perfil docente e defendê-lo como discurso. Assim, no primeiro capítulo busco trazer contribuições teóricas que possibilitam o descentramento do sujeito. Nesse sentido, a partir das discussões em torno da crise da identidade e da morte do sujeito moderno, trago a perspectiva do perfil docente como identidade cultural e a dimensão discursiva que desconstrói o essencialismo dessa identidade. No segundo capítulo, busco desenvolver as principais teses da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe acerca dos processos políticos envolvidos na construção da hegemonia. O capítulo 3 é dedicado a apresentar as minhas interpretações sobre o contexto discursivo que possibilita a articulação hegemônica e a construção dos sentidos de professor que assumem centralidade nos textos investigados. Finalizo o trabalho, tecendo algumas considerações sobre a lógica política que opera na construção do discurso do perfil docente, nessas políticas.

1 DESCENTRANDO O PERFIL DOCENTE EM 3 ATOS

Ter como objeto de estudo o perfil docente remete-nos à questão da identidade, do que nos posiciona como professor, professora, com determinadas formas de ser, pensar, agir, que nos são próprias, e através das quais compreendemos e significamos a atividade profissional e tudo o que a ela está relacionado. Aquilo que nos situa como sujeitos e que desenvolve em nós a ideia de pertencimento a esse grupo social.

O foco dessa reflexão se volta, então, para os processos que estão envolvidos na constituição dessa identidade, um interesse que se origina na minha vivência como formadora em ações de formação continuada de professores em redes públicas e privadas. Nesse trabalho, realizado por mais de 20 anos, uma série de tensões são vivenciadas por mim em função do distanciamento e das contradições entre o perfil docente projetado pelas políticas de formação de professores e os desafios e dilemas cotidianos da profissão, que requeriam e faziam emergir uma pluralidade de formas de docência que escapavam dessas projeções. É com base nessa vivência que as questões, que vão orientar os rumos dessa seção, são colocadas. É possível pensar uma identidade de professor diante das demandas colocadas por uma escola cada vez mais caracterizada pela diferença? Cabe entendermos o perfil docente como uma categoria universal, que mantém relações de transparência com o objeto professor que promete representar?

1.1 O descentramento e a crise de identidade do sujeito moderno

Na tentativa de responder às questões que inauguram essa seção e orientar as reflexões acerca do perfil docente, volto-me para alguns autores (WOODWARD, 2000; HALL, 2006; LOPES; MACEDO, 2011) que se ocupam dos debates em torno da identidade e que anunciam a sua crise. Uma crise que se constitui a partir da ideia da *morte do sujeito moderno*, concebido como identidade unificada e coerente, dotado de uma essência que lhe faz ser humano e que lhe possibilita desenvolver atributos que lhe são próprios, como sua razão e sua consciência. A *morte do sujeito*

envolve o debate em torno da existência de uma essência que o define e que fundamenta a sua identidade, tencionando perspectivas essencialistas e não-essencialistas da identidade na contemporaneidade. As referências identitárias de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que posicionavam os indivíduos nas sociedades modernas, são deslocadas e fragmentadas a partir da emergência e proliferação de novas formas culturais de identificação. Tais referências são, então, identificadas como perspectivas que essencializam as identidades sociais, conferindo a essas identidades um fundamento biológico, cultural ou histórico que as constitui. Dessa forma, é atribuída ao sujeito uma essência que está relacionada ao seu corpo, a sua história social e cultural que o posiciona de forma fixa no mundo social. (WOODWARD, 2000, HALL, 2006, LOPES, MACEDO, 2011).

Lopes e Macedo (2011) interpretam a crise da identidade como uma “crise de fixação” das identidades culturais contemporâneas. As autoras chamam a atenção para a contingência dessas fixações e para a dificuldade em reconhecê-las como tais, graças a mecanismos discursivos que tentam conter os escapes no processo de significação, produzindo a ideia de fundamento, de uma origem, que estabiliza as identidades. No entanto, ressaltam que a intensificação das trocas culturais na contemporaneidade, possibilitada pelos processos de globalização, têm apontado para a contingência dessas construções discursivas, produzindo tensões entre uma ideia de essência identitária constituída pelos discursos da modernidade, que posiciona o sujeito no mundo social, e o questionamento da sua essencialização, diante da pluralidade de identidades que emergem no mundo social globalizado.

Segundo Hall (2006), a essencialização do sujeito e da sua identidade é um discurso que emergiu na modernidade. A ideia de um sujeito individualizado se constituiu no período entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, quando se atribuiu a ele capacidades humanas fixas, identidade estável e lugar na ordem das coisas. Nesse período, nasceu o *sujeito soberano*, uma concepção de sujeito individual, unificado, consciente, que libertava o indivíduo da “ordem secular e divina das coisas” e legava à modernidade sua noção de individualidade. É René Descartes quem deu a essa concepção sua formulação primária: o sujeito cartesiano, dotado de racionalidade e consciência que o habilitavam a conhecer as coisas ao reduzi-las aos seus elementos essenciais. (HALL, 2006, p.25).

Segundo Hall (2006), com a crescente complexidade das sociedades modernas e das relações sociais, emergiu o *sujeito sociológico*, dotado de um núcleo interior que não mais possuía uma essência desde o nascimento, como o sujeito soberano, mas que se constituía na cultura, modificando-se nas interações com as identidades que ela oferece. Nessa perspectiva, a identidade do sujeito sociológico realizava uma importante “sutura do sujeito à estrutura”, visto que seu núcleo interior se formava na relação com outras pessoas, em um processo de projeção dos sujeitos nas identidades culturais e de internalização dos significados e valores do mundo cultural. Essa concepção produziu o alinhamento entre as subjetividades e os lugares objetivos que ocupavam na cultura, tornando-os estáveis, “unificados e predizíveis”. (HALL, 2006, p.12).

Nos anos de 1960/1970, a autonomia e a liberdade soberana do sujeito foram colocadas em xeque pela força de uma estrutura que restringiria e condicionaria a movimentação e criação dos agentes às relações e posições que ocupavam na estrutura social. Nesse sentido, uma série de rupturas, promovidas pela teoria social e pelas ciências humanas, possibilitariam o descentramento final do sujeito cartesiano e o anúncio da sua morte. (BURITY, 1997; HALL, 2006).

Hall (2006) aponta cinco contribuições da teoria social e das ciências humanas que possibilitaram esse descentramento. Segundo o autor, algumas releituras do pensamento marxista, realizadas na década de 1960, atribuíram a Marx a realização de um deslocamento na noção de agência individual, ao condicionar a possibilidade de ação dos sujeitos às condições históricas sob as quais nasceram. Deslocou-se, assim, o conceito de uma essência universal de homem que fundamentava a ação do sujeito, colocando-a dependente dos recursos materiais e de cultura fornecidos pelas gerações anteriores.

A descoberta do inconsciente e do seu papel na constituição das identidades pela Psicanálise foi, segundo Hall (2006), outra importante contribuição que abalou a ideia de um sujeito cognoscente, racional, com uma identidade fixa e unificada. A partir da releitura de Freud, Lacan (apud HALL, 2006) afirmava que o inconsciente é estruturado como linguagem, funcionando segundo lógica e leis próprias que não encontram similaridade com o pensamento consciente do sujeito racional. Enfatizava, dessa forma, o simbólico e a linguagem como sistema de significação na constituição da identidade, destacando o papel do significante no desenvolvimento do sujeito e na direção do seu desejo. Identificou a *fase do espelho* como o período

em que surge o sentimento de identidade na criança, a partir da internalização das visões exteriores que ela tem de si. Nessa fase, ocorre, segundo Lacan (apud HALL, 2006), a *primeira compreensão da subjetividade*, quando a criança se percebe distinta da mãe. Dessa forma, a constituição da imagem do *eu* inteiro e unificado não é um processo que se desenvolve naturalmente, a partir de um *núcleo interior*, mas na relação com os outros, sendo atravessado por sentimentos contraditórios e conflitantes. Essa perspectiva assinalava a *impossibilidade de um sujeito unificado, singular, indivisível*. A identidade é, pois, em sua origem, contraditória, formada por toda a vida através de processos inconscientes, não sendo, portanto, inata. (HALL, 2006).

“A identidade surge não da plenitude que já está dentro de nós, mas de uma falta de inteireza que é preenchida a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros”. (HALL, 2006, p.39).

Segundo Hall (2006), a teoria linguística de Saussure também encaminhou para o questionamento do sujeito original, consciente, ao afirmar a impossibilidade da autoria dos significados que produzimos na língua, submetendo a produção individual aos significados já presentes em nossa língua e em nossos sistemas culturais.

A *genealogia do sujeito moderno* de Michel Foucault, segundo Hall (2006), também produziu outro importante descentramento da identidade e do sujeito, ao destacar o *poder disciplinar*, localizado nas instituições disciplinares que surgiram na modernidade, e a forma como este opera na regulação, na vigilância da espécie humana, dos indivíduos e de seus corpos. O sujeito moderno, dócil, se constitui através das práticas disciplinares realizadas nas instituições de controle.

O feminismo também contribuiu para o descentramento do sujeito da modernidade, ao contestar a formação das identidades sexuais e de gênero, desnaturalizando-as, enfatizando as questões políticas e sociais que envolvem essa formação. Segundo Woodward (2000), esse movimento tem produzido importantes questionamentos a concepções que pressupõem o caráter fixo da identidade, tais como o reducionismo de classe e o essencialismo da identidade como categoria biológica.

O descentramento do sujeito moderno, através dessas importantes contribuições da teoria social e das ciências humanas, produziu um deslocamento nas identidades essencializadas, fundamentadas na estrutura social, conferindo importância à reflexão sobre os processos que constituem as identidades no interior dos sistemas de representação presentes na cultura. As práticas de significação e os sistemas simbólicos disponíveis, através dos significados que produzem, nos subjetivam, estabelecendo identificações individuais e coletivas. A produção de significados e a produção de identidades estariam, dessa forma, estreitamente vinculadas, sublinhando o papel dos sistemas de significação da cultura na definição das identidades sociais. Como destacam Lopes e Macedo (2011), esse importante movimento de descentramento do sujeito, realizado pelas perspectivas estruturalistas e pós-estruturalistas, implodiram concepções realistas da identidade, como a ideia de que o posicionamento dos sujeitos no mundo social é a “perfeita representação” de uma essência inata, de algo que se é desde sempre. Ao contrário, afirmam as autoras, as identidades são definidas por aquilo que não se é, pela diferença. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 223).

Ou seja, as identidades são definidas pela sua diferença em relação a outras identidades e não por algo que lhes é próprio. Uma vez definidas, recebem marcadores simbólicos que fazem com que sejam vistas como se fossem essenciais: a cor da pele, o pênis, o córtex, a posse dos meios de produção. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 223)

Recorro a Burity (1997) para colocar a questão das identidades sob outras perspectivas teóricas: o problema está na ideia da existência de uma identidade própria e plena do sujeito. “O sujeito é um precipitado de práticas identificatórias, a identidade é um momento instável da prática da identificação” (BURITY, 1997, p.3). Um processo infundável que se dá no contato com o Outro, com os significantes da ordem social e cultural. O significante convoca o sujeito ao trabalho de sua constituição, pois, embora o significado dado ao encontro com o Outro dependa do significante, não é por ele totalmente determinado, exigindo o trabalho de significação feito pelo sujeito. Nesse encontro, sujeito e Outro não são entidades pré-existentes e somente no encontro, no processo de significação, é que passam a existir como tais. (BURITY, 1997, p.3).

Constituído no campo do Outro, através de atos de resposta aos significantes introduzidos pela ordem simbólica, o sujeito, individual ou coletivo, traz na base de

sua formação uma inconsistência constitutiva por sua heterogeneidade, sua inconstância e provisoriedade. Assim, segundo Burity (1997), não existem identidades em estado puro, nem tampouco se chega a concluir a formação de uma identidade. Dessa forma, a concepção de uma identidade essencializada, pré-existente ao laço social, presente na tradição ocidental passa a ser substituída pela noção de identificação, que pressupõe um caráter inacabado, processual, habitado constitutivamente pela diferença. Em atos identificatórios, sempre precários e parciais, o sujeito constitui imagens de si mesmo, distinguindo os objetos de desejo e dirigindo a esses objetos suas expectativas de gozo, de alcance da plenitude impossível. (BURITY, 1997).

1.2 O descentramento do perfil docente: processos de identificação do professor na cultura

As reflexões em torno de um sujeito que se constitui na linguagem, em atos identificatórios, em resposta a significantes da ordem social e cultural vão nos remeter à centralidade da cultura na constituição da subjetividade, da identidade e da pessoa como ator social. (HALL, 1997).

Entendida como linguagem, a cultura assume um papel constitutivo da vida social, instituindo as práticas sociais e sendo por elas instituída. É na cultura que significamos o mundo real através de construções discursivas que representam as diferentes identidades que nos interpelam e nos fazem responder, sedimentamos diferentes identificações. Dessa forma, torna-se indistinta a fronteira entre o social e o psíquico.

Essa perspectiva aponta para uma mudança de paradigma na produção do conhecimento, na relação do sujeito com o objeto. Denominado por Hall (1997) de *virada cultural*, esse novo paradigma coloca em questão concepções realistas que pressupõem a existência de um mundo objetivo, de práticas sociais a serem conhecidas pelos sujeitos, assumindo o caráter discursivo da realidade: os sujeitos vão constituindo os sentidos de suas práticas e de si mesmos em jogos de linguagem e sistemas de classificação que constituem a cultura.

Assim, é na interação com os sistemas de significação da cultura que se constituem os processos de identificação: o sujeito é permanentemente interpelado pelos significantes a assumir as posições de sujeito como lugares que o representam. Dessa forma, os sistemas de representação da cultura imprimem conteúdo próprio às identidades culturais. Um nome, que só consegue ser significado pelo que omite, pela diferença em relação a outras identidades. Essa representação nunca é perfeita, havendo sempre sentidos que lhe escapam, que excedem os sistemas discursivos da cultura, que não conseguem ser por ela regulados. Nesse sentido, não há identidades fixas, estáveis, mas:

O que existe são identificações contingentes estabilizadas em formações discursivas históricas e sociais muito específicas. É esse tipo de estabilização que está em jogo quando se diz que os significados são construídos dentro dos sistemas de significação e que é no contato com as representações que os sujeitos constroem suas identidades. (LOPES; MACEDO, 2011, p.225)

Com base nesses autores (Hall, 1997, Lopes e Macedo, 2011), resalto a dimensão epistemológica da cultura na constituição da identidade docente. Isso significa afirmar que os sentidos atribuídos à docência não são a expressão perfeita, a representação de um fundamento do ser professor, professora. A identidade docente é uma construção cultural e, portanto, discursiva, instituída pelos sistemas de significação, pela cultura, em atos de poder onde o ser professor, professora é afirmado pelo seu oposto, pela diferença.

Com essa perspectiva cultural, discursiva da identidade docente, significada pela diferença, proponho a implosão da ideia de uma essência docente e da própria identidade. Aponto, assim, para a impossibilidade de fixar sentidos de professor, professora, ressaltando a proliferação de sentidos própria do processo de significação. Uma implosão que já vinha sendo por mim sentida nas ações de formação continuada para a implementação de propostas curriculares, das quais participei como formadora. A recorrência de uma série de dilemas enfrentados pelos professores e professoras, relacionados à sensação de instabilidade do contexto escolar e à proliferação de situações particulares cotidianas, produzia sentidos que nenhum modelo de docência conseguia conter na sua totalidade. As propostas de formação continuada e os modelos de docência que buscavam universalizar formas de ser professor se constituíam em tentativas (muitas vezes, frustradas) de conter as

diferenças, padronizando os discursos sobre as escolas e sobre os perfis docentes. Ainda que tais propostas reconhecessem as diferenças de cada escola, de cada aluno, de cada professor.

Nesse sentido, interpreto que as diferentes identidades do professor nos discursos da formação docente - professor técnico-especialista, professor reflexivo, professor prático-autônomo, professor pesquisador³ - são nomes que atribuímos à docência, que estão em disputa, na ilusão de poderem ser a plena presença, a perfeita representação do ser professor, não sendo possível acessar uma identidade originária, uma essência.

Ressalto, no entanto, que a ruptura com a ideia de uma essência docente a ser plenamente representada nos diferentes perfis de professor e a proposição de que essas identidades são nomes através dos quais sentidos de professor, professora, se constituem em fluxo não se aproximam de uma perspectiva relativista da identidade docente. Ou mesmo da ideia de que não haveria como fixar algum sentido de docência que nos possibilitasse prospectar perfis docentes nos projetos de formação de professores, inviabilizando mesmo a possibilidade de termos algum projeto. O que busco romper é com a ideia de essência, de fundamento, de transparência na representação dessas identidades. A partir das contribuições de Lopes e Macedo (2011), entendo que, ainda que no processo de significação haja uma proliferação de sentidos, alguma fixação, que não é a representação da essência docente, deve estabilizar, ainda que provisoriamente, esse processo.

Buscando entender os mecanismos que envolvem a fixação de sentidos, que permitem estancar os fluxos no processo de significação, Lopes e Macedo (2011) recorrem à ideia de cultura como prática de enunciação, a partir do trabalho de Homi Bhabha. Segundo as autoras, o entendimento da cultura como prática de enunciação sublinha sua dimensão produtiva, colocando em questão a ideia de uma cultura originária e de sentidos primordiais e fixos. No entanto, ainda que a fixação seja algo impossível, pelos diferimentos constantes no processo de significação, há sentidos compartilhados sobre os símbolos culturais que, em certa medida, estancam o fluxo de sentidos, possibilitando que alguns deles se estabilizem provisoriamente e sejam compartilhados. Isso acontece porque a produção dos símbolos e sentidos culturais é um processo, segundo Bhabha (apud LOPES;

³ Ver ZEICHNER, 1993; PÉREZ GÓMEZ, 1995; SCHÖN, 1995.

MACEDO, 2011, MACEDO, 2011), ambivalente. Nesse processo há duas dimensões da cultura em permanente tensão: a dimensão *pedagógica*, ligada à tradição, aos sentidos partilhados, e a dimensão *performática*, ligada à criação, a um projeto que nega os sentidos já existentes. Essa ambivalência é o que “possibilita algum controle dos sentidos, ao mesmo tempo que inviabiliza que esse controle seja total”. (LOPES; MACEDO, 2011, p.211).

Nesse sentido, a partir das contribuições de Lopes e Macedo (2011), interpreto os perfis docentes como híbridos, enunciações ambivalentes. Há sentidos de docência compartilhados que de alguma forma regulam a representação que temos do professor, professora. No entanto, tais sentidos são atravessados pela diferença, produzindo outros sentidos, demonstrando, assim, que a regulação total é impossível.

Se a regulação total no processo de significação é um objeto impossível, se os sentidos de professor, professora são híbridos, se não há possibilidade de controle da dimensão discursiva, encontramos-nos, na formação de professores, permanentemente tensionados entre a ideia de uma identidade docente entendida como a representação de um fundamento de professor, professora e as identificações particulares que vão sendo constituídas nas várias formas como o professor, professora, responde aos dilemas e questões colocadas no cotidiano escolar, produzindo a diferença, os sentidos que nenhum perfil docente consegue conter. É dessa tensão entre o universal – a identidade docente – e a particularidade no processo de significação – a diferença – que me ocupo na terceira parte desse movimento de descentramento do perfil docente.

1.3 Outras formas de pensar a relação entre o universal e a particularidade: o início da conversa com a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe

Como afirmei na seção anterior, entendo o perfil docente como uma identidade cultural que se constitui em atos de identificação com as identidades disponíveis nos sistemas de significação. Tais identidades são significadas a partir da diferença, daquilo que não são, o que faz com que a total regulação seja

impossível, havendo sempre o escape de sentidos. Como identidade cultural que se constitui em processos de significação, o perfil docente não é a representação plena de uma essência, de um fundamento positivo de professor, de uma objetividade que preexiste, que está dada desde sempre. Nesse sentido, acompanhando Lopes e Macedo (2011), os perfis docentes, entendidos como identidades culturais, são nomes que fixam contingencialmente os sujeitos, em processos de identificação que envolvem o investimento dos sujeitos nos sentidos que circulam nos sistemas de representação. No entanto, o controle parcial no processo de significação possibilita o escape e a emergência da diferença, constituindo outros sentidos para a docência.

A transparência entre a representação do perfil docente, nomes que atribuímos ao professor, e os sentidos que são constituídos no processo de significação é, portanto, um objeto impossível, na medida em que o sentido final de docência, diante da proliferação de sentidos no processo de significação, é permanentemente adiado.

Ao retirar-se o fundamento e, portanto, a possibilidade da representação plena de uma objetividade, a ideia do perfil docente como uma categoria universal, transparente ao objeto que promete representar, é colocada em questão, tendo em vista, como afirmei, a proliferação e o adiamento de sentidos de docência no processo de significação. No entanto, a ideia de universalidade é sempre requerida: temos observado a referência ao perfil docente como se houvesse um fundamento, uma objetividade que é acessada plenamente por tais significantes.

Interpretar o perfil docente como híbrido, como enunciação ambivalente, onde, no processo de significação, sentidos compartilhados estão em permanente tensão com a diferença, com o escape de sentidos, nos coloca diante de algumas questões: é possível pensar o perfil docente diante da ambivalência do processo de significação que requer e, ao mesmo tempo, coloca em permanente tensão sentidos universais e particulares de docência? Se o universal e o particular são requeridos para que haja significação, como se estabelece a relação entre eles?

Buscando responder a essas questões, volto-me para a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1987), o referencial teórico-metodológico com o qual dialogo nesse trabalho e, a partir do qual, conduzo essa investigação. Aproximo-me da produção desses autores pela crítica que, com seu trabalho, produzem ao essencialismo e à metafísica da presença que estão na base da perspectiva de sujeito e de objetividade do pensamento filosófico da modernidade,

focalizando, em particular, o marxismo clássico. Tal crítica é produzida a partir da observação de que as diferentes lutas sociais da contemporaneidade, como os movimentos reivindicatórios das minorias étnicas, nacionais, sexuais, as lutas feministas, ecológicas, entre outras, expressam uma ampla variedade de terrenos em que o conflito social se desenvolve, sinalizando para a impossibilidade de pensar o social a partir da ideia de um sujeito universal (no caso da teoria clássica do marxismo, um sujeito de classe) e de uma estrutura social inteligível, capaz de ser reconciliada pelo agente privilegiado da história e de tornar-se uma ordem racional e transparente. Dessa forma, Laclau e Mouffe (1987) apontam para a crise do pensamento marxista diante das lutas sociais contemporâneas e da impossibilidade de pensá-las a partir da categoria de classe social. Nesse sentido, buscando pensar essas lutas, ampliam o conceito de hegemonia em Gramsci, identificando, nesse conceito ampliado, a possibilidade de construção de um novo projeto político para a esquerda, de radicalização da democracia.

... es la expansión y determinación de la lógica social implícita en el concepto de hegemonía – en una dirección que va, ciertamente, mucho más allá de Gramsci – la que nos provee de un anclaje a partir del cual las luchas sociales contemporáneas son pensables en su especificidad, a la vez que nos permite bosquejar una nueva política para la izquierda, fundada en el proyecto de una radicalización de la democracia. (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 11-12).

As lutas sociais contemporâneas, segundo Laclau (2000), vão apontar para a crise da concepção essencialista da sociedade e dos agentes sociais no marxismo clássico. Para desconstruir essa concepção essencialista, Laclau (2000) toma os dois enfoques clássicos da ideologia na tradição marxista. Segundo o autor, tais enfoques entram em crise por dependerem da ideia de inteligibilidade da totalidade social ou de uma essência do sujeito que, ao ser desconhecida, constitui a ideologia como falsa consciência.

A crise da totalidade social é, segundo Laclau (2000), a crise do princípio subjacente à ordem social e de sua validade para explicar e dar unidade a todas as formas da vida social. Há no social um excesso de sentidos que impossibilita a fixação de um sentido último, positivo, a ser acessado pelo conhecimento. Desse modo, a sociedade, como um objeto unitário e transparente a qualquer sistema de categorias, cuja verdade pode ser acessada, é um objeto impossível.

Nesse sentido, Laclau (1993, 2000, 2013) afirma, apoiado em Lacan, que o social funciona como linguagem. Dessa forma, toda objetividade, seja ela simbólica ou material, é constituída pelo discurso. O discurso coloca em relação elementos que não existem previamente, mas que se constituem no complexo relacional. Para Laclau (1993, 2000, 2013), os elementos no discurso se constituem na relação com a diferença, não havendo um sentido positivo em si. Nesse sentido, Laclau (1993, 2000, 2013) se aproxima de Saussure e sua concepção do caráter relacional e diferencial da língua, onde o significado de cada elemento só pode ser definido a partir da relação com os demais elementos que constituem a língua. No entanto, se afasta de Saussure no isomorfismo entre significante e significado.

Para Saussure (apud LACLAU, 1993), a relação entre significante e significado é uma relação arbitrária, não podendo ser explicada por nenhuma regra. No entanto, embora Saussure trabalhe com a perspectiva da arbitrariedade na relação entre significante e significado na constituição do signo linguístico, acaba por atribuir a essa relação um caráter fixo – a cada significante corresponde um significado. Segundo Laclau (1993, 2000, 2013), essa superposição da ordem do significante e da ordem do significado, em Saussure, acaba por estabelecer uma indistinção entre essas ordens, produzindo inconsistências teóricas relacionadas à ideia da língua como forma e não substância, trazendo dificuldades para a manutenção da dualidade do signo linguístico.

Afastando-se de Saussure, Laclau (1993, 2000, 2013), a partir de Lacan, sinaliza para o deslizamento dos significados e a primazia do significante na produção discursiva. Visto que o social não é expressão de uma essência, de um fundamento, há uma proliferação de sentidos que deslizam sobre o significante. O discurso se constitui na tentativa de conter essa proliferação de sentidos que se produz em um sistema de significação que coloca em relação identidades diferenciais, realizando uma sutura impossível, através de uma fixação de sentidos que será sempre contingente e provisória. Por ser um sistema relacional de identidades diferenciais, não é possível estabelecer *a priori* os sentidos que serão fixados no complexo discursivo e, nem tampouco, garantir que tais sentidos não sejam subvertidos.

No que se refere à crise da essência do sujeito que abala a concepção de ideologia como falsa consciência, Laclau (2000) sinaliza que essa concepção requer a fixação da identidade do sujeito.

Es solo sobre la base de reconocer su verdadera identidad que podemos afirmar que la conciencia de un sujeto es falsa. Y esto implica, desde luego, que esa identidad debe ser positiva y no contradictoria. (LACLAU, 2000, p. 105).

No entanto, segundo Laclau (2000), a ideia de uma identidade fixa é questionada pelo fluxo das diferenças nas sociedades capitalistas avançadas e pelo descentramento do sujeito. O excesso de sentidos que caracteriza a subjetividade impede a fixação da identidade. Por conseguinte, a impossibilidade de uma identidade fixa do sujeito se contrapõe ao conceito de falsa consciência, na medida em que não há um sentido fixo que a ela possa se relacionar.

Com a desconstrução da totalidade social como essência e do sujeito como expressão da consciência, Laclau (2000) assinala para a configuração significativa do social, caracterizando o espaço social como espaço discursivo, onde diferenças entram em relação na constituição do que entendemos por totalidade. Os sentidos da totalidade social não são um dado *a priori*, a manifestação da essência, do fundamento, mas se constituem dentro de um conjunto relacional que constitui a totalidade. Como esse conjunto é um sistema que põe em relação diferenças, os sentidos podem ser subvertidos a qualquer momento, o que sinaliza para a provisoriedade de tais sentidos e, portanto, daquilo que significamos como totalidade. No próximo capítulo, vou explorar os processos que possibilitam que alguns sentidos se estabilizem e não outros. Por ora, interessa-me destacar que o caráter discursivo da totalidade interfere na própria ideia de universalidade e de sua representação plena, possibilitando que Laclau (2000) estabeleça a relação entre o universal e o particular sob outras bases.

Laclau (2011a) sinaliza que, ao longo da história do pensamento ocidental, toda a reflexão sobre a relação entre a universalidade e a particularidade tem sido caracterizada pela tensão e exclusão mútua entre esses dois polos. Realizando uma retomada do modo como essa relação vem sendo pensada no campo filosófico, produz uma reflexão crítica acerca dos binarismos universal/particular, racional/irracional, presentes na filosofia clássica e do entendimento, produzido pela lógica da encarnação, de um universal acessível pela revelação ou expresso por um corpo particular que assume suas funções. Nesse sentido, afirma que:

“a brecha entre o universal e o particular é irreparável – o que equivale dizer que o universal nada mais é do que um particular que em algum momento

se tornou dominante, que não há nenhuma possibilidade de alcançar uma sociedade reconciliada”. (LACLAU, 2011a, p. 54).

Segundo Laclau (2011a), as tensões entre o universal e o particular, embora estivessem presentes ao longo da história da filosofia ocidental, são mais visivelmente sentidas a partir da última década dos anos de 1990. Uma série de eventos mundiais nesse período, entre eles o colapso do bloco comunista e os protestos multiculturais na América do Norte, acabaram por sinalizar que os projetos totalitários do “mundo livre” e da “sociedade comunista”, que dividiram o cenário mundial no período denominado Guerra Fria, já não mais representavam a totalidade das demandas da comunidade mundial. Nesse sentido, implode a ideia iluminista de um universal que estrutura o mundo social e que representa de forma transparente toda a objetividade, diante da proliferação de particularismos que não mais conseguem ser representados por qualquer projeto universalista. Nesse contexto, a subjetividade como consciência absoluta e a objetividade como representação da essência são postas em questão. Sujeito e objeto não mais se constituem como totalidade, mas como resultantes de um processo de significação contínuo, um processo discursivo que nunca se fecha, que nunca se completa.

Segundo Laclau (2000, 2011a), as soluções encaminhadas para essa crise do sujeito absoluto e do objetivismo essencialista do social se constituem em torno de dois polos: de um lado, a afirmação de uma subjetividade e objetividade universais, reafirmando valores iluministas que possibilitam transcender todo o particularismo e, de outro, a afirmação do particularismo que emerge na multiplicidade de identidades e de contextos e que nega o sujeito universal, sendo identificado pelo outro polo como uma tendência relativista ou niilista que ameaça o consenso e a unidade do social.

Laclau (2011a) vai questionar essa relação de exclusão mútua entre o universal e a particularidade, encaminhando para o que ele chama de “uma mediação possível entre as duas posições”, colocando, assim, as relações entre o universal e o particular sob outras bases. Nesse sentido, demonstra a impossibilidade lógica do fundacionalismo, que está nas bases do universal preconizado pela modernidade, e do particularismo, que está nas bases do multiculturalismo da contemporaneidade, para propor a perspectiva discursiva da constituição do sujeito e da objetividade.

Laclau (2011a) sinaliza que a verdadeira universalidade para a modernidade é o alcance da plenitude social e da sociedade reconciliada consigo mesmo através da superação de todo e qualquer particularismo. Nesse contexto, diferentes correntes do pensamento moderno vão buscar identificar o ator histórico ilimitado capaz de encarnar o universal, de ser por si mesmo o universal. No entanto, as lutas sociais e políticas contemporâneas vão colocar em xeque o caráter ilimitado desse ator social, sinalizando para o caráter limitado e fragmentado dos agentes históricos, o que coloca sob suspeita a própria ideia de universalidade da modernidade.

No que se refere ao polo da particularidade, Laclau (2011a) aponta para a impossibilidade lógica de uma “pura política da diferença”, tendo em vista que o particularismo precisa se referir a algum tipo de princípio universal e ao outro para afirmar sua particularidade. Na medida em que toda identidade é relacional, a identidade particular só pode se constituir nas relações com outros grupos. Tais relações são reguladas por normas e princípios universais, que servem a todo e qualquer grupo, havendo, portanto, alguns aspectos compartilhados com a comunidade, o que interrompe a lógica da pura diferença, do puro particularismo. (LACLAU, 2011a).

Embora concorde com o multiculturalismo contemporâneo sobre o caráter contextual da verdade, produzido a partir da crítica sobre a concepção da modernidade de verdade como um fundamento, Laclau (2011a) afasta-se de uma perspectiva particularista. Argumenta que em um contexto, um sistema de significação onde toda a identidade é relacional e se constitui por meio da diferença, é preciso haver limites para que haja sistema. No entanto, a definição dos limites em um sistema constituído por diferenças seria mais uma diferença, tornando impossível estabelecer se essa diferença seria interna ou externa ao sistema e, dessa forma, colocando em dúvida a possibilidade mesma de haver limite e contexto. O que traria dificuldades ao processo de significação e à constituição da identidade no sistema diferencial. Nesse sentido, como saída para essa dificuldade lógica, Laclau (2011a) vai apontar que os limites do sistema de significação só podem ser dados por uma diferença que é excluída porque representa uma ameaça a todas as diferenças dentro do contexto, um antagonismo. Tal antagonismo é constitutivo de toda identidade, pois subverte as diferenças e interrompe o particularismo, estabelecendo uma relação equivalencial entre todas as diferenças em relação aos limites colocados pela diferença excluída que as ameaça.

Com essa formulação, Laclau (2011a) distancia-se da perspectiva fundacional da universalidade ou do puro particularismo, estabelecendo uma relação entre a universalidade e a particularidade que não implica em exclusão mútua. Ainda que a dimensão da universalidade não seja a expressão de um fundamento, ela não pode ser eliminada porque cumpre uma função importante para que a significação seja possível. Nas palavras de Laclau (2011a, p. 93):

sua única função – no interior de um jogo de linguagem específico – é tornar discursivamente possível uma cadeia de efeitos equivalenciais, sem a pretensão de que essa universalidade possa operar além do contexto de sua emergência.

A universalidade é, portanto, um lugar vazio que imprime homogeneidade a um conjunto constituído de diferenças. Esse lugar vazio não tem um significado próprio, sendo preenchido pela articulação discursiva. Laclau (2011a) chama atenção para uma situação paradoxal na formulação de princípios universais: embora tais princípios tenham que se apresentar universalmente válidos, eles só podem operar no contexto em que se constituem, podendo ser a qualquer momento questionados, perdendo sua validade.

O que possibilita a construção da universalidade em um sistema de diferenças é um antagonismo, que coloca em relação equivalencial um conjunto de particularismos diferenciais, possibilitando e, ao mesmo tempo, subvertendo o sistema de significação, o contexto. Nesse sentido, a universalidade, a plenitude da comunidade é um objeto impossível, mas necessário, assim como sua representação: ainda que seja constituída por um sistema de diferenças, sua representação é requerida para que se tenha sistema e para que a significação seja possível. Na medida em que não há fundamento positivo do sistema de significação, na medida em que o sistema de significação se constitua por uma negatividade, por um antagonismo, a representação do sistema, impossível, mas necessária, vai ser realizada por uma particularidade que, contingencialmente, assume a função de representar o sistema. Uma particularidade cuja diferença é subvertida, que serve de inscrição para as demais diferenças do sistema, exercendo, dessa forma, um papel hegemônico. Nas palavras de Laclau (2011, p.90):

“... numa sociedade (e esse é o caso, enfim, de toda sociedade) em que a plenitude – o momento da universalidade – é inatingível, a relação entre o universal e o particular é uma relação hegemônica.

A ideia de que a universalidade não é a expressão de uma essência, de um princípio estabelecido *a priori*, produz efeitos importantes para a reflexão sobre o perfil docente que pretendo realizar. Em uma estrutura que é aberta e descentrada, visto que não há fundamento, toda e qualquer identidade social, em nosso caso o perfil docente, não pode ser definida pela estrutura ou nem pode ser entendida como a expressão do que é ser professor.

Com base em Lopes e Macedo (2011), pode-se afirmar que no processo de identificação com as diferentes representações do perfil docente disponíveis na cultura, sentidos de docência escapam. No entanto, para que a significação se dê, há o fechamento provisório no processo de significação pela decisão política do sujeito, que, volto a ressaltar, não é determinada pela estrutura ou pela consciência, mas possibilitada por uma diferença que ameaça o processo de significação. Os sentidos do perfil docente, portanto, são resultantes de uma fixação, contingente e provisória, que estabiliza o processo de significação, constituindo a ideia de uma identidade que é a expressão de algo que lhe é próprio. Uma estabilização da identidade que não se completa, dado que o social é um conjunto constituído de diferenças, mas que permite ao sujeito diversas possibilidades de significação, não havendo um centro ou uma essência que determine *a priori* os sentidos de docência.

2 AS LUTAS HEGEMÔNICAS PELA SIGNIFICAÇÃO

Apoiada na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, defendo a ruptura com a ideia de um perfil docente como uma categoria universal que representa a plena essência de professor, onde representante e representado estabelecem uma relação de transparência. Problematizo, assim, uma perspectiva realista do perfil docente, assumindo o caráter discursivo dessa totalidade significativa. Ao interpretar o perfil docente como discurso, afasto-me da ideia de que esse significante possibilite acessar de forma plena o sentido último de professor, o ser já dado e validado.

Interpretar o perfil docente como totalidade significativa, constituída no discurso, significa trabalhar com a ideia de que os diferentes modelos de docência – professor profissional, reflexivo, técnico-especialista – nas políticas de formação de professores são significantes que buscam remeter a sentidos que representam a totalidade significativa do professor. Constituem-se, assim, representações de docência, tentativas de estabilizar os fluxos de sentidos que são próprios no processo de significação. Uma estabilização que é sempre precária porque não consegue ser alcançada pelo compartilhamento de algo positivo, como um fundamento ou uma essência que fixa *a priori* o sentido, delimitando o processo de significação. Assim, os sentidos são estabilizados em um ato de poder que promove a exclusão de uma diferença em um sistema de significação constituído por diferenças. Essa estabilização produz a fantasia de que estamos lidando com um sentido último, fixo. No entanto, os fluxos de sentido nunca cessam e, por isso, os sentidos fixados são sempre contingentes, provisórios. Com base na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, proponho-me neste capítulo explicar os mecanismos que estão a operar e que possibilitam que, em um sistema onde só há diferenças, alguns significantes do perfil docente e não outros, sejam estabilizados provisoriamente.

Como abordei no capítulo anterior, com seu trabalho teórico, Laclau e Mouffe (1987) se propõem a reformular o projeto marxista cujas categorias centrais, diante das transformações históricas da contemporaneidade, davam sinais de esgotamento. Segundo os autores, desde o começo, o prognóstico de Marx sobre a crescente simplificação da estrutura social no capitalismo e a centralidade que a

classe operária assumiria nesse contexto nunca se realizou. Na tentativa de explicar essa contradição, uma série de investimentos teóricos foi realizada pelo marxismo clássico, dentre eles a produção do conceito de hegemonia. (LACLAU; MOUFFE, 1987; LACLAU, 2000).

Laclau e Mouffe localizam seu trabalho no campo do pós-marxismo, defendendo a ideia da desintegração do essencialismo nas categorias do marxismo clássico. Nesse sentido, ampliam o conceito de hegemonia em Gramsci, com a incorporação de aportes do pensamento contemporâneo como os jogos de linguagem de Wittgenstein e a lógica do significante de Lacan. (LACLAU; MOUFFE, 1987; LACLAU, 2000).

Segundo Laclau e Mouffe, as transformações estruturais do capitalismo contemporâneo, como o declínio da classe operária nas sociedades pós-industriais, a expansão das relações capitalistas a diferentes áreas sociais não mais restritas às relações de produção, produziram deslocamentos importantes que culminaram na proliferação de uma série de lutas identitárias, não mais circunscritas à identidade de classe social, e na crise dos países socialistas. Nesse contexto, a possibilidade de um sujeito universal, essencializado, e de uma estrutura, que constitui e determina toda a objetividade, se desfaz. Dessa forma, concepções do marxismo clássico, como a centralidade das relações de produção e, por conseguinte, da classe social, entendidas como essência, como fundamento do social são colocadas em xeque. (LACLAU; MOUFFE, 1987, LACLAU, 2000; SOUTHWELL, 2008; LOPES, 2008; 2013).

A crise do essencialismo coloca em questão, segundo Laclau (2000), a ideia de um fundamento inteligível da totalidade social, capaz de ser conhecido pelo sujeito e a ideia de finitude dessa totalidade. Com a ideia de totalidade social como construção discursiva, cujos sentidos se constituem provisoriamente no processo de significação, a Teoria do Discurso vai postular a infinitude do social, na medida em que não há nenhuma estrutura que seja capaz de saturar e fechar definitivamente o processo de significação, havendo sempre um excesso de sentido incapaz de ser controlado por qualquer sistema estrutural.

... el modelo base-superestructura jugaba un papel ambíguo: si bien afirmaba el carácter relacional de la identidad tanto de la base como de la superestructura, al mismo tiempo dotaba a ese sistema relacional de un centro. ... Más importante aún, la totalidad estructural se presentaba como un objeto dotado de una positividad propia, que era posible describir y

definir. En tal sentido, esta totalidad operaba como principio subyacente de inteligibilidad del orden social. El estatus de esta totalidad era el de una esencia del orden social que era preciso *reconocer* por detrás de las variaciones empíricas expresadas en la superficie de la vida social. ... Frente a esta visión esencialista, hoy día tendemos a aceptar la *infinitud de lo social*, es decir, el hecho de que todo sistema estructural es limitado, que está siempre rodeado por un “exceso de sentido” que él es incapaz de dominar y que, en consecuencia, la “sociedad” como objeto unitario e inteligible que funda sus procesos parciales, es una imposibilidad. (LACLAU, 2000, p.104).

Como sinalizei no capítulo anterior, a Teoria do Discurso incorpora do estruturalismo saussuriano o caráter relacional de toda identidade social. A identidade não é algo positivo, mas se constitui na relação com a diferença, a partir daquilo que não é. No entanto, com base na ruptura realizada por Lacan na unidade do signo linguístico saussuriano e na afirmação da primazia do significante no processo de significação, Laclau se afasta do estruturalismo ao rejeitar a ideia de que as identidades diferenciais constituem um sistema de significação fechado, onde a relação entre significante e significado, ainda que arbitrária, estaria fixada no sistema de significação, possibilitando acessar o sentido. (LACLAU, 2000, 2011, 2013, LOPES, 2013).

Assim, a totalidade social, para Laclau (2000, 2011, 2013), se constitui no discurso, um complexo relacional constituído por elementos que se articulam na luta política. Os elementos do discurso se constituem na articulação discursiva, na relação com a diferença excluída do sistema de significação. Dessa forma, modificam suas identidades particulares, subvertem suas diferenças. Como a totalidade constituída no discurso não é a expressão de algo positivo, daquilo que lhe é próprio, mas se constitui no jogo das diferenças, com o adiamento permanente do significado, a fixação plena do sentido é impossível. Nesse sentido, como o discurso é a tentativa sempre precária de conter o fluxo das diferenças, ele pode ser a qualquer momento subvertido. Dessa forma, toda identidade social é a tentativa, sempre precária, contingente, de limitar esse jogo e produzir uma finitude, uma ordem. No entanto, essa ordem, essa estrutura não é a expressão da essência, do fundamento do social, mas é a tentativa impossível de deter o fluxo de sentidos e fechar o processo de significação. Nessa tentativa de sutura final, impossível, mas necessária, é que o social se constitui. (LACLAU, 2000, 2011, 2013).

Se no social, entendido como totalidade significativa, o que há são só diferenças, como esse fechamento discursivo no processo de significação é possível?

Laclau (2011a, 2013) sinaliza que a significação requer a totalidade, isto é, as diferenças devem constituir um sistema para que a significação seja possível. E o que constitui o sistema são os limites que vão bloquear o processo contínuo de significação. O autor assinala nessa última proposição a existência de um paradoxo: os limites que constituem o sistema e possibilitam a significação, são, ao mesmo tempo, aquilo que bloqueia e impossibilita a significação.

Desse modo, encontramos-nos na situação paradoxal de que aquilo que constitui a condição de possibilidade de um sistema de significação – seus limites – é também aquilo que constitui sua condição de impossibilidade – um bloqueio na expansão contínua do processo de significação. (LACLAU, 2011a, p. 69).

Como afirmado anteriormente, dado o caráter relacional de toda identidade, a totalidade significativa não é a expressão de algo positivo, podendo apenas ser significada a partir da diferença. Dessa forma, os limites que constituem o sistema só podem ser os limites de uma exclusão, uma diferença que bloqueia a significação do sistema. Em síntese, essa diferença não pode ser uma diferença interna, que integra o sistema, mas uma diferença que é expulsa da totalidade. Assim, Laclau (2011a, 2013) afirma que é somente pela apreensão dos limites e da diferença excluída do sistema que a totalidade constituída de diferenças pode ser significada.

... para apreender essa totalidade conceitualmente temos de apreender seus limites, isto é, temos de diferenciá-la de outra coisa que não é ela. ... a única possibilidade de se ter um verdadeiro exterior seria que esse exterior não fosse um elemento neutro, mas um elemento excluído, algo que a totalidade expelle de si para se constituir. Um exemplo político: é por meio da demonização de um setor da população que a sociedade se apodera da noção de sua própria coesão. (LACLAU, 2013, p. 118-119).

Na lógica dos limites excludentes, proposta por Laclau (2011a, 2013), os limites ao sistema de significação são produzidos por uma exclusão radical que bloqueia a significação, o que faz com que esses limites sejam antagônicos. Assim, a lógica diferencial do sistema de significação é interrompida por esse elemento excluído, fazendo dele o princípio da positividade do sistema. Os significados que estão além da fronteira de exclusão são reduzidos à pura negatividade, constituindo-

se, simultaneamente, uma ameaça ao sistema de significação – um antagonismo – e a condição para que haja limites e sistema, e, portanto, uma ordem objetiva.

Segundo Laclau (2011a), os limites excludentes introduzem uma ambivalência essencial no interior do sistema de diferenças por eles instituído. Cada elemento do sistema de significação tem sua identidade internamente dividida. Por um lado, cada elemento constitui-se uma identidade pela diferença em relação aos demais elementos. No entanto, esses elementos, ao se articularem contra a diferença expulsa da cadeia, representada no discurso como um antagonismo, entram em relação de equivalência, subvertendo suas diferenças e constituindo a identidade, a totalidade significativa. Os elementos diferenciais tornam-se, assim, momentos do discurso. É importante destacar que essa relação equivalencial não expressa o alcance de uma igualdade entre esses elementos, pois suas identidades diferenciais são mantidas. O que a relação equivalencial possibilita é a interrupção da lógica diferencial, com a subversão provisória dessas diferenças.

Nesse sentido, Laclau (2011a, 2013) afirma a precariedade da totalidade significativa, dado que toda identidade social se constitui na permanente tensão entre a lógica equivalencial e a lógica diferencial.

O que temos, em última análise, é uma totalidade fracassada, o espaço de uma plenitude inalcançável. Essa totalidade constitui um objeto ao mesmo tempo impossível e necessário. Impossível porque a tensão entre equivalência e diferença é, em última instância, insuperável; necessário porque sem alguma espécie de fechamento, por mais precário que possa ser, não haveria significação nem identidade. (LACLAU, 2013, p. 119).

Uma totalidade fracassada no processo de significação, um sentido último impossível de ser alcançado, requer algum fechamento no processo de significação, algo que a represente. Como é possível algum tipo de representação em uma totalidade significativa fracassada, constituída por diferenças? Segundo Laclau (2011a), a significação de uma totalidade constituída por diferenças e sua representação só poderia ser mais uma diferença que, nesse caso, falharia no processo de representar a totalidade. Assim, a representação só é possível porque há uma subversão do processo de significação, possibilitada pela divisão constitutiva de cada identidade diferencial do sistema de significação onde as lógicas da equivalência e da diferença operam. Apenas com a subversão do caráter diferencial do sistema de significação pela lógica da equivalência, onde a dimensão

equivalencial seja privilegiada ao ponto de quase anular a dimensão diferencial é que o sistema alcança sua significação e se constitui como totalidade. (LACLAU, 2011a; 2013; LOPES, 2012).

Os discursos, no processo de significação, estão em permanente disputa por se estabelecer como totalidade estruturada, por fazer com que seus significados particulares assumam a função representativa de um universal. Segundo Laclau (2011a), a universalidade surge a partir de uma particularidade que fracassou no processo de constituição de sua identidade por ser penetrada por uma falta constitutiva, um significante através do qual não é possível acessar o sentido último. E é essa falta constitutiva que possibilita que esse significante particular se hegemonize, encarnando o universal como símbolo de uma plenitude ausente. Esse significante constitui-se, assim, em um *ponto nodal*, nos termos de Lacan (apud LACLAU, 2011a), um *ponto de estofa* que detém de forma relativa o livre deslizamento dos significados no significante, permitindo algum nível de significação. O *ponto nodal* é, portanto, um significante que articula elementos diferenciais, possibilitando que a lógica equivalencial seja privilegiada e que a lógica diferencial e o livre fluxo de sentidos sejam contidos, permitindo, dessa forma, o fechamento provisório do processo de significação. (LACLAU, 2011a; 2013; LOPES, 2012).

Para que um significante se constitua em *ponto nodal* da cadeia articulatória, é necessário que ele se esvazie ao máximo de qualquer vínculo com um significado particular para que possa servir de superfície de inscrição a cada identidade diferencial que constitui o sistema, possibilitando o deslizamento de sentidos. Um esvaziamento que não está relacionado à pluralidade de sentidos assumidos em diferentes contextos, nem tampouco a uma ambiguidade, à sobredeterminação de significados. Tal esvaziamento se dá pela impossibilidade de significação de forma plena, de estabelecer *a priori* um significado, um sentido último. Dessa forma, Laclau afirma que somente através da produção de um significante vazio é que a totalidade ou o antagonismo podem ser representados. (LACLAU, 2011a; 2013; LOPES, 2012).

... um significante vazio só pode surgir se há uma impossibilidade estrutural da significação e apenas se essa impossibilidade puder significar uma interrupção (subversão, distorção etc.) da estrutura do signo. (LACLAU, 2011a, p. 68).

É importante ressaltar que a representação do sistema de significação por um significante vazio assinala para a impossibilidade de se acessar o sentido final porque estamos diante de uma representação da totalidade significativa que se constitui na tensão entre a lógica da diferença e da equivalência, entre sentidos particulares e um sentido universal. E é essa tensão que dá condições para que, através do significante vazio, haja o deslizamento dos sentidos e a proliferação de significantes flutuantes, possibilitando a construção da hegemonia. (LACLAU, 2011a, 2013, LOPES, 2012).

Na política, os significantes vazios estão associados à proliferação de significantes flutuantes, aqueles nos quais o deslizamento de sentidos e significados é constante, porque o esvaziamento é o limite máximo da flutuação. Esse esvaziamento não está associado a um processo de deturpação e tampouco é algo a ser combatido: para se constituir, a hegemonia depende de significantes vazios. Não são a precisão e a clareza de propósitos que garantem a hegemonia, mas o caráter vago e um tanto fluido dos sentidos que produzem o discurso. (LOPES, 2012, p. 706).

O lugar do sentido, inacessível, é, portanto, o lugar de uma falta constitutiva pela impossibilidade de produzir um objeto, um sentido que seja a plena presença, totalmente acessível através de uma representação transparente ao objeto. Dessa forma, como a representação pelo significante vazio é a representação de um sentido último que falta, ela introduz sempre suplementos no representado, “visto que se refere ao que está ausente ao mesmo tempo em que introduz novos sentidos”. (LOPES, 2012, p. 707).

Segundo Lopes, Cunha e Costa (2013), a ideia de *suplemento* se constitui na noção de *tradução* produzida por Derrida. Ao realizar a crítica à metafísica da presença característica da modernidade, Derrida rompe com os binarismos no processo de significação, sinalizando para a multiplicidade de jogos de linguagem através dos quais significamos o mundo. A significação dos objetos através da linguagem sempre vai se dar por *tradução*, com a promessa de uma referência ao objeto originário, a uma essência, impossível de ser alcançada. Todo significante é sempre essa promessa de uma plenitude impossível no processo de significação.

Neste aspecto, os significantes que logram importância - por repetição, por serem apresentados como princípios ou conceitos fundantes da inovação pretendida em uma política -, podem ser tomados tal como o *phármakon*. *Phármakon*(s), remédio ou veneno (DERRIDA, 2005), os significantes que estruturam uma política curricular, por não conterem qualquer essência, movem-se sempre como horizonte e sempre escapam à possibilidade de

alcance. Remédio e veneno, porque não nos permitem tangenciar sua origem, seus efeitos, tampouco ter controle sobre eles. Reconhecer o *Phármakon* como a textualização da política é concebê-la como coordenada por significantes que jamais alcançam a estase de sua significação. (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013).

Com essa formulação, Derrida (apud LOPES; CUNHA; COSTA, 2013) se contrapõe ao privilégio da fala, do pensamento em relação à escrita, que está na base do logocentrismo característico no pensamento filosófico. Dessa forma, propõe que a escrita sempre introduz o “suplemento aditivo à falta da presença do discurso vivo”, do pensamento originário. Como a representação plena de um suposto pensamento originário nunca é alcançada, a escrita vai ser sempre a tradução dessa suposta origem, em um processo contínuo de substituição e de referência a outros significantes, de suplementação, não permitindo acessar essa origem. (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 399).

Como o significante vazio se constitui na impossibilidade da significação plena, introduzindo apenas suplementos no processo de significação, Laclau (2011a, p. 72) afirma que a representação da totalidade significativa por um significante que se esvazia de seu significado para assumir essa função “será sempre constitutivamente inadequada”.

A constituição da totalidade significativa por uma relação equivalencial entre elementos diferenciais, subvertendo suas diferenças e a inadequação da função representativa dos significantes vazios são aspectos que apontam para a provisoriedade e a contingencialidade no processo de significação do social e na constituição da totalidade. Não é possível estabelecer *a priori* que significantes conseguirão assumir a representação da totalidade, nem tampouco esse processo consegue ser explicado por uma racionalidade, um princípio estrutural que regule a constituição da totalidade significativa. Nessa perspectiva, o social se configura como totalidade discursiva aberta, sempre passível de novas fixações. Um campo onde identidades discursivas particulares estão em permanente disputa pela fixação parcial de certos significantes, para estabelecerem-se, dessa forma, como totalidade estruturada que encarna uma plenitude ausente. (LACLAU, 2011a; 2013; LOPES, 2008; 2012; DYRBERG, 2008).

Um fundamento universal do social, que abranja todo o processo de significação, todas as identidades discursivas, é um objeto impossível, mas isso não elimina a sua necessidade para que o sistema de significação possa se constituir.

Na perspectiva do social como construção discursiva, como complexo relacional constituído de identidades diferenciais que fixa parcialmente o sentido, o fundamento é um lugar vazio que vai ser preenchido por meio do ato político, através da articulação de forças hegemônicas.

Como não estamos postulando nenhum centro estrutural necessário, dotado a priori de uma capacidade de “determinação em última instância”, os efeitos “centralizadores” que conseguem constituir um horizonte precário e totalizante têm de partir da interação das próprias diferenças. (LACLAU, 2013, p.118).

O que faz com que o significante de uma particularidade, de uma identidade diferencial dentre todas as demais que constituem o social assuma essa função representativa? Segundo Laclau (2013, p. 119-120),

... existe a possibilidade de que uma diferença, sem deixar de ser uma diferença particular, assuma a representação de uma totalidade incomensurável. Desse modo, seu corpo está dividido entre a particularidade que ela continua sendo e o significado mais universal do qual ela é portadora. A operação de assumir, por meio de uma particularidade, um significado universal incomensurável é aquilo que denominei *hegemonia*. E uma vez que essa totalidade ou universalidade incorporada é, conforme vimos, um objeto impossível, a identidade hegemônica torna-se algo da ordem de um significante *vazio*, sendo que sua própria particularidade encarna uma completude inalcançável.

A hegemonia é, portanto, uma operação que envolve a emergência de um significante que, esvaziado de um significado, de um sentido particular, possibilita o deslizamento de múltiplos significados e sentidos, servindo como superfície de inscrição a uma série de identidades diferenciais, fazendo com que prevaleça a lógica equivalencial entre elas. Constitui, assim, uma cadeia equivalencial, ao articular elementos diferenciais dispersos no social diante de um antagonismo que bloqueia a constituição do processo de significação, representando, dessa forma, a plenitude ausente da comunidade. Segundo Laclau (2011a), o que faz com que determinado significante assuma a função de representar a cadeia equivalencial é a capacidade que esse significante tenha de “transformar seus conteúdos próprios num ponto nodal” e passar a ser o significante da falta, da plenitude ausente. Como pontos nodais, detêm parcialmente o fluxo de sentidos, possibilitando, assim, a constituição das equivalências e a articulação entre os diferentes elementos discursivos, fechando a significação. (LACLAU, 2011a).

Laclau (2013) assinala que uma totalidade significativa, constituída por um significante que se esvazia de um sentido particular e representa o que está ausente na comunidade, é uma totalidade fracassada. Não tem, portanto, um conteúdo ôntico próprio, algo que a determine em última instância, um fundamento. Nesse sentido, a totalidade deixa de ser o fundamento, se constituindo como um horizonte.

Como o significante vazio tem a função de representar uma totalidade que fracassa na sua constituição, não havendo um sentido literal que a represente, a nomeação da totalidade vai se dar por meio de uma operação retórica denominada catacrese. A catacrese é uma figura retórica em que um termo figurativo nomeia algo porque não há um termo literal que consiga nomeá-lo. A distorção do significado se dá pela necessidade de expressar algo que o termo literal não daria conta de expressar. (LACLAU, 2011^a; 2013).

Então, se a representação de algo irrepresentável for a própria condição de representação como tal, a representação (distorcida) dessa condição envolverá uma *substituição*, isto é, ela só poderá ser tropológica em natureza. E não é uma substituição a ser pensada como substituição de termos positivos: ela envolverá dar um nome a algo essencialmente “inominado”, a um lugar vazio. É isso que dá centralidade à catacrese. (LACLAU, 2011a, p. 199).

Nesse sentido, para Laclau, toda operação hegemônica, em que um significante particular, uma diferença, assume a função de representação da totalidade significativa que o excede, é uma operação catacrética. Uma operação em que um significante vazio se apresenta como o nome de uma totalidade devido a uma falta estrutural no processo de significação, por não haver um termo literal que consiga nomeá-la, mas que, ainda assim, precisa ser nomeada, precisa ser representada. Em síntese, os significantes vazios surgem da necessidade de nomear um objeto impossível, dado o adiamento de sentidos, para que haja algum nível de significação e comunicação. (LACLAU, 2011a; 2013; LOPES, 2012).

Laclau confere centralidade a duas figuras de retórica na construção da relação hegemônica: a metonímia e a metáfora que, segundo o autor, constituem “dois polos de um *continuum*”. Quando um significante vazio, uma particularidade, assume a função de representar a totalidade, sendo significado como a totalidade, se estabelece uma relação de contiguidade entre a particularidade e o todo que representa. Tem-se aí uma operação metonímica onde um significante de uma particularidade, por uma articulação contingente, nomeia a totalidade. No entanto, na

medida em que essa particularidade continue por um longo período de tempo assumindo a função de nomear a totalidade, a ponto de se apagar a contingência dessa articulação, tem-se a operação metafórica com a condensação do sentido, estabelecendo-se entre o sentido e o nome uma relação de analogia. (LACLAU, 2011a; 2013; LOPES, 2012).

Adiantando o que discutiremos aqui, podemos dizer que isso é inerente à operação política central que chamamos de “hegemonia”: o movimento da metonímia à metáfora, da articulação *contingente* ao pertencimento *essencial*. O nome – de um movimento social, de uma ideologia, de uma instituição política – é sempre a cristalização metafórica de conteúdos cujas ligações analógicas resultam da ocultação da contiguidade contingente de suas origens metonímicas. (LACLAU, 2011a, p. 196).

Laclau (2000) sinaliza para a importância do contexto na constituição da totalidade significativa. A flutuação do significado através do significante acontece porque toda identidade ou objeto discursivo se constitui em um contexto, estando o significado inteiramente dependente desse contexto. A relação entre significado e contexto é colocada por Laclau (2000) como resposta à crítica de que a perspectiva discursiva do social, ao atribuir a toda identidade ou objeto um significado socialmente construído, eliminaria a existência do objeto. Dessa forma, o autor afirma que a existência do objeto independe da articulação discursiva, mas o significado que atribuímos ao objeto, seja esse objeto uma instituição social, uma posição de sujeito ou uma ação, depende do complexo relacional, do contexto no qual esses sentidos se constituem. Para essa formulação, Laclau (2000) se apoia em Wittgenstein e na ideia de que o significado e o contexto de uso estão intimamente relacionados. O significado de toda identidade ou objeto discursivo, sejam eles linguísticos, como a fala ou a escrita, ou não linguísticos, como as instituições, práticas ou produções culturais, se constituem em jogos de linguagem, em um complexo discursivo, um contexto, em que diferentes elementos são colocados em relação. É importante destacar que, para Laclau (2000), o discurso é uma totalidade significativa constituída de elementos linguísticos e não linguísticos.

O caráter relacional e contextual de qualquer identidade ou objeto discursivo traz algumas implicações importantes. Uma delas é o caráter histórico e contingente das identidades e, assim, da objetividade, cujo significado é sempre dependente do contexto em que a significação se constitui. O sentido da totalidade social, dado seu caráter histórico e contingente, é, portanto, fixado de forma relativa, não havendo

uma forma geral da determinação do social, uma estrutura a partir da qual o social se constitua. E por ser uma identidade discursiva que se constitui na relação com a diferença, não é possível estabelecer *a priori* os elementos que vão ter centralidade no discurso. Segundo Laclau (2013), a centralidade que certos elementos e não outros, assumem na estabilização dos sentidos e na constituição da totalidade, sempre precária e provisória, só pode ser explicada pelo jogo das diferenças.

Outra implicação importante do caráter relacional e contextual de toda identidade se refere à análise de qualquer discurso. O discurso é um conjunto de elementos diferenciais que, ao serem articulados por uma operação hegemônica, se constituem como uma totalidade significativa. A configuração discursiva que essa relação entre os elementos diferenciais assume depende do antagonismo e da articulação hegemônica que se constitui. Nesse sentido, nenhuma identidade discursiva é estabelecida *a priori*. É na articulação, na tentativa de preencher a falta estrutural que o sujeito toma a decisão política e se subjetiva. Como não há sujeito antes da decisão, a análise de qualquer totalidade discursiva não deve centrar-se nos sujeitos e grupos que constituem os momentos da cadeia discursiva, dado que eles só se constituem na decisão. Assim é que Laclau (apud LOPES, 2011; 2012) vai sinalizar que a análise de um discurso hegemônico deve focar unidades menores - as demandas sociais e a forma como tais demandas são incorporadas na prática articulatória. As demandas constituem a plenitude ausente da comunidade, aquilo que falta e que se constitui como horizonte. Abrangem solicitações e expectativas que, ao não serem atendidas, transformam-se em reivindicações, agregando vários grupos em torno delas e constituindo a luta política pela defesa das demandas. A identidade desses grupos só é definida na luta política, dado que os sujeitos das políticas não têm uma essência. A análise de qualquer discurso vai buscar, então, compreender as articulações que se fazem em torno das demandas (LOPES, 2011; 2012; LOPES; MACEDO, 2011).

A subjetivação do sujeito não se dá mais por uma determinação estrutural, mas pela decisão política que fecha a significação, constituindo a totalidade e a identificação. Essas são questões que problematizam a ideia da existência de um perfil docente que se constitui como plena presença, representando de forma transparente uma essência docente que, através da formação de professores, pode ser acessada e perfeitamente reproduzida pelos professores e professoras no cotidiano das escolas. Entendo que as políticas na área da formação de professores

têm se caracterizado por essa perspectiva fundacional, que confere aos modelos de docência a transparência na representação do que deve ser reproduzido pelos professores e professoras nas escolas. Nesse sentido, seguimos buscando um perfil docente, um modelo de professor que consiga responder a todos os dilemas e questões colocadas pelo cotidiano escolar. No entanto, minha experiência na formação inicial e continuada de professores por mais de 20 anos tem apontado para alguns problemas com essa visão essencializada do perfil docente, que não reconhece a diferença no processo de significação e a emergência de outros sentidos de docência não representados nesses modelos.

A concepção discursiva do perfil docente, entendido como um discurso que fecha provisoriamente e contingencialmente sentidos de professor, não implica que tenhamos que abrir mão de projetar perfis docentes nos projetos curriculares para a formação de professores, mas nos possibilita pensá-los como horizonte que se estabelece em relações de poder onde sempre haverá a exclusão de tantas outras possibilidades. Com Lopes e Macedo (2011), entendo que o perfil docente como horizonte traz para a formação de professores o desafio de se constituir como um espaço onde os modelos de docência que se têm hegemonizado possam ser problematizados, desconstruídos, possibilitando os fluxos de sentidos e o surgimento da diferença, a subjetivação de professores e professoras “por meio de atos de criação”. (LOPES, MACEDO, 2011, p. 232).

A concepção discursiva do perfil docente, ao desconstruir a essência, o fundamento, o sentido último de professor, contribui para que possamos pensar o espaço da formação de professores como enunciação⁴, caracterizado pela ambivalência. Há sentidos compartilhados e estabilizados através dos quais comunicamos, em permanente tensão com sentidos sempre adiados, que negam os sentidos hegemonizados. Um espaço onde o alcance da significação plena do perfil docente é impossível, mas alguma estabilização de sentidos é necessária. Entendo que nessa constante tensão, outros sentidos de docência – a diferença – possam emergir, possibilitando, dessa forma, que os dilemas e questões do cotidiano (também entendidos como construções discursivas) sejam ressignificados, com a constituição de outros sentidos, de outras respostas.

⁴ A ideia da formação de professores como espaço de enunciação é proposta a partir da concepção de currículo como enunciação que Lopes e Macedo (2011) formulam com base em Bhabha. Para maiores informações a respeito, reporto o leitor ao primeiro capítulo desse trabalho.

Interpretar o perfil docente como discurso abre o espaço para a emergência da diferença, do ato criativo porque o lugar do fundamento é vazio, podendo ser ocupado por qualquer particularidade social na decisão política. Dessa forma, concordando com Lopes (2012), em uma perspectiva onde os modelos de docência são resultado de uma articulação hegemônica provisória, preenchidos pela decisão política, onde a significação desses modelos é sempre negociada em diferentes espaços de poder, a contingência da decisão não é apagada e a diferença é valorizada, na medida em que se trabalha com a ideia de que tais definições de professor, professora se constituem em um processo conflituoso e onde o alcance do consenso, do sentido último é impossível. Nesse sentido, os diferentes perfis docentes, projetados nos textos das políticas de formação de professores são sempre tentativas precárias de representação da docência porque estão sempre abertos a negociações, posto que a significação é sempre dependente dos contextos em que se constitui. A valorização da diferença e a aceitação de que o conflito é próprio do processo de significação do perfil docente, conforme sinaliza Lopes (2012, p.710), “pode nos colocar em um horizonte democrático na política”, na medida em que o vazio desse significante pode ser preenchido por diferentes conteúdos em diferentes espaços de poder, na permanente tensão entre sentidos de docência, que se pretendem universalizar e a particularidade, a diferença, que sempre introduz o suplemento, adiando infinitamente e impossibilitando o alcance do sentido último.

Dessa forma, interpreto que a concepção discursiva do perfil docente, ao sinalizar para a contingência dos modelos de docência que se hegemonizam nas políticas de formação de professores, chama a atenção para as negociações de sentidos de professor, professora nos diferentes contextos em que a docência se constitui, o que amplia as possibilidades de preenchimento desse significante vazio. Uma perspectiva que, ao radicalizar a contingência desses discursos (LOPES, 2012), possibilita a emergência de diferentes processos de subjetivação, de diferentes representações de docência, atos de resposta que se constituem em diferentes contextos, sentidos particulares que estão na luta política por fixar determinados sentidos de professor. Se o espaço de formação de professores, entendido como construção discursiva, estiver sempre aberto à diferença, explicitando a contingência dos modelos de formação que nesse momento histórico são hegemônicos, novos significantes do ser professor, professora, excluídos dos

modelos hegemônicos, podem ser criados, ampliando as possibilidades de resposta às diferenças contextuais que insistem em nos desafiar.

A ruptura com um fundamento da docência que constitui os discursos do perfil docente não nos conduz ao relativismo, nem tampouco abre mão da decisão política que fecha a significação, possibilitando a construção de projetos para a formação de professores. Com Lopes (2012) entendo que o lugar vazio do fundamento, do poder, nos hiperpolitiza. A hiperpolitização, segundo Mouffe (apud LOPES, 2012), vai sinalizar para o caráter de horizonte do fundamento, que, por não estar dado desde sempre, por não representar algo constituído *a priori*, abre espaço para traduções e a produção de diferenças. Dessa forma, o espaço da política é o espaço da decisão que nos subjetiva, da resposta contingente ao contexto, uma resposta sobre a qual não se tem controle, incapaz de ser prevista ou de ter seus resultados antecipados. E, segundo Lopes (2012), embora sejam decisões tomadas de forma precária, não havendo uma gramática que oriente a tomada de decisões, a hiperpolitização se dá pela possibilidade de produzir o imprevisível, a partir de um passado inventado e de um futuro desejado, sem que se tenha “clareza de onde esse desejo se concretiza”, o que “nos empodera como agentes dessa invenção, no qual o sentido do que somos como sujeitos é sempre adiado”. (LOPES, 2012, p. 713).

Interpretar o espaço da formação de professores como espaço da invenção, aberto à diferença, à emergência de outras formas de docência, pode ampliar bastante as possibilidades de resposta e de significação dos dilemas e questões que surgem na escola. Sem, no entanto, perder de vista a provisoriedade e a contingência que as caracteriza, dado que a significação é sempre constituída na luta política pela hegemonia.

3 DISCURSOS DO PERFIL DOCENTE NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.1 Questões teórico-metodológicas na investigação dos discursos do perfil docente: apresentando a pesquisa

O que venho realizando ao longo desse trabalho é a defesa do perfil docente como identidade discursiva, constituída em uma articulação hegemônica possibilitada por um antagonismo. Isso afasta o foco da análise que produziu das concepções hegemônicas do perfil docente nas políticas de formação de professores, voltando-se para o contexto que possibilita a construção desses discursos. Portanto, se não há um fundamento a ser representado de forma plena pelos diferentes modelos de docência nas políticas, se tais modelos se constituem em atos de poder, interessa à investigação identificar os mecanismos envolvidos na construção dessa formação hegemônica. Nessa perspectiva, a investigação vai ser orientada por um movimento que se distancia do realismo, do objetivismo e do essencialismo característicos da modernidade, buscando colocar à mostra o caráter político e hegemônico dos discursos do perfil docente.

Lo que en cierto momento es considerado “racional” o “razonable” en una comunidad es lo que corresponde a los juegos de lenguaje dominantes y al “sentido común” que ellos construyen. Es el resultado de un proceso de “sedimentación” de un tejido de discursos y prácticas cuyo carácter político há sido omitido. (MOUFFE, 1999, p. 193-194).

O foco da análise vai se voltar, então, para a dimensão do político (MOUFFE, 1999, 2003) na formação hegemônica do perfil docente, ou seja o poder e o antagonismo que possibilitam a constituição contingente dos discursos do perfil docente nas políticas de formação de professores. Nesse sentido, trabalho com a ideia de que as políticas de formação de professores se constituem na tentativa de estabelecer um fechamento discursivo e constituir uma ordem que neutralize o antagonismo e o conflito que caracterizam a dimensão do político. A unidade alcançada pela política está longe de ser um consenso racional porque se constitui

em um contexto de conflito, na exclusão de algo que bloqueia a identidade de alcançar um sentido pleno. (MOUFFE, 1999, 2003).

... la política supone la construcción de identidades colectivas y la creación de un “nosotros” como opuesto a un “ellos”. La política como intento de domesticar “lo político”, de acorralar las fuerzas de la destrucción y de establecer el orden, siempre tiene que enfrentarse a los conflictos y antagonismos. Esto nos obliga a entender que todo consenso está, por necesidad, basado en actos de exclusión y que nunca puede ser un consenso “racional” completamente inclusivo. (MOUFFE, 1999, p. 191).

O objetivo da análise será, portanto, produzir uma interpretação sobre a lógica política que está a operar na hegemonização de certos sentidos de professor, as condições que possibilitam a sua emergência, rejeitando a ideia de que as políticas de formação de professores sejam “produto de um processo racional de negociação”, produzindo um consenso acerca dos modelos de docência. Com base em Mouffe (1999, 2003), defendo que não há uma racionalidade que explique a constituição desses modelos, mas que é pela exclusão que algum consenso, algum fechamento na significação, é precariamente alcançado. Em síntese, é por uma diferença excluída, significada como uma ameaça comum às identidades diferenciais, que a significação dos perfis docentes é possível.

Se não há uma racionalidade a operar e a governar a decisão que produz o fechamento discursivo e constitui os perfis docentes nas políticas de formação de professores, a significação do perfil docente é sempre um ato de construção radical. Os perfis docentes são, portanto, identidades construídas em relações de poder, na tentativa de reduzir a “indecidibilidade” característica de um processo de significação que é sempre conflituoso porque os sentidos de docência se constituem na tensão entre a lógica equivalencial, alcançada a partir da exclusão, da negatividade, daquilo que impede as identidades de ser, e a lógica diferencial, que não possibilita a fixação definitiva do sentido.

... si la indecidibilidad reside en la estructura en cuanto tal, en esse caso toda decisión que desarrolle *una* de sus posibilidades será contingente – es decir, externa a la estructura, en el sentido de que si bien resulta *posible* a partir de una estructura no está, sin embargo, determinada por ella. (LACLAU, 2000, p. 46).

São muitos os jogos de linguagem possíveis na constituição discursiva do perfil docente. Alguns sentidos de docência só conseguem alcançar alguma forma

de estabilização por algo que é exterior ao sistema de significação: o antagonismo. O fechamento discursivo, a decisão, é sempre contingente porque é uma decisão que, ainda que sua possibilidade esteja relacionada ao contexto em que se constitui, não pode ser determinada *a priori* pelo contexto. Dessa forma, a decisão é tomada na indecidibilidade estrutural, o que significa supor que outras possibilidades de decisões alternativas não se realizaram porque foram excluídas no processo de fechamento discursivo, na instauração da objetividade.

... toda objetividad presupone necesariamente la represión de aquello que su instauración excluye. ... Por "represión" entendemos simplemente la supresión externa de una decisión, una conducta, una creencia, y la imposición de otras que no tienen medida común con las primeras. ... Y es importante también advertir que las posibilidades reprimidas no son todas aquellas que resultan lógicamente posibles en una cierta situación – es decir, todas aquellas que no violan el principio de contradicción – sino tan sólo aquellas que podemos denominar como posibilidades *incoadas*, aquellas que han tenido un principio de actualización y han sido eliminadas. (LACLAU, 2000, p. 48).

Se os discursos do perfil docente nas políticas de formação de professores se constituem na decisão política, em relações de poder, afirmo, apoiada em Laclau (2000), que os sentidos hegemonzados do perfil docente não expressam, portanto, o alcance da homogeneidade no processo de significação. Isso porque tais sentidos são hegemonzados pela redução da lógica diferencial em um conjunto de elementos que só conseguem ser articulados em torno de alguns significantes do perfil docente pelo que negam, pelo que os ameaça em sua constituição. A decisão que promove o fechamento discursivo, que constitui os sentidos do perfil docente, não é dada por algo positivo, não sendo possível, portanto, acessar nenhuma racionalidade que explique os sentidos hegemônicos. É importante ressaltar que afirmar a inexistência de uma racionalidade no fechamento da significação não significa afirmar a irracionalidade da decisão, mas a sua razoabilidade. Segundo Laclau (2000), há sempre um conjunto de motivos que fazem com que alguns sentidos constituídos no fechamento discursivo sejam preferíveis a outros. Dessa forma, a decisão que fecha a significação não tem um fundamento racional último, pois o que a constitui é sempre uma relação de antagonismo e poder. Essa perspectiva traz para o trabalho de análise a tarefa de explicitar a contingência dos discursos sobre o perfil docente, destacando a dimensão ontológica do antagonismo e do poder. Busca, portanto, identificar as condições que vão possibilitar a

sedimentação de determinados discursos sobre o perfil docente, bem como os diferentes sentidos que assumem nas políticas de formação de professores analisadas.

As políticas de formação de professores são tomadas, dessa forma, como produção cultural, como discursos que se produzem em um processo de lutas pela significação do professor e de sua formação, marcado pela contingência e pela provisoriedade. Esses discursos articulam uma série de elementos diferenciais cuja identidade se constitui na relação entre eles, uma relação caracterizada pela indecidibilidade onde, segundo Laclau (2013), a centralidade assumida por qualquer elemento nesse complexo relacional “tem de ser explicada pelo jogo das diferenças”, por práticas articulatórias que conseguem conferir a esse complexo “um horizonte precário e totalizante”. (LACLAU, 2013, p. 117-118).

A interpretação das políticas de formação de professores como produção discursiva (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013), como uma tentativa sempre precária de conter o deslizamento de sentidos próprio do processo de significação, remete o foco da análise para os jogos de linguagem que produzem contingencialmente os sentidos do perfil docente. Opero, assim, com uma perspectiva que articula a dimensão textual e discursiva da política, “uma dimensão articulada entre regulação e escape” no processo de significação da totalidade social, problematizando a concepção de política como representação plena de demandas que se constituem *a priori*. A significação da política envolve sempre a negociação de sentidos com significantes privilegiados que buscam estabilizar os sentidos da política, mas, como nos advertem Lopes, Cunha e Costa (2013), essa significação se dá sempre por *tradução*⁵, pela tentativa de acessar o sentido que escapa. Como a representação plena de um sentido originário nunca é alcançada, a política vai ser sempre a tradução desse suposto sentido originário, em um processo contínuo de substituição e de referência a outros significantes, de suplementação, não permitindo acessar o sentido último. (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p.397).

Entendemos que tanto na teoria do discurso de Laclau como na desconstrução em Derrida, apesar das preocupações diferenciadas desses

⁵ Lopes, Cunha e Costa (2013) trabalham com a noção de *tradução* desenvolvida por Derrida. Uma noção que sinaliza para a multiplicidade de jogos de linguagem através dos quais significamos o mundo. A significação dos objetos através da linguagem sempre vai se dar por *tradução*, com a promessa de uma referência ao objeto originário, a uma essência, impossível de ser alcançada. Todo significante é sempre essa promessa de uma plenitude impossível no processo de significação.

autores, a perspectiva de toda produção (de si, da política, da vida) está circunscrita à negociação de sentidos com o significante. Não há transparência na linguagem e muito menos se consideram possibilidades de acesso a dada essência, fundamentação ou origem do social, uma vez que essência, fundamento e social não existem como sedimentos a serem alcançados. Mais do que isso, ambos os autores sustentam a ideia de que a iteração e a negociação se colocam por meio da tradução, da tentativa de apreender o outro que escapa, da busca pelo acesso, pela significação da política. Consideramos, então, a leitura/significação de toda política (desde a escrita de seus textos/discursos/práticas) como sendo a tradução dos supostos sentidos sobre significantes privilegiados (supostos estabilizadores de sentido, *tropos* por natureza). A tradução comparece na percolação incessante da discursividade, viabiliza o *surplus* de sentido sobre os objetos da educação. (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 400).

Segundo Lopes, Cunha e Costa (2013), operar com a ideia de que a política é a tentativa sempre precária de estabilizar sentidos do social, que a significação de toda política se dá sempre por tradução, remete a análise para o movimento tropológico que possibilita essa estabilização, que faz com que determinados significantes constituam-se *pontos nodais*, significantes que servem de superfície de inscrição a demandas diferenciais, possibilitando o deslizamento de sentidos e a articulação das diferenças. Em síntese, o que se busca com a análise é identificar o contexto, um sistema de significação que tenta conter a proliferação de sentidos e instaurar as regras no processo de significação, possibilitando o estabelecimento de relações de contiguidade e de analogia entre esses pontos nodais e uma série de demandas particulares que se articulam em torno desses significantes, reduzindo, dessa forma, a lógica diferencial entre essas demandas particulares e possibilitando a constituição de uma relação equivalencial entre elas.

Com Lopes (2006), assumo a importância de investigar a constituição dos sentidos do perfil docente em outras instâncias de produção de políticas, propondo para esse estudo a análise dos discursos produzidos pela ANPEd, focalizando, dessa forma, a produção das políticas de formação de professores no meio acadêmico. Escolhi como material empírico para essa análise a produção acadêmica dos 23 Grupos de Trabalho (GTs) apresentada na 36ª Reunião Anual da ANPEd, última reunião dessa associação realizada em 2013, em Goiânia. Tais textos foram produzidos por professores e pesquisadores brasileiros que vêm influenciando, com a sua experiência e com o conhecimento que produzem, os debates na área da formação de professores. Parecem atuar como comunidades epistêmicas, redes que se organizam para além dos estados-nação e que produzem discursos sobre a docência que homogeneízam as políticas. (LOPES, 2011).

A opção por trabalhar com textos produzidos em apenas uma reunião anual da ANPEd tem algumas justificativas. Uma delas está relacionada à decisão, a partir do exame de qualificação, em abranger a produção de todos os grupos de trabalho que compõem essa associação, dado que a análise se propunha a investigar a construção da hegemonia de discursos do perfil docente nas políticas de formação de professores. Outra justificativa e, talvez a mais relevante, é que a opção por realizar a investigação com base nos aportes teórico-metodológicos da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe coloca para a análise a impossibilidade de apreensão de uma totalidade da significação do perfil docente, tendo em vista que o que se produz com a pesquisa é discurso, é uma significação particular de um contexto que constitui os sentidos do perfil docente e que entra na luta política por hegemonia.

Dessa forma, a pesquisa, conforme sinaliza Lopes, Cunha e Costa (2013), é sempre uma produção discursiva que opera por tradução, buscando interpretar os jogos de linguagem que constituem o contexto em que esses significantes do perfil docente se hegemonizam, mas assumindo a traição própria da tradução, a corrupção do contexto a que me refiro pela impossibilidade de acessar um sentido original. Não havendo uma racionalidade que explique, que fundamente todos os jogos de linguagem possíveis nas políticas de formação de professores, a pesquisa é sempre a produção de uma interpretação, de outra coisa que não é a representação plena dos textos da política analisados. Dessa forma, o objetivo da pesquisa, pela perspectiva teórico-metodológica a partir da qual é produzida, se afasta da intenção de apreender e reproduzir a totalidade da produção discursiva do perfil docente, porque tal reprodução é um objeto impossível. Coloca-se, portanto, como objetivo dessa investigação, produzir uma interpretação possível, entre tantas outras as quais não é possível prever, intencionando sinalizar para a contingência das sedimentações dos discursos do perfil docente e possibilitar, assim, a produção de outros sentidos, a emergência da diferença. Sem deixar de ressaltar a responsabilidade em produzir uma significação que é outra coisa, que é sempre tradução.

Por esta razão, Ottoni (2003) coloca que na tradução, entendida como desconstruções, não há fidelidade à determinada origem, mas responsabilidade instalada na tarefa de traduzir o intraduzível. Produzir sobre aquilo que não se pode apreender, pensar que o que fazemos com nossas investigações sobre a política curricular é eminentemente, na busca

por desconstruir as hegemonizações como tentativas de estabilização (da produção de conhecimento, da escola, da formação de professores, das disciplinas escolares), produzir sentidos para as políticas, leituras sobre a política, produzir a política com nossas impressões, concepções, construções teóricas e estratégicas de investigação. Responsabilidade acionada pelo reconhecimento de nunca podermos dar conta de tudo (responder a todas as interpelações, racionalizar sobre tudo, apreender todo o sentido/significado do texto da política, do contexto). O que se faz, a todo o tempo, então, é diferencialmente traduzir, iterar, inscrever-se na (cena da) escritura, é focalizar os contextos de produção de sentidos para as políticas, tendo em vista que nos é vetada a possibilidade de acesso 'ao' significado e consentida, via iteração, a oportunidade de produzir sentidos sobre estes contextos, fundando outros. (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 406).

A seleção do material empírico foi realizada em três etapas. Inicialmente foi feita a leitura dos resumos dos 327 trabalhos apresentados em todos os Grupos de Trabalho (GTs) na 36ª Reunião Anual da ANPED, última reunião realizada por essa entidade. Além disso, foram lidos os resumos dos trabalhos encomendados e dos textos apresentados nas sessões especiais nessa mesma reunião, que estavam disponibilizados no site da ANPEd, totalizando 8 trabalhos encomendados e 6 textos apresentados em sessões especiais. O objetivo dessa leitura era verificar se os textos abordavam questões relacionadas ao perfil do professor, à constituição da sua identidade profissional ou à sua formação. Nessa primeira fase, foram selecionados 52 textos.

Na segunda etapa, passei à seleção dos textos, realizada através da utilização da ferramenta de busca do Adobe Reader, para identificar a presença das seguintes palavras-chave nos 52 textos selecionados na primeira etapa: *identidade, identificação, perfil, papel, protagonismo, protagonista, performatividade, formação, trabalho, sentido, significado, significação, docência, docente, professor, responsabilização, responsabilidade, reflexivo, técnico, especialista, competência, competente, autonomia, autônomo, qualidade*. As palavras-chave foram definidas segundo dois critérios: por serem significantes recorrentes na literatura sobre o perfil do professor e sua formação, sobre a constituição das identidades docentes ou por se tratarem de significantes que poderiam ser hegemônicos nos discursos, apontados no exame de qualificação. Ao localizar tais palavras nos textos, era realizada uma leitura exploratória, procurando identificar se o texto abordava questões relacionadas ao perfil docente, aos sentidos de docência ou proposições acerca da constituição e da formação dos professores. Nessa segunda etapa, 31 textos foram selecionados para a análise.

Na terceira etapa, passei à leitura dos textos na íntegra, com o intuito de verificar se abordavam temáticas relacionadas ao perfil docente, à identidade do professor. Após essa leitura, foram selecionados os 23 textos que compuseram o material empírico desse estudo. O quadro abaixo mostra a distribuição desses textos pelos GTs da ANPEd.

Grupo de Trabalho	Modalidade do Trabalho	Número de textos selecionados
GT 4, 8, 12, 16, 19, 24	Sessão Especial	1
GT 4 DIDÁTICA	Trabalho	2
GT 5 ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL	Trabalho encomendado	1
GT 8 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Trabalho	8
GT 10 ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA	Trabalho	2
GT 13 EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL	Trabalho	3
GT 14 SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	Trabalho	1
GT 15 EDUCAÇÃO ESPECIAL	Trabalho	2
GT 19 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	Trabalho	3

Selecionado o material empírico, passei, então, a uma leitura detalhada dos textos, realizada em duas fases. Na primeira fase, realizei uma primeira leitura do texto, buscando ter um contato com as principais questões abordadas, o desenvolvimento das argumentações, as considerações e conclusões. A segunda leitura foi orientada para identificar no discurso as seguintes informações: o perfil docente referido no texto, as demandas a ele relacionadas e o que impede a realização das demandas. Para o registro dessas informações, construí um quadro⁶ onde eram compilados os trechos que se relacionavam aos itens que orientavam a busca. Após terem sido lidos todos os textos e terem sido organizadas todas as informações no quadro, passei à análise dos registros realizados, destacando em amarelo palavras, frases, trechos que se relacionavam aos itens que foram objeto de busca.

Após a leitura e a coleta dos dados, segui à sistematização dos dados coletados, a partir de algumas categorias relacionadas aos itens de busca. São elas: significativo do perfil docente, demandas e antagonismos. Em relação ao perfil docente, inicialmente os textos foram agrupados em função do significativo que era atribuído ao professor: profissional, reflexivo, protagonista, pesquisador, intelectual

⁶ A extensão do quadro – 240 páginas – impede a incorporação do mesmo ao trabalho de tese. Mas, para que o leitor tenha uma ideia da forma como ele está organizado, foram anexadas as primeiras páginas na seção destinada aos anexos.

orgânico, reinventado. À medida em que eram registradas as demandas do perfil docente, observei a semelhança entre as demandas do professor nomeado como profissional, reflexivo, protagonista e pesquisador e a recorrência da demanda pela profissionalização. Tal fato levou à decisão de agrupar esses textos, atribuindo a esse agrupamento a demanda pelo perfil docente profissional. A partir da organização dos textos segundo o perfil docente demandado, foram sistematizados os dados relacionados às demandas e aos antagonismos a elas, que serviram de base para a produção das interpretações dos discursos.

Trabalhar com a concepção das políticas de formação de professores como produção discursiva, como tentativas de conter a proliferação de sentidos no processo de significação do perfil docente, orientou a análise para as condições que possibilitaram a construção desse sistema de significação que se hegemonizou, onde determinados sentidos do perfil docente assumem centralidade. A partir dos textos das políticas analisadas, produzi uma interpretação do contexto discursivo que possibilitou a articulação hegemônica e a construção dos discursos do perfil docente. Para isso, busquei apreender as diferentes demandas articuladas nesses discursos e os jogos de linguagem que possibilitaram essa articulação. Destaquei os significantes, que se constituíram pontos nodais em torno dos quais se articularam tais demandas diferenciais e o antagonismo que possibilitaram a redução da lógica diferencial e a constituição de uma relação equivalencial entre essas demandas. Com a perspectiva de que em toda construção discursiva se articulam a regulação e o escape de sentidos, busquei identificar alguns deslizamento de sentidos nesses significantes que assumem centralidade nessas políticas.

A fim de produzir a interpretação do contexto, recorri também a alguns autores que são referenciados nos textos analisados e/ou na área da formação de professores que, nesse sentido, também constituíram o material empírico. São eles: Alarcão (1996), Apple (2002), Ball (2004, 2005), Bocchetti e Bueno (2012), Contreras (2002), Evangelista e Shiroma (2007, 2011), Giroux (1997), Larrosa (1994), Nóvoa (1992, 1995a, 1995b), Oliveira (2009, 2010), Roldão (2005, 2007), Tardif (2002, 2013), Zeichner (1993)⁷.

⁷ A referência completa desses textos pode ser encontrada na seção dedicada às referências bibliográficas.

3.2 A construção da fronteira antagônica: as demandas do perfil docente para a qualidade da educação

Os textos das políticas de formação de professores analisados nessa pesquisa permitem acessar duas cadeias discursivas antagônicas que vão colocar o professor como via para o alcance da qualidade da educação. Em uma das cadeias discursivas, assume centralidade o significante do **protagonismo docente**, antagonizando-se com a cadeia discursiva constituída no discurso como aquela que defende o **gerencialismo docente**.

A qualidade da educação é o nome de uma falta, a plenitude ausente da comunidade, que vai provocar a ruptura na ordem social e possibilitar a construção da fronteira entre essas duas cadeias discursivas antagônicas. Identifico a qualidade da educação como um significante vazio, que, esvaziado de um sentido particular, vai se constituir no horizonte discursivo de ambas as cadeias, sendo significado de forma diversa. Funciona como superfície de inscrição para que as cadeias discursivas antagônicas disputem a significação do perfil docente, aglutinando diferentes demandas em torno de um nome – o professor, um significante flutuante cuja significação é objeto da disputa entre “discursos que se interrompem mutuamente”. (LACLAU, 2011, p. 305).

São discursos que disputam a significação do perfil docente, dividindo o campo político em dois polos antagônicos, um negando o outro e possibilitando a sua constituição. Um dos polos discursivos vai se constituir em torno da demanda pelo protagonismo docente na educação, articulando identidades diferenciais que preenchem o significante professor diferentemente. Essa cadeia discursiva se constitui na luta contra um inimigo comum, um antagonismo, identificado pela cadeia como um discurso que vai defender o gerencialismo docente para a eficiência da educação. Os meios e os fins do ensino eficaz são relacionados, respectivamente, à aplicação de procedimentos próprios da lógica do mercado e ao atendimento de suas demandas. Temos aqui a condição para a construção discursiva de uma fronteira antagônica que, segundo Laclau (2013), vai dividir o social “em dois campos irreduzíveis, estruturados em torno de duas cadeias de equivalência incompatíveis”, cabendo à análise a tarefa de identificar “as várias dimensões dessa

fratura e suas consequências para o surgimento das identidades”. (LACLAU, 2013, p. 137-139).

O neoliberalismo de Terceira Via fundamenta-se na junção de princípios do neoliberalismo com princípios da social-democracia, conciliando – o inconciliável, na prática – mercado e justiça social para o desenvolvimento de um capitalismo de face humana que prioriza a inclusão dos discriminados culturalmente, a iniciativa individual ou grupista na resolução dos grandes problemas sociais e a expansão do poder aquisitivo dos miseráveis como estratégias de legitimação social. (Texto 2)

A docência, por sua vez, em meio à entrada de diferentes políticas e programas de governo na escola, amplia suas funções e se vê responsabilizada em gerenciá-los com o objetivo de qualificar a educação brasileira, caracterizada nos parâmetros de mercado. (Texto 8)

Na análise de Cunha (2011) sobre as interferências mercadológicas na educação, ele constata que a compra de “pacotes” educacionais de grandes empresas é uma realidade presente no ensino brasileiro. (Texto 18)

No discurso, o gerencialismo na educação é relacionado à redução da participação do Estado no financiamento do setor público, próprio do modelo neoliberal de administração. Nesse processo, são trazidos para a gestão pública modelos de administração do setor privado, e se entende que essa seja a forma a aumentar a eficiência e a efetividade dos gastos na educação, numa proposta de ampliar o atendimento sem o correspondente aumento dos recursos. Os problemas da educação são relacionados, dessa forma ao que se entende como a incapacidade gerencial e técnica das escolas. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, 2011).

Segundo Ball (2004, 2005), no gerencialismo, o Estado assume função reguladora, adotando mecanismos de descentralização, monitoramento e produção de informações, com o estabelecimento de metas para as escolas e sistemas de recompensa. Tais mecanismos desenvolvem nas escolas a cultura da performatividade, uma tecnologia de poder que controla o processo educacional à distância ao dar visibilidade aos resultados, centrando nos/as professores/as a responsabilidade pelo desempenho das escolas tomado como medida de expressão da qualidade. (BALL, 2004, 2005).

Afirma-se nesses discursos que o gerencialismo e a cultura da performatividade produzem mudanças na identidade docente e na prática de ensino. O professor assume um perfil gerencial e técnico em detrimento da reflexão e da crítica sobre a prática profissional. A prática de ensino, por sua vez, é organizada

com base na lógica da produção de mercadorias ou na produção dos resultados estimados, sendo orientada, dessa forma, para a performance e não necessariamente para as necessidades de ensino. (BALL, 2004; 2005).

Assim, os discursos do gerencialismo docente e da cultura da performatividade são identificados como discursos que responsabilizam o professor pelos resultados da educação, produzindo mudanças no perfil docente. Segundo Evangelista e Shiroma (2011), os discursos da responsabilização do professor vêm constituindo, desde a década de 1990, o contexto dos discursos da profissionalização docente, da sua formação e da implantação de mecanismos gerenciais na educação. São discursos significados como estratégias para a reversão do baixo desempenho educacional, sublinhando a relação entre a qualidade da educação e a ação docente. Segundo as autoras, a valoração positiva do termo profissional, por ser uma demanda de vários setores, acabou por contribuir na produção do consenso em relação a essas políticas, ocultando os conflitos entre os diferentes sentidos de profissional. Evangelista e Shiroma (2011) afirmam que a profissionalização nos discursos das organizações multilaterais e das reformas empreendidas pelas políticas neoliberais se relaciona a um processo de desqualificação do trabalho do professor. Responsabiliza o professor e a inadequação da sua formação pelo baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas, relacionando a sua profissionalização à melhoria da qualidade da educação.

Nesse processo, a prática profissional é submetida ao desempenho, segundo critérios de qualidade definidos em instâncias externas a ela. Dessa forma, o profissionalismo, ressignificado pelas políticas de mercantilização da educação, assume o sentido de *performance* ao ser orientado e avaliado pelos resultados educacionais. Os critérios éticos envolvidos na tomada de decisão profissional são excluídos na orientação e avaliação da prática profissional, uma situação que produz, segundo o autor, a “erradicação do profissionalismo”. Assim, através da performatividade, entendida como tecnologia política de controle do trabalho profissional, a percepção que o professor tem de si e do seu valor são alterados, constituindo um “novo profissionalismo”. A performatividade exerce o controle sobre o desempenho e a eficiência através de mecanismos de avaliação, exposição de resultados e distribuição de recompensas. Assim, juntamente com o gerencialismo, produz mudanças na identidade do professor, conformando-a aos mecanismos de

eficiência, produtividade e competitividade que sublinham a dimensão técnica da atividade docente em detrimento da crítica e da reflexão.

Os discursos da responsabilização docente vão justificar as políticas de reformulação da formação de professores diante da significação da formação como espaço de projeção e constituição do perfil docente. Segundo Dias e Lopes (2003), o vínculo estabelecido entre o desempenho do aluno e do professor nos discursos de responsabilização docente legitimou as reformas curriculares para a formação dos professores implementadas entre os anos finais da década de 1990 e o início dos anos 2000. Era preciso ter professores bem preparados para o sucesso das reformas curriculares da educação básica em curso, o que justificava as mudanças na sua formação. Os modelos curriculares da formação propostos se baseiam na premissa do “desenvolvimento das competências como princípio da atividade profissional”.

Os modelos curriculares de formação de professores por competências, segundo Dias e Lopes (2003), se vincula à tradição curricular instrumental, relacionando a eficiência da educação ao controle do trabalho docente. Nesse sentido, a formação por competências possibilita o enfoque na dimensão prática do currículo, voltando-se para o exercício da profissão e a avaliação da capacidade do professor em mobilizar e buscar os conhecimentos necessários à sua atividade profissional, possibilitando o controle do exercício profissional e da sua formação. A formação de professores se constitui, portanto, no espaço de construção de um “perfil profissional projetado” pelas políticas.

Assim, interpreto que a cadeia discursiva do protagonismo docente se constitui em um contexto de luta pelo controle da atividade docente, antagonizando-se com os mecanismos de regulação da prática educacional identificados na emergência do gerencialismo docente em um Estado gerencialista. A adoção de procedimentos da administração do setor privado vai ser identificada com a ampliação das demandas por um perfil docente executor das tarefas de gerenciamento do ensino. Esses processos são identificados no discurso como a influência da lógica do mercado presente nas políticas educacionais neoliberais.

A lógica do mercado e suas formas de controle da atividade docente operam, dessa forma, como exterior constitutivo da cadeia discursiva. É um significante privilegiado que, no discurso analisado, adquire um papel ontológico da construção

discursiva do protagonismo docente, ao possibilitar a articulação de diferentes demandas para o perfil do professor.

A cadeia discursiva do protagonismo docente como via para a qualidade da educação articula demandas de três identidades diferenciais: demandas em torno do perfil profissional, do intelectual orgânico e da reinvenção do professor. Essas identidades diferenciais se constituem em momentos da cadeia discursiva ao se articularem contra o antagonismo, identificado como o gerencialismo docente, significado no discurso como o perfil docente demandado pela lógica do mercado na educação. Nessa articulação, essas identidades têm suas diferenças na significação do professor subvertidas, estabelecendo entre si uma relação equivalencial em torno do protagonismo docente, um significante que vai permitir o deslizamento dos diferentes sentidos de professor. Interpreto, portanto, que, nessa articulação, esse significante – protagonismo docente – se constitui em um ponto nodal que serve de superfície de inscrição para as diferentes demandas, reduzindo a lógica diferencial na significação do professor, articulando essas identidades na disputa pela qualidade da educação contra o gerencialismo docente, significado como o que bloqueia a identidade da cadeia discursiva.

Na sequência desse capítulo, pretendo apresentar minhas interpretações acerca do contexto que possibilita a constituição da cadeia discursiva do protagonismo docente. Para isso, destaco as demandas de cada momento da cadeia discursiva, alguns deslizamentos de sentido nos significantes que assumem centralidade no discurso e as relações com o antagonismo – o gerencialismo docente – que possibilita a constituição dessa articulação discursiva.

3.2.1 A contextualização das demandas do perfil profissional

A qualidade da educação, nessa identidade do perfil profissional que constitui a cadeia discursiva do protagonismo docente, é significada como a melhoria da aprendizagem pela qualidade do ensino, dos projetos e das práticas pedagógicas.

A escola precisa ser repensada e a **melhoria da qualidade do ensino** que oferece passa pela necessidade de o **professor deixar de ser transmissor de conhecimento acabado e assumir o papel de mediador** que provoca,

instiga, preparando ambiente favorável à construção e reconstrução de conhecimento pelos estudantes. [grifo meu] (Texto 4)

Portanto, é necessário que o docente tenha uma formação que o leve a compreender as tecnologias em suas potencialidades e limitações para o processo educativo e que propicie estabelecer **a mediação adequada entre aluno, tecnologia e conteúdo de ensino por meio de uma prática pedagógica** que contemple como o aluno aprende com tais recursos e quais os caminhos para que se concretize esse aprendizado, ou seja, os pressupostos teórico-metodológicos que devem ser mobilizados visando o aprender. [grifo meu] (Texto 11)

A questão, no entanto, não é a negação das avaliações externas, mas a constituição de uma avaliação capaz de propiciar a **melhoria dos projetos pedagógicos e a própria avaliação praticada pelo professor e pela escola. Esse nível da avaliação pode contribuir tanto com a gestão do ensino como com a instituição, desde que não seja reduzida à dimensão de instrução** e medida e que envolva todos os atores que participam do processo educacional. [grifo meu] (Texto 13)

Interpreto que nessa identidade discursiva a educação é significada como ensino, estabelecendo-se aqui uma relação de contiguidade entre esses dois significantes em uma operação metonímica própria dos processos de construção da hegemonia: um significante particular – o ensino –, dentre tantos outros possíveis, assume a função de representar, de nomear a educação. Essa centralidade do ensino não pode ser explicada, portanto, por uma racionalidade, um fundamento, mas pelo contexto discursivo que contingencialmente a possibilita. Relaciono a significação da educação como ensino ao contexto de luta pelo estatuto profissional do professor e à demanda por uma função específica para a docência. Segundo Roldão (2005, 2007), dentre os descritores de profissionalidade que possibilitam que a atividade docente seja considerada profissão, está o reconhecimento social da especificidade da função do professor, do exercício de uma atividade que lhe é própria e que é considerada importante para a sociedade: o ensino. No entanto, segundo Roldão (2007), a função de ensinar assume, ao longo da história docente, diferentes sentidos que se colocam em polos opostos constantemente tensionados: o “ensino transmissivo”, que compreende a distribuição de um saber que se domina e o “ensino ativo”, entendido como a condução à aprendizagem de um saber produzido por outros. A autora propõe uma reinterpretação desse último sentido, caracterizando o ensino como uma função de “dupla transitividade”, através do qual o professor realiza a mediação entre o conhecimento e o aluno, a especificidade requerida pelo estatuto profissional do professor. (ROLDÃO, 2007, p.95)

Nesse contexto discursivo, outro significante é privilegiado no discurso, assumindo a função de representar o ensino: a mediação. Assim como o ensino, a centralidade desse significante só pode ser entendida na contingência em que se constitui. Interpreto que a emergência desse significante é possibilitada na relação antagônica com o gerencialismo docente, identificado no discurso por um ensino transmissivo que caracteriza a racionalidade técnica e a lógica do mercado aplicada à educação. Essa racionalidade técnica é significada no discurso por um ensino descontextualizado e por uma prática pedagógica que se desarticula da teoria e que se desenvolve em função dos resultados de avaliações externas.

A escola precisa ser repensada e a melhoria da qualidade do ensino que oferece passa pela necessidade de **o professor deixar de ser transmissor de conhecimento acabado e assumir o papel de mediador** que provoca, instiga, preparando ambiente favorável à construção e reconstrução de conhecimento pelos estudantes.

Apesar da demanda por um professor preparado para ajudar seus alunos a serem sujeitos de aprendizagem, estudos demonstram a **prevalência de “modelo formativo” de professores assentado no racionalismo técnico** que se baseia no treinamento de habilidades, no ensino de conteúdos, fragmentados e descontextualizados da realidade profissional, com uma evidente **dicotomia entre teoria e prática**, com escassos momentos para mobilizar saberes relativos à profissão. Isso demonstra que a formação inicial, assim como a escola, precisa ser repensada de forma profunda. [grifo meu] (Texto 4)

Para que o docente possua tal consciência crítica, a formação docente é elemento-chave, pois, como afirma Belloni (2001, p.56-57), integrar as tecnologias aos processos educacionais é “ir além das **práticas meramente instrumentais, típicas de um certo tecnicismo redutor** ou de um deslumbramento acrítico”. Sem a mediação docente sólida, em fundamento e reflexão, sobre o uso pedagógico das tecnologias, caímos em um uso pobre de tais recursos do ponto de vista educativo. [grifo meu] (Texto 11)

Já no primeiro objetivo do Programa, ressalta-se a **preocupação com os resultados de leitura e de escrita**. Tal preocupação está presente em diversos outros documentos, que, explicitamente, **relacionam os níveis de leitura e de escrita ao conceito de qualidade de ensino**. [grifo meu] (Texto 12)

Assim, contra os sentidos de ensino da cadeia discursiva antagônica – ensino descontextualizado, orientado pelas prescrições curriculares e pela busca de resultados nas avaliações –, se constitui a significação do ensino como mediação que se desenvolve articulado às necessidades de aprendizagem e de apropriação dos conhecimentos pelos alunos. Nesse contexto discursivo, em que o ensino das políticas educacionais identificadas com o gerencialismo docente é significado como produtor de exclusão, a inclusão se constitui outro significante privilegiado no

discurso do perfil docente profissional. A significação do ensino de qualidade, do ensino que promove inclusão, assume sentidos de democratização do acesso, de garantia de permanência dos alunos na escola pelo atendimento à diversidade de necessidades de aprendizagem e de demandas dos que estão na escola.

Portanto, por reconhecermos que as representações sociais articulam, aproximam, ligam o sujeito ao objeto e ao mundo, estruturamos a pesquisa com base nesta teoria almejando contribuir para a **construção de um movimento de reflexão-ação-reflexão que possa qualificar a aplicação educacional com propostas teórico-práticas mais humanizadoras voltadas para a inclusão escolar** uma vez que esta é uma das finalidades dessa pesquisa.

... O paradigma da Educação Inclusiva traz a proposta de **superação da exclusão**, apontando que, para isso, é preciso a clareza da sutileza com que esta se manifesta no processo escolar. A exclusão se apresenta dissolvida em discursos e práticas educacionais naturalizando tanto a criação de estereótipos quanto a **culpabilização dos sujeitos envolvidos, seja o professor ou o aluno, pelo fracasso escolar**. [grifo meu] (Texto 6)

... transformar a escola em espaço que proporcione a **igualdade de oportunidades**, e, em decorrência, a **permanência de todas as pessoas**. [grifo meu] (Texto 20)

O protagonismo docente serve de superfície de inscrição para a demanda pela profissionalização do professor, a plenitude que as políticas educacionais orientadas pela lógica do mercado e pelo gerencialismo bloqueiam. Os aspectos prescritivos e regulatórios identificados nas políticas educacionais, significados no discurso por privilegiarem o ensino transmissivo, descontextualizado, a dicotomia entre teoria e prática, constituem o contexto que bloqueia o ensino ativo, a mediação, a contextualização do ensino, a inclusão, a articulação entre teoria e prática, alguns significantes privilegiados na constituição da identidade profissional. Nesse sentido, as políticas orientadas pelo gerencialismo docente são significadas como fator de desprofissionalização, bloqueando as demandas da profissionalidade docente. Como é interpretado a partir dos textos que seguem abaixo.

Os sujeitos desta pesquisa fazem parte de realidade histórica influenciada pela educação moderna que se pautou pela **lógica da racionalidade técnico-científica, de pensar de forma dicotômica, fragmentando conhecimentos, separando teoria e prática, cognição e emoção, sujeito e objeto, intelecto e sentimentos**. Além disso, os depoentes estão inseridos no contexto da universidade, instituição que, historicamente, tem adotado uma **visão intelectualista da formação**, estruturando seu **ensino através currículos fragmentados em disciplinas isoladas, de aprendizagem do tipo reprodutivista, de ensino como transmissão de conhecimentos**. A **profissionalização docente é um objetivo a ser perseguido**, mas envolve diferentes concepções. A que advogamos é a

abordagem crítico-reflexiva pela pesquisa oportunizando uma **relação dialética e dialógica entre teoria e prática profissional**, mas incorporando a reflexão e o investimento na interação grupal. [grifo meu] (Texto 4)

A estrutura organizacional pedagógica e administrativa deste estabelecimento de ensino é pautada por **dispositivos de controle e regulação, que subjagam o professor** a um conjunto de instrumentos, técnicas, procedimentos, que **inibem a criatividade, a autonomia e obscurecem a individualidade e singularidade do docente**. Para Stephen Ball (2001, p. 107-108): “O mercado educacional tanto des-socializa, quanto re-socializa; cria novas identidades e destrói a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo e o instrumentalismo. **Os espaços nos quais são possíveis a reflexão e o diálogo sobre os valores são eliminados.**” ... O constante sentimento de **degradação profissional e o desprestígio que sentem como profissionais** acabam desenvolvendo nas professoras mudanças na percepção acerca de si mesmas e no seu valor profissional, que impactam, segundo Goffman (2010), sua carreira moral. [grifo meu] (Texto 18)

Interpreto que as tensões identificadas no discurso entre profissionalização/desprofissionalização se constituem em um contexto de disputa pelo controle do trabalho docente, uma demanda colocada ao longo da história dos professores que têm o controle de suas atividades realizado por agentes externos à sua profissão. Segundo Nóvoa (1995a), a docência se inicia como uma ocupação secundária que, ao longo dos séculos XVII e XVIII, vai assumindo o *status* de profissão com a produção de saberes e normas, sob o controle das igrejas e comunidades locais. Mas é na passagem do controle da atividade docente para o Estado, com a exigência de uma licença para ensinar, que os professores se constituem como um corpo profissional. O autor vai defender o controle por dentro da profissão, através da ruptura com uma visão funcionarizada e da “afirmação de uma colegialidade docente ... que se articula com os projetos de autonomia e de reorganização das instituições escolares com o fortalecimento das redes de partilha e de cooperação no seio do corpo docente”. (NÓVOA, 1995a, p. 27).

Nesse contexto de luta pelo controle da profissão, na tensão entre profissionalização/desprofissionalização, identifico dois significantes que vão assumir a função de nomear o perfil docente profissional: autonomia e reflexão crítica. Estes são significados no discurso como o poder de decisão sobre a prática e o controle sobre a profissão. Assim, interpreto que esses significantes se constituem em pontos nodais que articulam as demandas da profissionalização em oposição ao controle externo da profissão exercido pelas políticas prescritivas e regulatórias e contra os significantes que representam no discurso essas políticas: ensino

transmissivo, descontextualizado, produtor de exclusão, instrucional e dicotomia teoria/prática. Esses significantes são identificados no discurso como o que bloqueia a identidade profissional do professor representada pelos significantes já apontados: ensino ativo, contextualizado, inclusivo e mediação e articulação entre teoria e prática. Pode-se observar a produção desse discurso nos textos que seguem abaixo.

A **desqualificação** no âmbito da educação consiste em um processo no qual as professoras têm suas **atribuições redefinidas e os resultados e os procedimentos para chegar a estes resultados desejados são pré-estabelecidos por quem controla o processo de trabalho**. A desqualificação do trabalho docente produz uma **perda considerável na relativa autonomia** que professoras construíram historicamente; há uma **diminuição do trabalho intelectual** ligado à construção do currículo, planejamento de atividades pedagógicas e uma redução substancial na capacidade de controlar o ritmo e o tempo de sua atuação docente em sala de aula. Quando programas de intervenção pedagógica como os examinados neste trabalho são implantados, as professoras perdem grande controle sobre seu trabalho, passando a serem executoras de currículo e uma metodologia que foram concebidas em outro local e por outros atores. ... Nessa perspectiva, **a docente deixa de refletir acerca de seu trabalho e passa a ser uma executora de determinadas ações que não foram planejadas por ela própria**. O fato de a professora executar tarefas que a forçam a não pensar sobre o que faz representa **um grande controle do próprio trabalho docente e uma perda de autonomia**. [grifo meu] (Texto 15)

Uma das razões destacadas por Van Zanten (2009) que impacta a prática profissional é a **reduzida autonomia** que dispõe o professor nas organizações escolares. Este aspecto ficou bastante evidenciado neste trabalho, **em função dos dispositivos de regulação** no cumprimento de prazos **e de controle da prática docente**, uma prática extremamente vigiada, orientada por manuais pedagógicos e *softwares* educativos. [grifo meu] (Texto 18)

Para o exercício pleno desses saberes, se faz necessária a aquisição e o domínio por parte desses profissionais, de certo poder de decisão quanto à forma de condução de seu trabalho. Mesmo quando atuam na esfera pública, marcada por um controle burocrático, político e social, ou na esfera privada, na qual o controle é exercido pelo detentor do capital que remunera a força de trabalho com fins de sua reprodução, **a natureza intelectual da função que desempenham impõe e certamente exige a autonomia**, mesmo que relativa, de decisões sobre o que trabalhar e o como trabalhar. [grifo meu] (Texto 5)

A expressão “*então, às vezes fica meio perdido...*” revela as incertezas e perplexidades da professora em relação às exigências para se recuperar os alunos que estão em “defasagem” de aprendizagem. Esse aspecto parece ser um dos mais desafiadores ao trabalho docente, considerando **o contexto das cobranças por resultados através das avaliações externas sem que sejam dadas as condições objetivas dos professores reelaborarem coletivamente a sua prática, por meio de estudos em comum e tarefas sistemáticas de reflexão sobre a prática pedagógica** mediadas pelas especialistas em educação que atual na escola pública. O que se percebe, portanto, é uma tensão entre aquilo que a professora

reconhece que é necessário fazer em sala de aula e os impedimentos existentes nesse caminho entre o trabalho prescrito e a atividade real. [grifo meu] (Texto 9)

Alguns autores (NÓVOA, 1995b; OLIVEIRA, 2009; 2010) caracterizam a desprofissionalização docente como um processo relacionado à proletarização do professor, que envolve a perda de controle sobre o seu trabalho e a consequente desvalorização social do professor. Nesse processo, a atividade específica do professor é controlada por mecanismos que retiram dele o poder e a autonomia para conceber e desenvolver o seu trabalho. Esses mecanismos abrangem a elaboração do currículo por agentes externos, a intervenção de especialistas no trabalho docente e a padronização de tarefas, que vão resultar na intensificação das atividades do professor. A proletarização ressalta o aspecto técnico do trabalho docente, afetando a autonomia e o poder de decisão sobre o trabalho. É considerada, por isso, como fator de desprofissionalização, pois coloca o professor sob suspeita diante da sociedade, por esse assumir funções que não se relacionam com o ensino e das quais não tem domínio e por ter seu trabalho submetido a prescrições e avaliações externas, assim como pela crescente participação da comunidade na gestão da escola. O trabalho docente é, dessa forma, controlado por agentes externos diversos.

Assim, na análise desse contexto discursivo, ressalto que os significantes que assumem centralidade nos discursos do perfil profissional não podem ser explicados por nenhum fundamento, não representam nenhuma essência do ser professor. Tais significantes só podem ser compreendidos pelo contexto discursivo que possibilita a sua emergência: a luta contra o controle externo da profissão docente pelas políticas que significam o perfil do professor pelo gerencialismo, contra a intervenção externa no trabalho docente através de especialistas, de prescrições. Todos esses aspectos são identificados no discurso como fator de desprofissionalização porque sublinha a dimensão técnica do trabalho docente.

Nos discursos do perfil profissional, interpreto que a prática docente é significada como o espaço da heterogeneidade, da diferença contra a significação da prática pelas políticas educacionais pautadas na lógica do mercado, identificada, no discurso, como espaço da repetição, da homogeneidade. Nesse contexto de antagonismo ao gerencialismo docente, à ênfase na dimensão técnica da atividade docente e ao controle do trabalho docente por prescrições e mecanismos de

regulação, se constitui a demanda pela reflexão crítica sobre as questões que a diferença coloca e a autonomia para decidir sobre o trabalho pedagógico capaz de dar respostas a elas.

Para a professora Clarice, “o programa é adequado, enriquece e complementa o trabalho, mas não está de acordo com as condições de aprender de muitos alunos”. Como Celina, Clarice também tinha clareza sobre sua prática alfabetizadora, e seu discurso tendia valorizar **a especificidade do trabalho docente no que tange aos conhecimentos exigidos na prática pedagógica e às diferenças dessa prática frente à heterogeneidade da sala de aula** – uma especificidade que parecia bem complexa para essa experiente alfabetizadora, que ano após ano recebia alunos com condições diversas para aprender a ler e a escrever. [grifo meu] (Texto 7)

Segundo Pereira (2002, p. 26), nesse contexto de **valorização do docente como um prático reflexivo**, “os professores têm sido vistos como um profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana, a qual por sua vez não está limitada ao chão da escola”. ... Nesse contexto, o **professor** é visto como “um analista simbólico a quem compete **equacionar e “construir” problemas, no terreno da prática, marcada pela incerteza e a complexidade, e não a dar respostas previamente aprendidas para situações inteiramente previsíveis**” (CANÁRIO, 2000, p. 14, grifo do autor). [grifo meu] (Texto 1)

A reflexão crítica sobre a prática se constitui, então, em oposição à ênfase na dimensão técnica do trabalho docente pelos princípios da racionalidade técnica, identificados nas políticas da lógica do mercado. Essa racionalidade, identificada no gerencialismo docente, reatualiza princípios do eficientismo social e da racionalidade tyleriana no que se refere aos vínculos estabelecidos entre currículo e avaliação, ao ter como preocupação central a eficiência do ensino e da escola através da definição de objetivos entendidos como claros e da avaliação constante do alcance desses objetivos por parte dos alunos. Segundo Lopes e Macedo (2011), a vinculação entre currículo e avaliação na racionalidade tyleriana, também conhecida como racionalidade técnica, está relacionada à preocupação central com a eficiência do currículo. Nesse sentido, é uma racionalidade que defende a formulação adequada dos objetivos de ensino com a expressão precisa do comportamento esperado no aluno e a avaliação da capacidade das experiências de aprendizagem selecionadas no sentido de promover essas mudanças de comportamento, visando o alcance da eficácia do currículo. Nessa perspectiva teórica, há o entendimento de que a definição dos objetivos deve ser feita com base na realidade e a partir da opinião de especialistas acerca do conhecimento relevante, restringindo a ação do professor à seleção e à organização das experiências de aprendizagem.

Antagonizando-se à cadeia discursiva do gerencialismo docente e à significação da prática docente como espaço da homogeneidade, que possibilita a aplicação de prescrições e o controle por mecanismos de regulação, a prática docente nos discursos do perfil profissional vai ser significada como espaço da heterogeneidade, como já assinalado, caracterizada por dilemas e incertezas. Interpreto que esse contexto de significação da prática docente como heterogeneidade vai possibilitar a constituição da significação da reflexão crítica docente como o que vai subsidiar as escolhas do professor para a conformação de novas práticas. São discursos do perfil profissional que sinalizam para a reflexão crítica como possibilidade de produção de novos saberes sobre a docência. Nesse sentido, interpreto que se esteja propondo que a reflexão crítica sobre a prática assume uma dimensão formadora do professor, na medida em que é significada como o que possibilita a compreensão dos problemas do ensino, das condições sociais da experiência, e a elaboração adequada de respostas. Ao produzir as respostas, produz um conhecimento, que, segundo Zeichner (1993), é ignorado pela racionalidade técnica na formação dos professores. Dessa forma, o autor aponta para a necessidade de se encontrar um maior equilíbrio entre o saber acadêmico e o saber dos professores.

É o que interpreto a partir do trabalho apresentado abaixo.

O estudo propõe a ampliação da compreensão da atividade docente como uma complexa trama de sentidos e significados, que vão além daquilo que concretamente é realizado, uma vez que engloba tudo o que poderia ter sido feito, as possibilidades, os impedimentos e os constrangimentos que o professor vive. Esse entendimento acerca do trabalho docente pode trazer contribuições em duas dimensões: em primeiro lugar o campo das políticas de formação continuada que precisam considerar **aquilo que os professores fazem como ponto de partida para as reflexões sobre novas práticas, aproximando teoria e prática, saber e agir**; e em segundo lugar no âmbito escolar propriamente dito, com a **organização efetiva do trabalho coletivo que permita a reflexão dos professores sobre o que dizem as orientações e as prescrições a que são submetidos**, bem como a análise de seu próprio fazer sob a mediação dos pares e da direção da escola, tendo em vista a formação de novos estilos e, conseqüentemente, de novas configurações para o gênero profissional. [grifo meu] (Texto 9)

Assim, nos discursos desse momento discursivo da cadeia do protagonismo docente, a reflexão crítica sobre a prática é significada como instrumento de mudança em oposição às mudanças prescritas nos projetos e propostas que chegam à escola, de cuja definição o professor não participa, e contra as

prescrições que restringem o papel do professor à dimensão técnica, à implantação de políticas concebidas por agentes externos. Nesse contexto, se constitui a demanda pela articulação entre o conhecimento e a prática, sublinhando a reflexão crítica e as intervenções intencionais do professor. Interpreto que a significação da intervenção do professor como algo intencional, qualificado pelo conhecimento está relacionada à demanda pela autonomia em oposição ao controle da profissão pelas regulações e prescrições por agentes externos.

é preciso criar “espaços socializadores e colaborativos de estudo no contexto da escola entre os professores e os demais membros da comunidade escolar, no sentido não de formação teórica para cumprir as determinações instituídas ou burocratizar as diferenças, mas de **exercício de reflexão situado que proporcione autonomia para transgredir regulações** e sugerir novas e alternativas formas de conformação do espaço/tempo educacional”. (DORZIAT, 2011, p. 152) [grifo meu] (Texto 19)

Uma das formas de controlar o trabalho docente e que evoca os conceitos acima citados é a introdução, pelos programas de intervenção pedagógica, de livros, que passam a ser usados como **um roteiro para a performance das professoras**. Os alunos recebem livros didáticos para serem trabalhados ao longo do ano e às professoras são entregues materiais que lhe explicam como trabalhar os livros que as crianças receberam, que conteúdos ensinar e como ensinar. Os livros, na verdade, realizam o papel que era anteriormente da professora, efetivamente planejando as aulas e as intervenções que devem ser feitas. **Cabe à docente executar as atividades, o que representa uma forte perda de autonomia por parte do corpo docente**. [grifo meu] (Texto 15)

A dimensão formadora que os discursos do perfil profissional atribuem à experiência do professor vai se relacionar à demanda pela prática docente como referência da formação. Essa demanda também deve ser entendida no contexto de luta pelo controle da profissão e pela constituição dos professores como profissionais. Como sinaliza Nóvoa (1995b), desde as primeiras escolas normais, a formação de professores é significada como espaço de produção da profissão e de emergência da cultura profissional, sendo, por isso, um espaço que as políticas estatais buscam controlar através da produção de propostas e programas para a formação inicial e continuada de professores concebidos para atender os objetivos do sistema e o desenvolvimento das reformas.

Assim, a demanda pela reflexão crítica sobre a prática docente como referência para a formação de professores está relacionada à demanda pela produção de saberes profissionais contra a legitimação de saberes produzidos no exterior da profissão. Dessa forma, interpreto que a reflexão crítica sobre a

experiência é significada como possibilidade de produção de conhecimentos profissionais, relacionando-se a outros significantes que assumem centralidade nos discursos do perfil docente profissional: as demandas por trabalho colaborativo, pela partilha, pelas trocas de experiências entre os professores, pela articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos.

Em busca de análise dos contextos organizacionais de formação docente, **a escola tem sido apontada como locus privilegiado de formação e o trabalho coletivo, como instância de reflexão e pesquisa do professor.** ... No caso específico dos professores, significa **substituir uma cultura fortemente individualista por uma cultura colaborativa, com um trabalho de equipe que enxerga, na totalidade organizacional da escola, o seu caráter sistêmico.** [grifo meu] (Texto 1)

Para Almeida e Silva (2011) **o domínio instrumental pelo professor das tecnologias digitais deve caminhar de forma articulada com a sua prática pedagógica e teorias educacionais, propiciando a reflexão crítica sobre o uso destes recursos na educação.**

Sem a mediação docente sólida em fundamento e reflexão sobre o uso pedagógico das tecnologias, **caímos em um uso pobre de tais recursos** ou em um uso que os legitima como panacéia educativa, atribuindo-lhes a capacidade de solucionar todos os problemas educacionais (ALONSO, 2008). **Esta situação esvazia o trabalho docente, uma vez que o sucesso escolar do aluno depende prioritariamente dos materiais utilizados em detrimento do exercício profissional docente.** [grifo meu] (Texto 11)

A Provinha Brasil, assim, pode ser um instrumento útil quando seus resultados são associados aos de outros procedimentos. O professor alfabetizador, ao compreender a função de uma avaliação padronizada, e buscar cotejar os dados da realidade de seus estudantes com o tipo de trabalho pedagógico realizado e com as condições objetivas que afetam esse trabalho, poderá implementar uma mediação pedagógica que atenda as reais necessidades das crianças e que se articule com uma avaliação formativa. Se esse exercício da interpretação dos dados coletados por meio de uma avaliação externa estiver ancorado em evidências que incidem sobre o trabalho pedagógico planejado e desenvolvido, fará com que **o coletivo da escola se torne protagonista** desse processo, comprometendo a todos com a qualidade da educação desenvolvida no interior de cada instituição. [grifo meu] (Texto 13)

Na prática docente dessas professoras, de um lado, evidenciou-se a precarização do trabalho docente em decorrência dos baixos salários, da intensificação do trabalho, da **ausência de uma política de formação, de uma lógica organizacional que não favorece o partilhar dos saberes entre os professores.**

Por outro lado, essa mesma **lógica organizacional fundada em dispositivos de regulação** no cumprimento de prazos, de controle da prática docente, orientada por manuais pedagógicos e *softwares* educativos **acaba por comprometer a autonomia** das professoras e, por conseguinte, **o desenvolvimento de um clima mais colaborativo.** [grifo meu] (Texto 18)

Consideramos que os educadores da infância também são educadores matemáticos; e por isso é importante que eles trabalhem para que as crianças se desenvolvam plenamente, adquiram autonomia e enfrentem com segurança os desafios que o mundo da infância lhes propõe,

desenvolvendo sua autonomia, criatividade, imaginação, bem como seus aspectos afetivos, psicológicos e cognitivos. Para que tudo isso ocorra, é necessário que o professor esteja devidamente formado para desenvolver tal função.

Portanto, é fundamental **criar espaços que desenvolvam processos de formação continuada e privilegiem o trabalho conjunto, cooperativo e colaborativo; e romper a prática do isolamento docente.** [grifo meu] (Texto 23)

Interpreto que as demandas do perfil docente profissional pela articulação entre teoria e prática e por espaços de trabalho coletivo se constituem no contexto de luta pelo controle da profissão docente, contra a dimensão técnica do professor significada como controle da profissão por agentes externos. Relacionam-se às demandas pela profissionalização e pela autonomia contra processos de proletarização identificados como resultantes da separação entre a concepção e execução do trabalho pedagógico que ocorre pela intervenção de especialistas na elaboração curricular e nas prescrições para a atividade docente, que chegam à escola através de programas, projetos, livros didáticos. Nesse processo de separação entre concepção e execução do trabalho docente, que ressalta a dimensão técnica do professor, ocorre a intensificação do trabalho docente pelo excesso de tarefas de cunho administrativo que essas prescrições acabam exigindo, contribuindo para que os professores diminuam a autonomia profissional, na medida em que seu trabalho se apoia cada vez mais nessas orientações vindas do exterior e cada vez menos nas competências construídas no coletivo e nas trocas de experiências. (NÓVOA, 1995b).

Como espaço de produção da profissão docente, que tem a reflexão crítica sobre a prática do professor como referência, a formação de professores vai ser significada como lugar de superação, de mudança da prática docente, através de intervenções que resultem em novas formas de desenvolver a prática pedagógica e na constituição de uma nova profissionalidade.

Assim, como afirma Nóvoa (1995b):

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. (NÓVOA, 1995b, p. 24)

A nova profissionalidade docente de que fala Nóvoa (1995b) sublinha a dupla dimensão da formação de professores: a produção da pessoa do professor e da

escola para a produção da profissão. No desenvolvimento pessoal do professor, destaca-se o saber produzido na experiência docente através da reflexão crítica sobre a prática, da troca de experiências e da partilha de saberes. No desenvolvimento organizacional, a escola se constitui em um espaço de trabalho e de formação coletiva, através do investimento em projetos de trabalho colaborativo e trocas de experiências entre as escolas e as instituições formadoras. Em ambas as dimensões da formação de professores, a dimensão coletiva é ressaltada como possibilidade de “emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”. (NÓVOA, 1995b, p. 27)

A demanda pela dimensão coletiva das práticas de formação se constitui contra o individualismo fomentado pelos mecanismos de racionalização do ensino introduzidos pela lógica do mercado. Nesse processo, o professor assume uma série de tarefas relacionadas ao controle administrativo do ensino, que intensificam o trabalho docente, reduzindo o espaço para a reflexão crítica e a troca de experiências (CONTRERAS, 2002).

O conhecimento é uma demanda importante que se inscreve, junto com as demais, nessa identidade discursiva representada pela autonomia e pela reflexão crítica do professor. Trata-se de um significante privilegiado, entendido como via para a inclusão, ao possibilitar mudanças nas práticas docentes para o atendimento às diferenças culturais e como via para o reconhecimento social da profissão.

Do entendimento da necessidade de reconhecer e superar as dicotomias que, historicamente, se articulam no espaço escolar, as **teorias assumem papel de destaque no fazer docente**, não para reproduzi-las alienadamente, mas com elas construir estruturas que interajam com as mudanças sociais. Afinal, os avanços são contínuos e as transformações não têm um momento final definido e com isso os professores, enquanto profissionais, são “chamados a dominar e a ensinar um conjunto de conhecimentos e matérias que acompanham a complexidade da informação e conhecimento que caracterizam as sociedades contemporâneas” (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011, p. 91). Sem a consciência de sua função social e do valor de suas ações, assim como **pela ausência de conhecimentos acadêmicos e científicos, a prática profissional fica comprometida pela reprodução acrítica** que sobrecarrega a prática educativa tirando-a do foco e propiciando a crise docente (FACCI, 2004; MARTINS, 2007). De fato, como indispensável, emerge a capacidade do docente **construir as relações necessárias entre teorias e prática**, transformando a reprodução inconsciente dos valores sociais repassados há séculos em **uma construção consciente** que pode ser “re”modelada. [grifo meu] (Texto 6)

Esta pesquisa mostrou que **nem sempre o professor tem consciência de todos os conceitos matemáticos** envolvidos num jogo, história infantil ou materiais pedagógicos. **As professoras envolvidas neste estudo só os reconheceram quando estudaram teoricamente os conceitos, partilharam suas dúvidas, dividiram experiências e refletiram sobre sua própria prática.** Dessa forma, esses recursos materiais serviram como ferramenta de apoio para o grupo **desenvolver ideias coletivamente e aprender colaborativamente.** ... Percebemos que **o professor não tem condições de planejar intervenções pedagógicas** a partir do jogo, história ou material pedagógico **e agir de modo intencional, se ele próprio não reconhecer os conhecimentos matemáticos que são utilizados nas atividades propostas.** O debate com as professoras sobre as questões metodológicas não se desvinculou das questões conceituais, pois percebemos que **só a técnica não dá conta da complexidade do processo de ensinar e aprender** matemática na infância. [grifo meu] (Texto 23)

Para Almeida e Silva (2011) o **domínio instrumental pelo professor das tecnologias digitais deve caminhar de forma articulada com a sua prática pedagógica e teorias educacionais, propiciando a reflexão crítica sobre o uso destes recursos na educação.** Sem a mediação docente sólida em fundamento e reflexão sobre o uso pedagógico das tecnologias, caímos em um uso pobre de tais recursos ou em um uso que os legitima como panaceia educativa, atribuindo-lhes a capacidade de solucionar todos os problemas educacionais (ALONSO, 2008). Esta situação esvazia o trabalho docente, uma vez que o sucesso escolar do aluno depende prioritariamente dos materiais utilizados em detrimento do exercício profissional docente. [grifo meu] (Texto 11)

Entendo que a demanda pelo conhecimento se constitui algo importante para o discurso do perfil do professor profissional por estar relacionada a outro descritor de profissionalidade docente: a posse, a produção e a partilha de um saber específico que legitime o exercício da função, considerado condição para que a docência assuma o estatuto de profissão. Roldão (2007) afirma que:

o conhecimento profissional é o elo mais fraco da profissão docente, aquele em que importa investir como alavanca capaz de reverter o descrédito, desânimo, o escasso reconhecimento – fatores repetidamente identificados na investigação sobre professores e desenvolvimento profissional. (ROLDÃO, 2007, p.97).

A autora sinaliza para a dificuldade na definição do conhecimento profissional gerada pela complexidade da função de ensinar. Dentre os fatores a que atribui tal dificuldade ressalta a existência de “uma inevitável praticidade” própria de uma profissão onde a prática é anterior à produção do conhecimento sistematizado. A reflexão sobre a prática é apontada como condição para “converter um campo de prática profissional num campo de conhecimento”. (ROLDÃO, 2007, p. 97)

Nessa identidade discursiva, a emergência do conhecimento do professor como significante privilegiado é possibilitada pelo discurso da racionalidade técnica relacionado à lógica do mercado, cujas políticas prescritivas ressaltam a dimensão técnica da docência. Na perspectiva da racionalidade técnica, o processo de racionalização do trabalho docente é produto da introdução de processos de “gestão científica” que reduz o conhecimento profissional à execução de procedimentos detalhados planejados previamente, que homogeneízam as práticas docentes e controlam o trabalho dos professores (CONTRERAS, 2002).

Nesse processo, a concepção de projetos, propostas, ou mesmo, orientações para o planejamento do trabalho docente fica a cargo de especialistas e da administração como forma de controle do ensino e da aprendizagem dos alunos. Essa separação entre a concepção e a execução do trabalho docente é entendida como o que bloqueia a intervenção e a decisão do professor no planejamento do ensino. Sua intervenção fica restrita ao planejamento das atividades e à implementação de projetos curriculares, cuja eficiência é cada vez mais acompanhada por processos de avaliação externa.

Tudo isso reflete o espírito de racionalização tecnológica do ensino, na qual o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre a sua tarefa. (CONTRERAS, 2002, p. 36)

Nesse contexto de racionalização do ensino, significado como o que provoca a perda de autonomia do professor, se constitui a demanda pela reflexão crítica para a produção dos saberes docentes requeridos pela profissionalização do professor. A reflexão crítica se constitui em oposição à ênfase na dimensão técnica do ensino e do professor e ao controle externo do trabalho docente pelas prescrições. Esta demanda pela reflexão crítica sublinha o papel do conhecimento profissional e a autonomia do professor, para responder aos dilemas postos por uma prática caracterizada pela heterogeneidade e para a tomada de decisão sobre todo o processo do ensino, desde a sua concepção até a sua implementação.

Interpreto que nesse significante da reflexão crítica se hibridizam duas racionalidades: a racionalidade prática e a racionalidade crítica. Segundo Contreras (2002), a racionalidade prática se constitui pela incapacidade da racionalidade técnica de responder àquilo que escapa à previsão e ao controle: os dilemas e

conflitos da prática. O autor identifica nessa racionalidade a concepção de professor pesquisador de Stenhouse e de prática reflexiva de Schön. Tais concepções se constituem, respectivamente, em oposição aos princípios do eficientismo social e da racionalidade tyleriana no currículo e à ideia do especialista técnico. Stenhouse e Schön vão desenvolver o seu trabalho partindo da ideia de singularidade das experiências da prática profissional e de impossibilidade de redução a quaisquer formas de controle externo por projetos curriculares ou por propostas pedagógicas feitas por especialistas.

Stenhouse (apud CONTRERAS, 2002) aponta para as situações de ensino como situações singulares pela intencionalidade e pela significação que os indivíduos envolvidos atribuem a elas. Por esse motivo, torna-se impossível antecipá-las ou uniformizá-las através de objetivos, métodos ou prescrições aprioristicamente definidos. Tais tentativas de homogeneização e controle do ensino ignoram a complexidade da prática docente. Assim, o ensino deve ser orientado por finalidades que são traduzidas pelo professor no desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

Contrapondo-se à relação entre objetivos detalhados de ensino e a avaliação sistemática estabelecida pela racionalidade técnica como forma de melhoria do ensino, Stenhouse (apud CONTRERAS, 2002) vai colocar a ideia de professor como pesquisador da prática. Nesse sentido, atribui à análise e à crítica do professor a possibilidade de melhoria da sua atuação no ensino pelo aperfeiçoamento profissional que a pesquisa sobre a própria prática pode proporcionar. A pesquisa sobre a prática envolve a reflexão sobre o currículo entendido como intencionalidade educativa que é permanentemente reconstruído pelo professor.

Sua análise [do professor] é efetuada em relação ao que o currículo pretendia colocar em jogo como elementos valiosos para o ensino, de modo que o docente possa submeter ao escrutínio tanto a forma com que realizou o currículo na prática como o valor do que este prometia, dadas as condições de ensino. A análise da prática à luz dos princípios educativos, a reformulação destes, a busca de novos modos de atuação, sua experimentação e sua nova análise constituem dessa maneira processos de reflexão na ação semelhantes aos que Schön denominava "diálogos reflexivos com a situação". (CONTRERAS, 2002, p. 119).

Schön (apud CONTRERAS, 2002), ao observar o desenvolvimento da prática de diferentes profissionais, sinaliza para um conhecimento tácito, sobre o qual se desenvolve a experiência. Um conhecimento que não preexiste à prática e do qual

muitas vezes o profissional não tem consciência. Esse conhecimento na ação se constitui, então, na prática, compondo o repertório profissional em que se baseiam as decisões, caracterizando, assim, a especialidade profissional. Quando esse repertório é insuficiente para responder às situações diferenciadas que surgem na prática profissional, outro processo se desenvolve: a reflexão-na-ação. Schön, segundo Contreras (2002), vai sinalizar que o processo de reflexão-na-ação transforma o professor em um pesquisador do contexto da prática. Na busca por respostas às situações imprevisíveis do ensino, além da produção de novos saberes e técnicas, o professor delibera sobre os meios e os fins da atividade educativa. Dessa forma, a prática reflexiva se contrapõe à definição *a priori* de metas e procedimentos que pretendem controlar a atividade docente.

Segundo Alarcão (1996), o trabalho de Schön produz uma crítica aos modelos de formação profissional baseados no racionalismo técnico, que privilegiam a ciência aplicada e a técnica na resolução dos problemas da prática profissional. No entanto, sua produção teórica é criticada porque a concepção de reflexão é entendida como algo que não contempla a análise do caráter ético-político do ensino, das condições institucionais e sociais em que se desenvolve. Contreras (2002) sinaliza que, embora Schön reconheça a influência das condições institucionais na prática profissional, sua teoria não aborda a reflexão dos professores sobre os pressupostos, concepções e valores que limitam a análise dos professores nos processos de reflexão que realizam.

Contreras (2002) vai apontar algumas contribuições, mas também alguns limites e problemas decorrentes das ideias do profissional reflexivo e do professor pesquisador propostos por Schön e Stenhouse. Como contribuição principal, tais concepções, ao rejeitarem a teoria aplicada como forma de resolver os problemas de uma prática profissional caracterizada pela incerteza e imprevisibilidade, ressaltam a compreensão e a deliberação dos professores sobre o seu trabalho a partir dos pressupostos e valores que têm sobre o ensino e tudo o que a ele está relacionado. Como problema, Contreras (2002) sinaliza para os diferentes sentidos que a reflexão vem assumindo nas reformas educacionais, sendo apropriada pela racionalidade técnica para a resolução de problemas, limitando a capacidade de decisão e intervenção do professor à prática. Nesse sentido, a reflexão e a autonomia docentes são ressignificadas, sendo consideradas em sua dimensão individual e, dessa forma, produzindo um processo de responsabilização dos

professores pelos problemas educativos. Segundo Contreras (2002), nesse processo, fatores sociais, econômicos e políticos não são objeto de análise. Assim, o componente crítico vai adjetivar a reflexão, de forma a trazer ao processo reflexivo consciência, possibilitando ampliar a reflexão para além das questões diretamente ligadas ao ensino.

A questão seria, então, saber qual tipo de reflexão se quer promover e o que deve ser matéria da análise reflexiva. Tratar-se-ia de perguntar se é possível conceber a reflexão como um processo que incorpore a consciência sobre as implicações sociais, econômicas e políticas da prática do ensino, para poder superar visões reducionistas da reflexão que não transcendam as implicações mais imediatas da ação em sala de aula, ou com o objetivo de evitar a absorção por retóricas de maior responsabilização sem aumentar a capacidade de decisão. (CONTRERAS, 2002, p. 138-139).

A reflexão crítica sublinha a dimensão política da prática reflexiva, desnaturalizando a educação e o ensino e recolocando a dimensão do poder que envolve essas práticas e que, na argumentação do autor, parece não ser considerada pela perspectiva reflexiva. No entanto, Contreras (2002) se afasta da perspectiva crítica, incorporando a problematização de Ellsworth (apud CONTRERAS, 2002) quanto à parcialidade e aos limites de qualquer projeto emancipatório. Reconhecendo a exclusão da diferença que tais projetos operam, o autor vai ressignificar a concepção de utopia da modernidade, atribuindo a ela um caráter plural. Dessa forma, propõe a autonomia profissional como emancipação, uma autonomia que reconhece as diferenças, as singularidades dos projetos educacionais, da prática docente e dos professores, mas que conserva o compromisso de luta do intelectual crítico.

Porém, tampouco podemos renunciar à ideia de compromisso ao qual se abre a emancipação e a perspectiva do intelectual crítico, de tal maneira que a autonomia não se transforme em uma busca pessoal insensível às diferenças que revelam injustiças, opressões e marginalizações, diferenças que encontramos também na prática educativa e que amiúde são provocadas ou sustentadas por ela.

Trata-se de criar e desenvolver uma sensibilidade moral a tudo o que possa supor sofrimento humano,... uma sensibilidade alentada por horizontes utópicos, tal como os entende Wellmar, e aceitar que os processos e experiências de emancipação podem ser variados. (CONTRERAS, 2002, p. 187-188).

Assim como, conforme afirmei anteriormente, no significante reflexão crítica se hibridizam as racionalidades prática e crítica, interpreto que nos discursos do

perfil docente profissional também estão hibridizadas as perspectivas progressivista e crítica de conhecimento. (LOPES; MACEDO, 2011). Nos discursos do perfil profissional, identifico uma visão pragmática do conhecimento, característica das perspectivas progressivistas, que é tomado como via para a melhoria da prática docente e para a profissionalização dos professores.

Silva (2011) identificou fatores como pouco contato com turmas de jovens e adultos e **conhecimentos insuficientes para uma boa prática profissional** nesse segmento, o que acarreta nos alunos uma sensação de insegurança e despreparo ao término da graduação. [grifo meu] (Texto 21)

Verifica-se nesse depoimento a expressão de uma **consciência sobre a importância do conhecimento adquirido no processo formativo, mas que também, é no espaço de atuação que o professor pode contribuir para mudança das práticas educativas**, recorrendo a metodologias diferenciadas, que tragam mudanças significativas para a prática educativa, respeitando ao mesmo tempo as normas institucionais. [grifo meu] (Texto 10)

Nesse momento discursivo, interpreto a existência da expectativa de que pelo conhecimento produzido no diálogo com a experiência docente e com os problemas da prática, o professor possa promover as mudanças no ensino. Identifico uma racionalidade prática que se aproxima da concepção do profissional reflexivo de Schön que, no diálogo reflexivo com os dilemas da prática, produz conhecimento e promove transformações.

No entanto, interpreto também nos discursos do perfil profissional, a ideia do conhecimento como emancipação, como possibilidade de problematização da prática para a sua superação, indicando uma aproximação com perspectivas críticas de conhecimento. (LOPES; MACEDO, 2011).

A pesquisa-formação pode se tornar uma estratégia mobilizadora e de transformação, porque **incita os professores a refletirem sobre suas próprias práticas e a produzir seus próprios conhecimentos no contexto em que atuam** e as narrativas que produzem podem sinalizar caminhos viáveis para o desencadeamento de mudanças pessoais. Portanto, **ganha força emancipatória** e passa a constituir-se em processo inovador no contexto educacional, pois durante o processo reflexivo realizado pelos envolvidos na pesquisa, há uma discussão no sentido de legitimar os saberes e compartilhar as dúvidas percebidas no percurso da pesquisa-formação. [grifo meu] (Texto 10)

A formação inicial é essencial para o futuro professor, para o seu processo de aprender a aperfeiçoar-se na profissão, visto que **contribui para o desenvolvimento de conhecimentos que permitem compreender e problematizar a realidade, intervir na própria atuação e avaliá-la** (VEIGA, 2010). Imbernón (2000) entende que o papel da formação inicial é

o de fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, por se constituir no início da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas. [grifo meu] (Texto 4)

... esta pesquisa, partiu do reconhecimento de que: este momento é proeminente na formação profissional; por entender a **relevância do exercício de análise crítica e criativa, consciente e constante**, que está implícito neste modelo educacional; e, por reconhecer que **“a mudança da cultura escolar só se dará gradativamente, a partir da análise e da reflexão das propostas e práticas pedagógicas** no âmbito de cada sala de aula e de como estas se concretizam no processo ensino-aprendizagem de alunos com diferentes necessidades especiais” (GLAT e PLETSCHE, 2011, p. 143).

Considera-se que **os professores, em sua formação inicial, trazem consigo as informações organizadas e predominantes do senso comum**. Sempre de acordo com o contexto em que vivem, são influenciados mais ou menos pela mídia, pelos movimentos sociais, entre outros. E, como os de qualquer outro profissional, estes saberes são os que viabilizam a leitura de mundo que estrutura opiniões e define a *práxis*, estando, portanto, na base da ancoragem do conhecimento sobre inclusão. Reconhece-se, também, que a “Constituição Brasileira” de 1998 preconiza, em seu Art. 205, que a educação é o meio de se viabilizar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, ou seja, a educação e o sistema escolar são espaços potencialmente relevantes e indispensáveis para se iniciar o processo de inclusão social.

Entretanto, para que haja harmonia entre a carta magna da nação e o paradigma da Educação Inclusiva **os professores e demais agentes educativos, assim como a organização e estrutura escolar em funcionamento, necessitam se articular sem ingenuidade política, sem reprodução acrítica de modelos e discursos importados de outras realidades, mas, prioritariamente, se reconhecendo e repensando sua existência em consonância com as realidades singulares de cada comunidade** em seu universo de inserção. [grifo meu] (Texto 6)

Interpreto que o hibridismo entre perspectivas progressivistas e críticas de conhecimento, no discurso do perfil docente profissional, se constitui em oposição à razão instrumental identificada nas políticas educacionais orientadas pela lógica de mercado. Com base em Lopes e Macedo (2011), identifico o pragmatismo das perspectivas progressivistas, que atribui ao conhecimento baseado na experiência docente e na prática profissional a possibilidade de operar mudanças na escola. E a ideia de que os fins da prática educativa devem ser estabelecidos em função dos interesses de alunos, professores e das mudanças sociais pretendidas. Isso se coloca contra o pragmatismo da perspectiva instrumental e contra a dimensão de controle social atribuída à escola nos discursos da racionalidade técnica, que visa alcançar a eficiência dos fins estabelecidos para o atendimento das demandas do mercado. Das perspectivas críticas, destacam-se a dimensão de poder atribuída ao conhecimento e a possibilidade do conhecimento científico dar ao professor as

condições para problematizar a prática, se apropriando de instrumentos que lhe permitam uma ação consciente e qualificada.

O **professor** necessita ser um **investigador reflexivo** de sua prática, de seu ensino, do processo de aprendizagem de seus estudantes, do contexto em que esses processos estão inseridos. A competência de pesquisar se expressa de diferentes formas na prática do professor profissional: na sua **capacidade de interrogar e buscar compreender os desafios postos para o desenvolvimento com sucesso de seu trabalho; na capacidade de investigar o pensamento do aluno, sua lógica, necessidades, confusões para subsidiar a escolha de mediações adequadas; e na capacidade de orientar seus alunos a problematizarem, a desenvolverem pesquisa**. Para tanto, o professor profissional precisa **dominar saberes disciplinares de cunho teórico e prático necessários à sua atuação, os saberes relacionados à pesquisa científica, mas também os saberes didático-pedagógicos na perspectiva de fazer a transposição didática dos saberes disciplinares e dos saberes da pesquisa para o contexto da aprendizagem**. [grifo meu] (Texto 4)

A **formação do professor** deve ser repensada **conforme a necessidade social da escola pública, sempre aberta ao novo e capaz de oferecer, ao aluno, caminhos para a busca de respostas às questões que enfrenta no cotidiano**. Entendemos que a docência é uma atividade profissional complexa, que envolve saberes e práticas diversificadas. Veiga (2010, p. 20) acentua: “isso significa reconhecer que **os saberes que dão sustentação à docência exigem uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática**”. [grifo meu] (Texto 22)

Outro aspecto das perspectivas críticas se relaciona à ideia de que o conhecimento científico vai possibilitar ao professor apreender a sua prática através da reflexão e reelaborá-la através da crítica, passando “de um conhecimento sincrético da prática para um conhecimento sintético mediado pelos conhecimentos científicos historicamente situados”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 89).

Sem a consciência de sua função social e do valor de suas ações, assim como **pela ausência de conhecimentos acadêmicos e científicos, a prática profissional fica comprometida pela reprodução acrítica** que sobrecarrega a prática educativa tirando-a do foco e propiciando a crise docente (FACCI, 2004; MARTINS, 2007).

De fato, **como indispensável, emerge a capacidade do docente construir as relações necessárias entre teorias e prática, transformando a reprodução inconsciente dos valores sociais repassados há séculos em uma construção consciente** que pode ser “re”modelada. [grifo meu] (Texto 6)

Ao se deparar com novos conhecimentos nesse processo formativo da pesquisa o acadêmico **tem a oportunidade de reconstruir seus conhecimentos e estabelecer novas relações entre teoria e prática**. Observamos também que é expresso o desejo de realizar um trabalho diferenciado, ao se colocar na condição de quem em um futuro próximo irá assumir uma sala de Educação Infantil, e nesse enfrentamento da realidade realizar um trabalho de qualidade que vá ao encontro do que se deseja para

a Educação Infantil. O propósito da pesquisa carrega em si **o desafio de levar os professores a se perceberem capazes de realizar um trabalho diferenciado e de melhor qualidade para as crianças, na medida em que pode realizar um processo reflexivo sobre sua prática educativa, socializando-os com outros parceiros envolvidos no processo, dentre eles acadêmicos residentes e professores pesquisadores.** O pressuposto que orienta essa ação é de que ao se apropriar de forma mais consciente de sua realidade, sabendo que situações imprevisíveis podem se suceder, instigando-o a tomar decisões que resultem na qualidade do seu trabalho. [grifo meu] (Texto 10)

As demandas para a formação do perfil docente profissional também vão se caracterizar pelo hibridismo entre as racionalidades prática e crítica, destacando-se a articulação entre teoria e prática para uma formação contextualizada que promova mudanças e inovações no ensino.

Portanto, os espaços definidos nas licenciaturas, pelas normas vigentes no Brasil, são destinados ao encaminhamento concreto das práticas docentes a fim de aliar experiência e teoria. Mas, infelizmente, esses espaços, muitas vezes, não são assumidos nas instituições formadoras a fazer **o entrelaçamento entre conhecimento acadêmico e conhecimento que surge com o exercício da profissão e nas experiências vividas das situações escolares na Educação Básica.** [grifo meu] (Texto 22)

A professora aponta condições objetivas do trabalho como a falta de tempo para estudo e planejamento das atividades, além da pressão em torno daquilo que se deve fazer em sala de aula. **O fato de os professores não disporem de tempo para se dedicar à formação continuada, através de leituras de aprofundamento e cursos, é um ponto importante que condiciona a prática docente e traz fragilidades diante das inovações teóricas e metodológicas que têm sido disseminadas na escola pública. Se os professores apenas recebem informações rápidas sobre as teorias, seguidas de instruções acerca daquilo que deverão realizar em sala de aula, como querer que eles mudem concepções e adotem práticas inovadoras?** [grifo meu] (Texto 9)

Nos discursos do perfil docente profissional, como já afirmei anteriormente, as demandas para a formação de professores devem ser entendidas em um contexto de luta pelo controle do trabalho docente, tendo em vista o argumento de que é na formação que se produz a profissão. Nesse sentido, tais demandas vão se constituir em oposição ao cientificismo do profissionalismo que caracteriza o modelo da racionalidade técnica, identificado como o que bloqueia a autonomia e a decisão do professor. Segundo Contreras (2002), nesse modelo do cientificismo, a prática profissional envolve o domínio de conhecimento especializado aplicado à solução dos problemas da prática. Sendo assim, é requerida uma formação pautada na razão instrumental, onde o conhecimento deve servir de base para a ação docente na obtenção de resultados. A prática é subordinada ao conhecimento produzido no

exterior da profissão, separando concepção e implementação do trabalho docente e sublinhando a dimensão técnica da profissão. Interpreto que nesse contexto discursivo se constitui a significação da prática como referência para a formação e o não reducionismo da prática à aplicação de um conhecimento técnico capaz de antecipar e controlar os problemas do ensino. A prática, significada como singularidade, heterogeneidade, espaço de dilemas e incertezas, requer uma formação em diálogo com aportes teóricos que possibilitem a compreensão do contexto em que se desenvolve o ensino e a tomada de decisão do professor. Uma formação que amplie as margens de criação do professor, promovendo a reflexão crítica sobre a prática e a produção do conhecimento profissional.

3.2.2 A contextualização das demandas do professor intelectual orgânico

Nesse momento discursivo do professor intelectual orgânico, identifico o deslizamento dos sentidos de qualidade da educação na cadeia discursiva do protagonismo docente. A qualidade da educação no perfil docente profissional é significada como qualidade do ensino. Já no discurso do professor intelectual orgânico, a qualidade da educação assume o sentido de escolarização integral do homem para atender à demanda pelas transformações das relações sociais da ordem capitalista.

A partir de então, a difusão da ideia de conquista pela sociedade de uma **qualidade social da educação** passa a se configurar em mais uma estratégia eficaz da nova pedagogia da hegemonia. Vale ressaltar que a proposta de qualidade social da educação escolar apresentada no Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira, em 1997, **em contraposição à proposta de educação escolar para a qualidade total dos primórdios do neoliberalismo brasileiro**, foi apropriada e ressignificada pela proposta educacional neoliberal da Terceira Via. Enquanto a **qualidade social defendida pelas forças progressistas** da sociedade civil à época acenava para **uma escolarização integral que pudesse conduzir coletivamente o homem do século XXI a transformações radicais das relações sociais capitalistas**, a atual proposta de qualidade social aponta para a formação de um capital humano conforme aos requisitos técnico e ético-políticos de aumento de produtividade e de competitividade exigidos pela dinâmica capitalista brasileira contemporânea. [grifo meu] (Texto 2)

A demanda pela qualidade social se constitui em um contexto de políticas neoliberais na educação, identificadas por seu compromisso com a formação do capital humano para possibilitar a produtividade e a competitividade requerida pelo mercado, segundo o que se apresenta no texto a seguir.

O neoliberalismo de Terceira Via fundamenta-se na junção de princípios do neoliberalismo com princípios da social-democracia, conciliando – o inconciliável, na prática – mercado e justiça social para o desenvolvimento de um capitalismo de face humana que prioriza a inclusão dos discriminados culturalmente, a iniciativa individual ou grupista na resolução dos grandes problemas sociais e a expansão do poder aquisitivo dos miseráveis como estratégias de legitimação social. [grifo meu] (Texto 2)

Segundo Apple (2002), a mercantilização da educação opera com mecanismos que intensificam o controle sobre o currículo e o ensino para a eficiência das escolas. O autor identifica, nesse processo, a despolitização da educação, a partir do entendimento de que o mercado é dotado de mecanismos considerados neutros, sendo governado pelo esforço e pelo mérito. No entanto, ressalta que é preciso que os educadores desenvolvam reflexão crítica de modo a analisar as alianças, as lutas e contradições que envolvem os discursos do livre mercado na educação, que combinam “concorrência, mercados e escolhas, de um lado, e prestação de contas, objetivos de desempenho, padrões, exames e currículos nacionais, de outro”. (APPLE, 2002, p.110).

Interpreto que a lógica do mercado na educação, identificada no discurso por priorizar a racionalidade técnica e o gerencialismo docente, constitui o contexto discursivo que possibilita a articulação entre as demandas do perfil docente profissional e do professor como intelectual orgânico, reduzindo a lógica diferencial entre elas e estabelecendo uma relação equivalencial. O perfil docente profissional e o professor intelectual orgânico se articulam em torno do significante protagonismo docente contra a lógica do mercado na educação e a redução da docência à dimensão técnica. No entanto, no processo de significação do protagonismo é possível identificar suas diferenças, que não se apagam. A identidade discursiva do professor intelectual orgânico inscreve suas demandas na cadeia do protagonismo docente, sublinhando a dimensão política do professor para a produção da crítica e da transformação da educação, diferentemente do perfil docente profissional, cuja significação do protagonismo docente se relaciona às demandas pela

profissionalização do professor. Defendo aqui que essa relação equivalencial se estabelece na contingência, no antagonismo representado como ameaça, como o que bloqueia as demandas desses dois momentos discursivos da cadeia do protagonismo docente, não sendo possível interpretar essa articulação como contradição, dado que não há nenhum fundamento que explique a articulação entre elas. O que possibilita essa articulação é um movimento tropológico que faz com que os significantes lógica do mercado, racionalidade técnica, gerencialismo docente, bem como protagonismo docente, significante que representa a cadeia discursiva – significantes de uma particularidade – , esvaziados de seus sentidos, possibilitem o deslizamento das demandas diferenciais. Trata-se de um processo metonímico em que o nome de uma totalidade fracassada – protagonismo docente – assume a função de representar, de significar demandas diferenciais justamente pelo seu esvaziamento no processo de significação, por possibilitar infinitamente as substituições de sentidos.

Embora não perca de vista a competência técnica necessária à atividade intelectual, a literatura específica **ressalta a relação existente entre intelectual e política**. Para essa literatura, **os intelectuais, por terem conhecimento mais sistematizado sobre temas sociais, possuem o discernimento para propor, de forma autônoma, soluções para os problemas da sociedade**. Eles desempenhariam, portanto, uma função pública (NEVES, 2010). [grifo meu] (Texto 2)

A ideia da função pública do intelectual se constitui na crítica de Marx ao “idealismo abstrato” e ao “positivismo cientificista” da atividade intelectual em um contexto de luta contra o projeto burguês de sociedade. Segundo Semeraro (2006), a função do intelectual vai envolver a compreensão em profundidade dos problemas sociais, abrindo mão da neutralidade científica e “se sintonizando com as dinâmicas sociais, políticas e econômicas do seu tempo”. Envolvido na luta política, a tarefa do intelectual consistiria em pôr a descoberto o processo de dominação ocultado pela ideologia dominante, analisando as contradições produzidas nos processos sociais e históricos. Dessa forma, seriam alcançadas as condições para a construção de uma teoria que conduzisse os oprimidos à compreensão das contradições produzidas pela ordem capitalista e a sua emancipação, constituindo um contexto favorável à emergência de um projeto alternativo. (SEMERARO, 2006, p. 374).

Nesse momento discursivo, é afirmada a saturação do modo de produção capitalista na significação de todas as práticas e relações sociais. No discurso, são apontadas algumas práticas próprias da lógica do mercado aplicadas à educação.

Nesse sentido, os neoliberais no poder realizaram uma reforma da aparelhagem estatal que introduziu na nova ossatura material do Estado as *atividades não exclusivas*, que viabilizaram a **naturalização da relação público-privado na execução das políticas sociais e a efetivação de uma nova forma de gestão governamental, baseada na avaliação dos resultados das políticas estatais**. A inclusão de *atividades não exclusivas* no arcabouço jurídico do Estado brasileiro deu início à **prática das “parcerias”**, hoje generalizada e assimilada pela maioria da população e pela quase totalidade das forças políticas atuantes no país. [grifo meu] (Texto 2)

Ao mesmo tempo, consubstanciou-se uma metamorfose na estrutura e na dinâmica da sociedade civil para que esta, de arena de luta de interesses e de projetos políticos antagônicos, fosse se transformando, paulatinamente, em espaço de prestação de serviços sociais e de conciliação dos inúmeros conflitos sociais. Esta metamorfose decorreu em boa parte do emprego sistemático de **estratégias de repolitização da política, ou seja, do emprego de ações educativas positivas de redefinição da participação política, denominada de nova pedagogia da hegemonia** (NEVES, 2005). ... A **educação escolar inserida neste movimento geral de repolitização da política e de inclusão social realiza reformas educacionais que, sob o slogan de Educação para todos, viabilizam a expansão das oportunidades educacionais, circunscrita aos requisitos de inclusão social do novo padrão de sociabilidade e das necessidades de conformação técnica e ético-política da força de trabalho aos requisitos do projeto neoliberal da Terceira Via**. [grifo meu] (Texto 2)

O **novo papel desempenhado pelo Brasil no capitalismo mundial e a conseqüente ênfase atribuída à expansão homogeneizada da produção material e simbólica da vida fizeram redimensionar o papel atribuído à educação escolar e à educação política no país**. Se nos anos anteriores, era realçada a relação entre educação e inclusão social, a partir de meados dos anos 2000, sem que esta relação tenha perdido importância, **passa a ser realçada a relação educação e produção, traduzida em melhoria da qualidade de ensino e um maior protagonismo do empresariado brasileiro nos rumos da educação escolar**. Tal reversão explicita-se na mudança do **slogan de Educação para todos para Todos pela educação na segunda metade dos anos 2000**. [grifo meu] (Texto 2)

Identifico aqui o deslizamento de sentidos possibilitado pelo significante que representa o antagonismo à cadeia discursiva do protagonismo docente – a lógica do mercado na educação. No momento discursivo do professor como intelectual orgânico, a lógica do mercado na educação é significada como o emprego de práticas próprias do modo de produção capitalista: realce da relação entre educação e produção, inclusão social para atender aos requisitos do capital, naturalização da parceria público – privada, avaliação de resultados das políticas estatais. No momento discursivo do perfil docente profissional, como sinalizado na seção

anterior, a lógica do mercado na educação é significada como racionalidade que ressalta a dimensão técnica do trabalho docente e, por isso, identificada como fator de desprofissionalização do professor.

Na luta contra as práticas do modo de produção capitalista, como o emprego de estratégias de mercado na educação, o discurso do professor como intelectual orgânico vai constituir as demandas pelo engajamento político do professor e seu compromisso com as classes subalternas na luta pela hegemonia de seus valores e práticas contra o projeto hegemônico da classe dominante.

Nessa ótica gramsciana, portanto, os professores formuladores e, na sua maioria, disseminadores da hegemonia burguesa nas sociedades capitalistas contemporâneas passam a ocupar, cada vez mais, papel político significativo nas agendas dos organismos internacionais e dos governos nacionais. A capilaridade da sua atuação contribui decisivamente para a difusão de práticas culturais incorporativas (WILLIAMS, 2011) de um novo padrão de sociabilidade em todo o tecido social. Contraditoriamente, porém, dependendo do nível de correlação das forças sociais em cada formação social concreta, **esses intelectuais podem se metamorfosear em formuladores e disseminadores de uma hegemonia opositora** (WILLIAMS, 2011). **A natureza de sua formação e da sua prática profissional, portanto, são decisivas para alimentar a coesão social ou para fomentar a crítica do *status quo*.** (Texto 2)

Segundo Martins (2011), a concepção de intelectual orgânico formulada por Gramsci deve ser entendida em um contexto de disputa de classes por hegemonia de um modo econômico e social de vida. Dessa forma, destaca o papel que o intelectual desempenha na luta política ao disseminar ideias e práticas identificadas com a classe social a que se vincula. Gramsci (apud MARTINS, 2011) vai produzir suas reflexões sobre a função do intelectual na luta pela hegemonia, ao analisar o papel desempenhado pelos intelectuais orgânicos em relação à ideologia burguesa na construção e disseminação dos valores e práticas que possibilitariam a consolidação da nação italiana em moldes capitalistas, uma nação que, durante o século XIX, se encontrava dividida entre uma estrutura social dominada por um modo de produção agrário, tradicionalista, religioso, resistente a um modelo capitalista em expansão. Nesse sentido, Gramsci vai sinalizar para a importância de um intelectual orgânico ligado às classes subalternas que conseguisse articular os camponeses do Sul e os operários do Norte contra o bloco histórico burguês que se hegemônizava.

Martins (2011) sinaliza que as tarefas a serem desenvolvidas pelo intelectual orgânico em relação às classes subalternas objetivam a superação da divisão da sociedade em classes sociais. Dessa forma, envolvem a análise dos processos históricos que possibilitaram a hegemonização de determinada visão de mundo, bem como a formulação de projetos alternativos. Tais tarefas devem contribuir para a compreensão do proletariado acerca da realidade e para a sua mobilização na luta pela superação do modo de vida capitalista. Segundo o autor, Gramsci vai trazer uma contribuição importante acerca dos processos hegemônicos, sinalizando para o papel desempenhado pela sociedade civil.

Segundo Gramsci, as “sociedades ocidentais” desenvolveram-se de tal forma que a totalidade da vida individual e social dos sujeitos das classes subalternas não é determinada direta e imediatamente pela posição que ocupam no âmbito das relações econômicas, nem apenas e tão somente pela coerção imposta pela classe dominante economicamente por meio da força dos aparelhos da “sociedade política”... há, entre a estrutura econômica, de um lado, e as superestruturas jurídico-políticas e ideológicas, de outro, uma relação mediatizada, que se desenvolve pela interposição de processos e de aparelhos sociais chamados de “sociedade civil”, os quais buscam formular, difundir e consolidar visões de mundo no meio social, visando à adequação das massas à direção moral e intelectual da classe dominante economicamente. (MARTINS, 2011, p. 141).

Dessa forma, interpreto que nesse momento discursivo da cadeia do protagonismo docente, a escola e o professor têm seu papel político sublinhado. A escola, significada como aparelho da sociedade civil, contribui, através dos processos educacionais, para a constituição e disseminação de uma visão de mundo pela coletividade. O professor, ao ser convocado a exercer a função de intelectual orgânico junto às classes subalternas, interage com elas e compreende suas necessidades, auxiliando na sua mobilização para a luta e a transformação do *status quo*.

O perfil do professor intelectual orgânico, ao destacar a dimensão política do trabalho docente, focaliza a agência humana nos processos de transformação social, o que aproxima essa identidade discursiva das perspectivas teóricas críticas, mais especificamente das formulações de Henry Giroux. Segundo Lopes e Macedo (2011), Giroux produz uma crítica às teorias da reprodução ao enfatizarem o poder como forma de dominação, sem abrir espaço à crítica, à resistência e, conseqüentemente, às possibilidades de ação humana sobre a estrutura. Neste sentido, argumenta que a escola e o currículo devem possibilitar a expressão e a

valorização da cultura dos alunos, bem como a crítica à realidade social, comprometendo-se com processos emancipatórios. A escola, nessa perspectiva, se constitui em espaço de luta hegemônica, devendo, para tal, organizar-se em torno de uma “racionalidade crítico-emancipatória” que envolve a crítica sobre os limites impostos pela ideologia dominante, possibilitando a emancipação do seu domínio pelas classes subalternas das quais os alunos se constituem representantes. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 176).

No momento discursivo do professor como intelectual orgânico, interpreto a crítica do professor como um significante privilegiado, relacionado à ênfase na dimensão política da docência. Tal significante, na minha interpretação, se constitui contra a cooptação dos professores e sua organicidade em relação ao projeto hegemônico neoliberal de Terceira Via, um projeto hegemônico que é significado no discurso pela aplicação da lógica capitalista do mercado na educação.

Assim, quer de forma singular, **pela implementação de políticas públicas de qualidade social no seu cotidiano**, quer coletivamente, **por meio da participação dos seus organismos representativos nas várias instâncias de pactuação social, os professores vêm se inserindo entre os intelectuais que**, a partir de novas estratégias de repolitização da política, **disseminam**, em novo estágio, **a nova pedagogia da hegemonia**. [grifo meu] (Texto 2)

Nesse sentido, pode-se afirmar que **no Brasil do século XXI o professor**, em níveis distintos de consciência política, **em sua quase totalidade, tem desempenhado funções de um intelectual disseminador da nova pedagogia da hegemonia**. [grifo meu] (Texto 2)

O projeto neoliberal de Terceira Via é significado, nesse momento discursivo, como o que bloqueia a qualidade social da educação demandada pelas forças progressistas. Opera com a lógica do mercado na educação para garantir a inclusão social ajustada aos padrões do modelo capitalista dominante e às suas necessidades. Como estratégia de poder para a hegemonização desse projeto, desenvolve-se um processo de “repolitização da política”, conforme sinalizado no discurso, com novas formas de gestão da educação, que envolvem a redução do Estado às tarefas de regulação do processo educacional e a efetivação da parceria público-privado na educação.

Para obtenção do consentimento da população às novas diretrizes neoliberais, foram **redefinidas pelo bloco no poder as práticas educativas do Estado com vistas à disseminação de um novo padrão de sociabilidade**. Era preciso que os brasileiros aceitassem **a ideia de que**

o Estado não poderia estar todo o tempo em todos os espaços e de que era necessário que cada pessoa e cada organização da sociedade civil se tornassem responsáveis pela implementação de formas alternativas de prática político-cultural (NEVES, 2005; MARTINS, 2009; MARTINS e NEVES, 2010). Era chegada a hora de deixar o confronto e partir para a colaboração, como sinalizou, nas suas recomendações, o Banco Mundial (BM) (BANCO MUNDIAL, 2000).

... Ao mesmo tempo, consubstanciou-se **uma metamorfose na estrutura e na dinâmica da sociedade civil para que esta, de arena de luta de interesses e de projetos políticos antagônicos, fosse se transformando, paulatinamente, em espaço de prestação de serviços sociais e de conciliação dos inúmeros conflitos sociais**. Esta metamorfose decorreu em boa parte do **emprego sistemático de estratégias de repolitização da política**, ou seja, do emprego de ações educativas positivas de redefinição da participação política, denominada de nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005). [grifo meu] (Texto 2)

Nesse processo de “repolitização da política”, a educação escolar, entendida como aparelho da sociedade civil, é significada como partícipe desse processo, ao disseminar ideias, valores e práticas hegemônicas através das ações pedagógicas.

A educação escolar inserida neste movimento geral de repolitização da política e de inclusão social realiza reformas educacionais que, sob o *slogan* de **Educação para todos**, viabilizam a **expansão das oportunidades educacionais, circunscrita aos requisitos de inclusão social do novo padrão de sociabilidade e das necessidades de conformação técnica e ético-política da força de trabalho aos requisitos do projeto neoliberal** da Terceira Via. [grifo meu] (Texto 2)

Nesse contexto é que a demanda pela reflexão crítica e politização do professor se constitui. A crítica do professor é requerida em um contexto de mudanças que proletariza o professor, reduzindo o seu trabalho à dimensão técnica, mas que é, ao mesmo tempo, significado como oportunidade se os professores se engajarem no debate político. (GIROUX, 1997; APPLE, 2002)

Apple (2002) vai sinalizar para a crítica do professor como via para a desnaturalização da mercantilização e dos processos regulatórios na educação e seus efeitos. Destaca, entre os efeitos desses processos, a transferência do foco educacional das necessidades dos alunos para o seu desempenho. Dessa forma, se constituem as políticas de resultados, produzindo efeitos na definição dos objetivos educacionais, da prática pedagógica, dos recursos, dos métodos de trabalho, da avaliação, que estão sendo, nessa perspectiva, orientados pelos resultados da avaliação externa.

As políticas de mercantilização e regulação, efetivadas pela via do currículo e de exames nacionais, segundo o autor, são parte de um processo de gerencialismo

na educação que produz a intensificação do trabalho docente e a promoção da exclusão nas escolas. A reflexão crítica do professor é requerida no sentido de trazer à tona a face oculta dessas políticas, bem como suas consequências, para superar a exclusão que produzem. Nesse sentido, cabe à reflexão crítica explicitar os efeitos diferenciais que os princípios de mercado produzem ao ignorar o peso do capital cultural nos processos de livre escolha e de competitividade.

Destaco a flutuação de sentidos do significante inclusão, que, no momento discursivo do professor como intelectual orgânico, se constitui como um significante relacionado à cadeia antagônica, uma demanda pela expansão de oportunidades educacionais para atender às necessidades do mercado e aos padrões de sociabilidade neoliberais. Já no discurso do perfil docente profissional, a inclusão é um significante relacionado ao ensino de qualidade, assumindo sentidos de democratização do acesso, de garantia de permanência dos alunos na escola pelo atendimento à diversidade de necessidades de aprendizagem e de demandas dos que estão na escola.

No discurso do perfil do professor como intelectual orgânico, interpreto que a demanda para a formação de professores se relaciona à formação para a crítica do intelectual orgânico e seu compromisso com uma educação emancipatória.

Vale ressaltar que o neoliberalismo se instala no país com a educação superior já bastante privatizada. Em 1990, 62,42% da matrícula nesse nível de ensino se localizavam em instituições privadas (BRASIL, 2001). As diferenças na estrutura e funcionamento das instituições privadas e nas condições de efetivação das práticas político-pedagógicas entre as instituições superiores públicas e privadas propiciavam e propiciam ainda formações distintas nessas instituições escolares, com consequências dramáticas para a formação das novas gerações de educadores, especialmente quanto à **capacidade de construir autonomamente a sua concepção de mundo e discernir sobre a natureza de projetos societários e de sociabilidade**. [grifo meu] (Texto 2)

Uma política de formação e de valorização dos educadores como condição para uma educação emancipatória, proposta pelos profissionais em educação nos anos 1980, estava inserida no projeto de sociedade democrático de massas das forças progressistas organizadas da sociedade. Tal política não poderá se viabilizar nos marcos do capitalismo neoliberal, mesmo que humano e com a “participação de todos”. [grifo meu] (Texto 2)

No entanto, a lógica do mercado e a racionalidade instrumental, identificadas no discurso do professor intelectual orgânico como fatores de massificação da formação de professores, são significadas como o que bloqueia as demandas pela formação crítica do professor.

Pode-se afirmar que **com a massificação da educação superior consolida-se também, em nosso país, a massificação da formação do professor**, uma vez que ela continua a se efetivar, agora de forma mais orgânica, em instituições públicas e privadas, presenciais, semipresenciais e a distância, em universidades (de pesquisa e de ensino), e demais instituições de ensino.

... A burguesia de serviços, **a fração burguesa coadjuvante do processo da expansão dos cursos superiores de licenciatura** nos anos de neoliberalismo, no entanto, **sintonizada com a redução de custos operacionais do ensino, sente-se plenamente à vontade para continuar a contribuir com o governo nos seus objetivos de inclusão social. Seus cursos presenciais e à distância continuarão a oferecer ao mercado profissional os professores necessários ao atendimento dos requisitos quantitativos dos novos patamares da obrigatoriedade escolar.** [grifo meu] (Texto 2)

Segundo Giroux (1997), a racionalidade instrumental é caracterizada pelo imediatismo demandado pela administração e eficiência na condução do trabalho docente, impedindo a reflexão que possibilita desvelar a ideologia subjacente às práticas cotidianas da sala de aula. Dessa forma, tem-se a primazia das técnicas e procedimentos de trabalho em detrimento do entendimento dos princípios subjacentes aos mesmos. Nessa perspectiva, diante dos processos de padronização e controle do trabalho docente, a dimensão reflexiva e deliberativa do trabalho docente é substituída pela execução e gerenciamento do ensino, reduzindo, segundo Giroux (1997, p.160), “a autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação da instrução em sala de aula”.

A formação de professores para Giroux (1997) deve possibilitar a emergência do “intelectual transformador” capaz de produzir a “crítica teórica” à razão instrumental que separa os processos de concepção e execução do ensino. Nesse sentido, é sublinhada a dimensão política da escola e do professor, destacando-se sua responsabilidade na definição das metas mais amplas, na consideração das condições em que a atividade educacional se desenvolve, dos valores que a orientam e as relações que estabelecem com o ensino propriamente dito.

Interpreto que relacionado à demanda pela crítica se constitui a significação do conhecimento. Nesse momento discursivo, o conhecimento é significado como via para a materialização da dimensão política da docência.

O termo intelectual, ao longo da história, vem adquirindo inúmeros significados. Em sua acepção genérica, vem sendo empregado para nomear os indivíduos letrados de uma sociedade. **Embora não perca de vista a competência técnica necessária à atividade intelectual**, a

literatura específica **ressalta a relação existente entre intelectual e política**. Para essa literatura, os intelectuais, **por terem conhecimento mais sistematizado sobre temas sociais, possuem o discernimento para propor, de forma autônoma, soluções para os problemas da sociedade**. Eles desempenhariam, portanto, uma função pública (NEVES, 2010). [grifo meu] (Texto 2)

O conhecimento se constitui como instrumento de compreensão dos problemas colocados pelas políticas educacionais em sua interface com as questões sociais mais amplas, possibilitando a produção da crítica que torna visível os mecanismos de opressão e que conduz à emancipação dos sujeitos.

Dessa forma, o professor se compromete com a mudança, com a “ação crítica”, com a ação consciente e qualificada, alcançando a compreensão das relações de poder que envolvem a escolarização e tendo condições de contribuir para o desenvolvimento de um projeto educacional emancipador.

3.2.3 A contextualização das demandas para a reinvenção do professor

Nesse momento da cadeia discursiva do protagonismo docente, interpreto que a demanda pela reinvenção do professor e de sua formação é requerida em oposição ao perfil docente fabricado pelos discursos das políticas educacionais neoliberais. Interpreto, a partir dos textos, que os discursos do gerencialismo docente, da centralidade do aluno na educação e da autonomia do professor são significados nessas políticas por seus efeitos totalizantes, funcionando como dispositivos de poder que produzem regimes de verdade e posicionam professores, alunos e escolas. São mecanismos que operam na construção das subjetividades, produzindo as formas de ser professor e de pensar a escola e a educação.

Nessa concepção, o professor prepara-se teoricamente através dos assuntos pedagógicos para poder realizar a reflexão sobre sua prática e melhorar sua competência profissional. **Os Projetos Especiais de Ação intentam provocar tanto efeitos totalizantes, delimitando as ações institucionais, como individualizantes, alcançando os modos de pensar e agir de cada professor**. As modalidades organizativas dos PEAs, por exemplo, relacionam-se aos resultados das avaliações externas como indicadores da qualidade de ensino das escolas que, em última instância, oferecem um panorama estatístico da qualidade da educação municipal. Contudo, tais resultados devem servir, também, como subsídio para os professores mensurarem o nível de êxito de suas ações.

... Diante disso, os diagnósticos sobre os tempos e espaços destinados aos professores pensarem a si mesmos e a sua profissão poderiam se encher de novos ares e abrir-se a uma infinidade de possibilidades, se lançado a novas questões: qual é a formação que tem o professor? Como ela tem funcionado nas práticas profissionais? O que tal formação constrange ou libera? Como reinventá-la? O quão útil nos é negar a formação ou recondicioná-la em novos preceitos sem questionarmos sua lógica de funcionamento? Acredita-se na **possibilidade de novas experiências formativas na medida em que se aprenda um olhar estrangeiro em relação ao presente, à profissão e ao que cada um está fazendo de si.** [grifo meu] (Texto 3)

Ao se recuperar a trajetória das disposições legais implicadas com a regulamentação dos Projetos Especiais de Ação, inúmeras identidades revezaram-se como ideais à docência – professores-gestores, professores-mediadores, professores-reflexivos etc. – mas, em contrapartida à variabilidade de objetivos, alguns discursos mostraram-se permanentes. Dentre eles, o da **autonomia, o da centralidade do aluno e o da totalização das práticas em favor de alguma qualidade de Educação, pareceram ser “peças” estruturantes do PEA que permitiam o manejo de qualquer concepção direcionada à formação em serviço.** Ou seja, os Projetos, apesar dos deslocamentos relativos às concepções de educação, têm se configurado como instrumentos de decisão dos agentes escolares sobre as necessidades de suas realidades (Justificativa e sujeitos do PEA), do posicionamento dos professores como aprendizes de formas de encaminhar mudanças nas suas práticas e nas suas escolas (encontros de formação), de mobilização por e para os alunos (ações do PEA) e de conjugação de esforços individuais para que as transformações esperadas efetivem-se (produto do PEA). [grifo meu] (Texto 3)

Noguera-Ramirez (2009), Simons e Maschlein (2011) e Fabris e Traversini (2011) mostram que nas últimas décadas o discurso sobre aprendizagem está adquirindo centralidade nas políticas educacionais globalizadas. Em particular **nos discursos das políticas públicas educacionais brasileiras, o sujeito aluno é posicionado no centro do fazer educativo para alcançar a chamada qualificação de sua aprendizagem.** Essa busca é o que move a parceria entre “agentes públicos (gestão intersetorial) e a sociedade civil (gestão comunitária participativa)” (BRASIL, 2009a, p. 44), sendo reunidos todos os esforços para se reduzir os baixos índices de rendimento escolar dos estudantes (BRASIL, 2009a). [grifo meu] (Texto 8)

Pensando que **a autonomia constitui-se na sujeição voluntária e esclarecida dos indivíduos a determinados princípios e objetivos, as técnicas de si viabilizam a realização do sujeito autônomo ao possibilitá-lo partícipe de seu próprio processo de produção.** O trabalho intensivo sobre o “eu” mostra-se uma prática de governo menos dispendiosa aos partidos, governantes, instituições etc., **responsabilizando cada indivíduo por sua regulação e pelo êxito ou fracasso dos propósitos coletivos. Assim, o exercício da autonomia, cada vez mais, situa-se como via de acesso das demandas das políticas públicas à população.**

A administração das subjetividades tem-se tornado uma tarefa central das organizações modernas na tentativa de minimizar o espaço entre os interesses individuais e as “aspirações” públicas dos governantes. Contudo, essa conciliação de interesses deve constituir-se uma adaptação espontânea de cada indivíduo, fazendo com que, tão centrais quanto às capacidades subjetivas, sejam os procedimentos e estratégias para diagnosticá-las e (re) conduzi-las. [grifo meu] (Texto 3)

A segunda unidade analítica trata do **discurso econômico fortalecido na racionalidade neoliberal, que posiciona o professor contemporâneo enquanto sujeito gerenciador dos espaços escolares, um burocrata do ensino**. Em especial, os professores que coordenam o Programa Mais Educação em suas escolas mostraram-se responsáveis pela “burocracia” exigida para a implementação do projeto de Educação Integral em seus espaços de atuação. O professor é aquele que gerencia os tempos, espaços, alunos, documentos, recursos financeiros do MEC e outros educadores para fazer com que o Programa se operacionalize no espaço educacional institucionalizado.

Ao discutir sobre quais características devem pertencer ao professor da Educação Integral, mais do que buscar conhecimentos específicos, os docentes sinalizaram para a produção de um profissional articulador, atento às demandas da escola e, em especial, de seus alunos. Um sujeito apto na articulação dos diferentes saberes e linguagens que circulam no ambiente escolar, do trabalho em equipe, das relações interpessoais, um mediador de conflitos nos espaços educacionais, operados com dinamismo, flexibilidade e boa vontade. Nesse sentido, **as práticas docentes realizadas nesse Programa apontam para uma ressignificação de seu caráter pedagógico, priorizando o caráter de gestão no processo educacional**. [grifo meu] (Texto 8)

Nesse momento discursivo, o gerencialismo docente, sua autonomia e a centralidade do aluno e da aprendizagem nas políticas educacionais neoliberais são significados como operadores das “tecnologias do eu”, práticas de normalização e controle social que produzem a experiência que os professores têm de si. Larrosa (1994), com base em Foucault, afirma que a experiência de si é um processo de fabricação dos sujeitos caracterizado pela contingência, onde são articulados o saber e seus discursos produtores de verdade, os tipos de normatividade e suas práticas regulatórias do comportamento e as formas de subjetividade nas quais o sujeito se constitui. Um processo que constrange/possibilita o conteúdo e as formas de pensar pelas formas de problematização (cognitiva ou prática) de qualquer domínio material e pelas práticas disciplinares de normalização e controle social. Nesse sentido,

A história do eu como sujeito, como autoconsciência, como ser-para-si, é a história das tecnologias que produzem a experiência de si. E estas, por sua vez, não podem ser analisadas sem relação com um domínio de saberes e com um conjunto de práticas normativas. (LARROSA, 1994, p. 56).

Destaco aqui a flutuação de sentidos do significante autonomia. Nos discursos do perfil docente profissional, o significante autonomia é identificado como poder de decisão do professor. Já no momento discursivo da reinvenção do professor, autonomia é um significante identificado na cadeia discursiva antagônica do gerencialismo docente. Diferentemente do sentido que esse significante assume

nos discursos do perfil docente profissional, autonomia é significada como “sujeição voluntária e esclarecida a princípios e objetivos” que vão projetando uma identidade que responsabiliza o professor por sua autorregulação, pelo êxito ou fracasso do que é colocado como meta para a atividade educacional.

Interpreto que a demanda pela reinvenção do professor e da sua formação se constitui em oposição ao processo de subjetivação docente operado pelas políticas educacionais neoliberais, que produzem e transformam a experiência de si. Dessa forma, o perfil docente é significado como resultante de um complexo processo discursivo de normalização e controle por essas políticas, constringendo/possibilitando os conteúdos e as formas como os professores refletem sobre si, se expressam a respeito do que veem de si, constroem as narrativas de si. Com base em normas e valores que não se relacionam a uma essência ou verdade sobre esse sujeito, produzem um julgamento de si e estabelecem as bases da sua prática⁸.

O sujeito pedagógico aparece então como o resultado da articulação entre, por um lado, os discursos que o nomeiam, no corte histórico analisado por Foucault, discursos pedagógicos que pretendem ser científicos e, por outro lado, as práticas institucionalizadas que o capturam, nesse mesmo período histórico, isto é, aquelas representadas pela escola de massas. (LARROSA, 1994, p. 52).

O docente reinventado, significante privilegiado nessa identidade discursiva, agrega a demanda pelo ensino como função docente. Interpreto que essa demanda se constitui em um contexto de políticas de avaliação externa que identifica na escola a responsabilidade por solucionar os problemas de aprendizagem dos alunos, melhorando seu desempenho e, conseqüentemente, a qualidade da educação. Dessa forma, as políticas neoliberais são identificadas por desviarem o foco do ensino para a aprendizagem, dando centralidade ao aluno no processo educacional e operando mudanças nas escolas e nos professores. A escola tem suas funções ampliadas como forma de promover a inclusão, deslocando a função docente do ensino para o gerenciamento do risco social.

O foco na aprendizagem tem esmaecido as discussões sobre o ensino. Ou seja, estudar, experimentar e problematizar as propostas de ensino que produzam aprendizagens para os diferentes sujeitos alunos

⁸ Larrosa (1994), com base em Foucault, identifica nos dispositivos pedagógicos, que produzem e transformam a experiência de si, cinco dimensões: ótica, discursiva, jurídica, narrativa e prática.

presentes nas escolas contemporâneas – ação central no exercício da docência – têm ocupado pouco espaço nas políticas públicas brasileiras. Ao contrário, tem-se potencializado a estratificação dos níveis de aprendizagem dos alunos e responsabilizado os professores por isso, efeito visualizado nas divulgações dos resultados das avaliações em larga escala. [grifo meu] (Texto 8)

Ressalto a significação do ensino como função docente nos discursos do perfil docente profissional e do professor reinventado, bem como a flutuação de sentidos nesse significante. Nesses dois momentos discursivos da cadeia do protagonismo docente, a significação do ensino como função docente se constitui no contexto de antagonismo à racionalidade técnica e aos mecanismos de avaliação externa, às políticas de resultados, identificados no discurso como mecanismos que caracterizam a lógica do mercado na educação. No entanto, interpreto a existência de uma flutuação de sentidos nesse significante nesses dois momentos discursivos. Nos discursos do perfil docente profissional, o ensino é significado como mediação entre o professor e o conhecimento do aluno, como articulado à teoria e como especificidade da função do professor em um contexto de demanda pelo reconhecimento profissional do professor e por sua valorização na sociedade. Como afirmado anteriormente, essa significação se constitui contra o ensino significado como prática desarticulada da teoria, descontextualizado, que se desenvolve em função dos resultados da avaliação externa. No entanto, nos discursos que demandam pela reinvenção do professor, o ensino é significado como função docente contra o foco na aprendizagem do aluno com vistas à melhoria do desempenho da educação, relacionado no discurso à avaliação de resultados identificada nas políticas neoliberais.

Relacionada à demanda pela centralidade do ensino no exercício da docência, identifico a demanda pelo conhecimento científico que se opõe aos discursos da missão e da vocação docentes.

Compartilhamos do argumento de Costa (1998), quando afirma que esse discurso fabricou e continua fabricando “representações que capturam as professoras em uma certa ‘ordem do coração’, historicamente oposta à ‘ordem da razão’.” (p. 6, grifos da autora). **Isso implica o fortalecimento de uma escolha profissional ligada a um motivo “divino” (missão, vocação) em oposição a uma identidade profissional atrelada ao conhecimento científico”.**

Ainda destacamos nessa unidade analítica **a recorrência da educação escolar como meio de “salvação” dos indivíduos contemporâneos**; a educação percebida como estratégia para “salvar” crianças e adolescentes do “perigo” e do abandono a que são expostos em suas realidades, como

meio para garantir perspectivas de vida, como possibilidade de reverter a realidade em que o aluno se encontra. **A educação escolar atrelada às ideias de ajuda, cuidado, assistência – que vem sendo viabilizadas por meio de projetos como o Mais Educação – nos parece sustentada pelo discurso do gerenciamento do risco.** [grifo meu] (Texto 8)

Segundo Tardif (2013), o ensino assume ao longo da história docente diferentes sentidos. O ensino como vocação, entre os séculos XVI e XVIII, quando predominava a dimensão moral do ensino escolar pelo controle exercido pelas igrejas e comunidades locais, é concebido como profissão de fé, objetivando o controle das crianças pelos ensinamentos da religião. No século XIX, com a separação entre os estados nacionais e a Igreja, o ensino entra no que o autor denomina idade do ofício, assumindo a dimensão de trabalho e o compromisso com as demandas da industrialização. Segue-se à idade do ofício, o ensino visto como profissão, como ofício a ser exercido por especialistas, em bases científicas.

O autor sinaliza que, nos diferentes estágios por que passa o entendimento do significativo ensino, o professor e sua formação assumem contornos diferentes. Na idade da vocação, encontram-se aspectos da precarização do trabalho docente, com más condições de trabalho e remuneração e a quase inexistência de formação docente específica dado que a aprendizagem para ensinar se dá pela experiência e pela imitação. Na idade do ofício, com a estatização da educação e a assunção do estatuto de funcionário público pelo professor, são criadas instituições específicas para formação docente, o que, no entanto, mantém a centralidade da prática na aprendizagem do ensinar.

No momento discursivo do professor reinventado, identifico que os discursos da vocação e do amor pela profissão são apontados como processos de desqualificação do professor ao ampliarem as funções docentes e retirarem da cena o ensino. Estes são considerados “jogos de verdade”, que fabricam professores responsáveis por desenvolver práticas eficazes para a melhoria da sociedade. Dessa forma, produzem uma identidade docente capturada pelos discursos da missão, da vocação, constringendo a emergência de “uma identidade profissional atrelada ao conhecimento científico”.

Relacionada à demanda pela reinvenção do professor, são requeridas novas experiências formativas que possibilitem o estranhamento e o pensamento do professor acerca da profissão, da sua subjetividade.

Acredita-se na possibilidade de **novas experiências formativas na medida em que se aprenda um olhar estrangeiro em relação ao presente, à profissão e ao que cada um está fazendo de si**. Disso, nesses breves escritos, procuramos nos ocupar, provocando algumas possibilidades de enfrentamento das questões que alcançam a docência contemporânea e oferecendo um impulso vital aos momentos que se pretendam formativos: o ato de pensar. [grifo meu] (Texto 3)

Interpreto que a demanda por novas experiências formativas se constitui em oposição a uma formação significada no discurso como prática de governo que conforma a subjetividade do professor às propostas neoliberais na educação.

O que está em jogo, portanto, são os **processos de subjetivação - as formas pelas quais o sujeito é levado a constituir-se como tal. O empenho que, aqui, se encaminha será o de tornar visível um regime que leva, aos professores, matrizes de saberes, de regras e procedimentos para serem pensados e constituírem-se como sujeitos na profissão**. Dissecar-se-á, para isso, a anatomia dos Projetos Especiais de Ação, suspendendo algumas “peças” de sua engrenagem que parecem tão naturalizadas e inquestionáveis quanto à própria formação continuada. ... Pode-se dizer, portanto, que **esse tipo de formação continuada corresponde a uma prática de governo destinada a avaliar, determinar, melhorar e medir a educação dos professores através dos níveis de desempenho dos alunos**. Por outro lado, **desencadeia processos de subjetivação, disponibilizando um conjunto de técnicas e de princípios sob os quais os indivíduos devem se analisar e diagramarem suas formas de existir na profissão**. [grifo meu] (Texto 3)

Nessa unidade analítica, encontramos uma notável preocupação na busca por atualização e ressignificação de conhecimentos. Segundo as narrativas, **o professor que atua nessa nova concepção educacional não deve estar centrado apenas na sua área de formação, mas, sim, nos diferentes saberes que permeiam o contexto de seu aluno** – sejam eles, escolares, culturais ou sociais, como destaca a professora M. ao utilizar-se da metáfora dos “óculos 3D”: [...] a questão de ter outros óculos, eu brinquei aqui com os óculos em 3D. Não é só para cinema que a gente tem que ter uns óculos em 3D. Na escola eu acho que a gente tem que ter esse olhar assim com esses óculos da vida, usar um 3D, para ver que a gente pode muito mais. (Profa. M., 6º encontro, 26/10/2012).

A proposta de Educação Integral, acionada pela estratégia indutora do Programa Mais Educação, **defende o alargamento dos conhecimentos para além das questões escolares, e os professores, por sua vez, sentem-se convocados a buscá-los**. Nesse sentido, a formação continuada tem sido uma aliada da docência para agregar e reinventar seus conhecimentos acerca do processo educacional. No entanto **o desafio da formação continuada não implica apenas (re)inventar-se como professores; está relacionado, sobretudo, à aprendizagem de novas habilidades, conhecimentos e competências necessárias para o desempenho de outras funções nos espaços escolares** (NÓVOA, 1992). [grifo meu] (Texto 8)

Segundo Larrosa (1994), a formação de professores como um dos mecanismos de constituição da experiência de si produz e medeia formas de subjetivação, possibilitando/constrangendo o pensamento e a argumentação do

professor sobre as questões educacionais, bem como sobre as questões sociais, políticas, culturais a elas relacionadas. Nesse sentido, compartilha modelos de professor, de ensino, de educação que disciplinam o sujeito, levando-o a efetuar ações sobre si mesmo, operando, dessa forma, sua transformação.

Desse modo, "pensar" sobre a educação implica construir uma determinada autoconsciência pessoal e profissional que sirva de princípio para a prática, de critério para a crítica e a transformação da prática, e de base para a autoidentificação do professor. (LARROSA, 1994, p.50).

Bocchetti e Bueno (2012) sinalizam para a produtividade da formação docente no controle das subjetividades através de estratégias discursivas, de caráter disciplinador, que atribuem ao conhecimento pedagógico uma dimensão científica para dar a ele estatuto de verdade; e ao professor a dimensão crítica para o conhecimento de si e da sociedade no sentido de contribuir para a transformação social. Além disso, na proposta de formação analisada, os autores encontram estratégias de normalização das crianças, das práticas e das relações entre professores e alunos que valorizam determinados discursos pedagógicos. Dessa forma, são legitimadas determinadas condutas e constituídas, em um mesmo processo regulatório, suas transgressões.

Interpreto que, nesse momento discursivo da cadeia do protagonismo docente, a formação de professores é significada como espaço que possibilita o ato de pensar sobre si mesmo e sobre sua profissão para a emergência de um professor e uma profissão inovados. A demanda por uma formação que permita o ato de pensar do professor é significada como um espaço que desvele o caráter disciplinar da formação com a produção dos regimes de verdade que valorizam/constrangem formas de ser professor.

É nesse sentido que se encaminha o texto abaixo.

Contudo, o presente trabalho, **procurará emergir a própria anatomia da formação em serviço instituída no município de São Paulo**. As portarias, os documentos e as publicações oficiais apoiaram-se em diferentes parâmetros de qualidade, modelos de alunos e concepções de ensino, **produzindo um regime de verdade, acolhendo discursos e fazendo-os funcionar como verdadeiros, promovendo mecanismos que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, valorizando certas técnicas e procedimentos para a obtenção da verdade** (FOUCAULT, 2010a). Dessa forma, não se trata “do quê se tem” e “do quê se deveria ter” na formação em serviço, mas de como funciona “o quê se tem”. [grifo meu] (Texto 3)

Bocchetti e Bueno (2012) recomendam que a formação de professores deve ser o espaço da “reflexão livre e não direcionada” para possibilitar a emergência da “multiplicidade” e “heterogeneidade” de pensamentos e práticas e a “invenção de si mesmo pelos professores”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No capítulo anterior, produzi uma interpretação sobre o contexto que possibilitou a constituição da cadeia discursiva que se articula em torno da demanda pelo protagonismo docente, sinalizando para os significantes que, na leitura que faço, assumem centralidade em cada momento discursivo dessa cadeia, bem como para alguns deslizamentos de sentido no processo de significação. Nessa seção, proponho-me a tecer algumas considerações sobre a lógica política que opera na sedimentação do discurso do protagonismo docente, um significante do perfil docente que defendo ser hegemonizado nas políticas de formação de professores que foram objeto dessa investigação. Parto do entendimento que produzo uma interpretação possível, entre tantas outras, o que faz com que essa construção discursiva se constitua em um processo de tradução, um processo de significação de um contexto discursivo que não representa a totalidade, nem tampouco o discurso originário, como alertam Lopes, Cunha e Costa (2013).

Antes de passar a apresentar algumas considerações acerca da lógica política a operar na sedimentação do discurso do protagonismo docente, é preciso esclarecer a significação que tem circulado a respeito desse significante. Apoiada em algumas pesquisas realizadas na linha de pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PROPEd/UERJ (DIAS, 2009; BORGES, 2015), interpreto o protagonismo docente como a demanda por um professor ativo, que tem controle sobre si mesmo, sobre a sua prática, sobre a profissão, sobre a sua formação, sobre a educação, assumindo centralidade nas políticas educacionais. Dessa forma, o significante protagonismo docente ressalta a agência do professor, a ação consciente e informada pelo conhecimento, bem como as dimensões profissionais, éticas e políticas do perfil docente.

Orientada pela Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, defendo que o protagonismo atribuído ao professor no discurso não é a expressão de uma essência, de um fundamento da docência a ser apreendido por uma racionalidade. É uma construção discursiva que só consegue alcançar hegemonia pela relação com uma diferença excluída – um antagonismo – , significada como o

que bloqueia as demandas pela profissionalização, pela politização, pela atividade consciente do professor, livre de constrangimentos, possibilitando a articulação das identidades diferenciais que constituem essa cadeia discursiva. O protagonismo docente se constitui no significante vazio que possibilita o deslizamento das demandas diferenciais do perfil docente, funcionando como ponto nodal em torno do qual essas identidades diferenciais se articulam. Nesse sentido, afirmo que o fechamento discursivo do perfil docente significado como protagonismo do professor não é produto de um consenso, mas é um ato de poder, constituindo sentidos de professor na contingência. Nesse contexto discursivo, na tensão com o que é identificado no discurso como o antagonismo, o protagonismo docente assume centralidade no discurso, possibilitando, nesse processo, a redução da lógica diferencial entre os elementos articulados pela subversão das diferenças e o estabelecimento de uma lógica equivalencial entre esses elementos. No entanto, afirmo que as diferenças não são eliminadas, como veremos a seguir na flutuação de sentidos dos significantes que assumem centralidade nessa articulação.

Nos textos analisados, interpreto que o significante protagonismo docente se hegemoniza na disputa discursiva pela qualidade da educação entre duas cadeias antagônicas que relacionam a qualidade da educação e o perfil do professor. A qualidade da educação é o significante da falta, da plenitude ausente da comunidade, o horizonte discursivo para a disputa de demandas antagônicas do perfil docente. No discurso, o antagonismo, a diferença excluída da cadeia discursiva do protagonismo docente, é identificado como o que bloqueia a qualidade da educação e as demandas do protagonismo docente – pela profissionalização, pela politização, pela atividade consciente do professor, livre de constrangimentos – ao significar a qualidade da educação como a eficácia do ensino e da escola, a ser alcançada pela implantação de mecanismos da lógica do mercado na educação e através do gerencialismo docente relacionado a essa lógica. Em síntese, interpreto que os discursos do perfil docente se constituem na luta política entre duas cadeias discursivas antagônicas – do protagonismo docente e do gerencialismo docente – que vão disputar a hegemonia de um modelo de professor e de formação significado como via para o alcance da qualidade da educação.

Através do significante qualidade da educação deslizam diferentes sentidos na cadeia discursiva do protagonismo docente como o ensino que promove a inclusão e a escolarização integral. Tais sentidos se constituem na contingência, na

resposta a algo que é significado como o que impede o alcance da plenitude – a mercantilização da educação como mecanismo de exclusão, de desprofissionalização, de despolitização e de controle sobre o currículo, sobre o ensino, sobre a profissão, sobre a formação, sobre a educação.

Nos textos analisados, o protagonismo docente é, portanto, um significante que se constitui em oposição ao gerencialismo docente identificado nos processos de mercantilização da educação, assumindo a função de representar demandas diferenciais do perfil docente como o profissional, o intelectual orgânico e o professor reinventado. Tem-se aqui uma das operações da lógica política na construção da hegemonia, que se faz através da emergência de um significante vazio que assume a tarefa de representar a universalidade, agregando diferentes demandas, por vezes contraditórias. A partir dessa flutuação de sentidos, possibilitada pelo esvaziamento do significante, defendo com Laclau (2011c) que o protagonismo docente como discurso não é a representação plena de uma objetividade *a priori*, mas um significante particular que assume a função de representar o universal contingencialmente, no contexto discursivo de um antagonismo. Dessa forma, serve como superfície de inscrição para diferentes demandas do perfil docente, possibilitando o deslizamento de diferentes sentidos de professor, constituindo-se, assim, o nome de uma totalidade, o nome de um perfil de professor. Embora a totalidade seja fracassada pela proliferação de sentidos no processo de significação, consegue se estabilizar discursivamente e ser representada.

A mesma operação discursiva ocorre na significação do antagonismo nessa formação discursiva do protagonismo docente. Ou seja, a mercantilização da educação e o gerencialismo docente nomeiam o que ameaça a significação do protagonismo docente, o que bloqueia suas demandas, deslizando sobre esses significantes do antagonismo diferentes sentidos. Interpreto que a lógica do mercado na educação é significada como mecanismo de controle externo sobre o ensino, sobre a profissão, sobre a formação, sobre a educação; como racionalidade técnica, instrumental, que ressalta a dimensão técnica do professor; como uma lógica que despolitiza a educação pela significação da neutralidade dos mecanismos de mercado, que realça a relação entre educação e produção; como uma lógica que conforma/ constrange/ padroniza os sujeitos, a escola, a educação. O gerencialismo docente assume também diferentes sentidos como o de professor técnico e de

executor de prescrições externas, controlado por regulações, despolitizado e subjetivado por mecanismos de padronização e controle.

Nesse contexto discursivo, se constituem os significantes que representam as demandas do protagonismo docente – ensino como função docente, reflexão crítica, conhecimento, prática docente orientada para as necessidades do ensino e da educação, prática docente como referência da formação de professores, formação de professores como espaço de reflexão crítica. Interpreto esses significantes privilegiados no discurso como significantes flutuantes, que alcançam certo esvaziamento no processo de significação e possibilitam o deslizamento de sentidos. Defendo que esses significantes não são a representação plena de uma essência do protagonismo do professor, algo já dado nesse perfil docente. A centralidade que esses significantes assumem na formação discursiva do protagonismo docente só pode ser explicada pelo antagonismo às políticas neoliberais, à mercantilização da educação e ao gerencialismo docente, perfil docente que, no discurso, é relacionado a essas políticas. A mercantilização da educação, com a aplicação de mecanismos da lógica de mercado, e a racionalidade técnica são significadas como fatores de redução do trabalho docente à dimensão técnica, produzindo efeitos totalizantes sobre os professores, seu trabalho, sua profissão, sua formação e bloqueando a liberdade e a possibilidade de emancipação do professor. Essas políticas são significadas como aquilo que satura o processo de significação da docência e que impede a participação ativa e consciente do professor nos processos de concepção do seu trabalho e da sua formação.

Na tensão com o antagonismo, com a diferença excluída – o gerencialismo docente como perfil docente relacionado às políticas neoliberais e à mercantilização da educação –, esses significantes assumem a função de nomear o protagonismo docente, representando algo que não tem um sentido literal: cada momento discursivo articulado na cadeia discursiva vai significar o protagonismo docente e os significantes privilegiados no discurso diferentemente. Nesse sentido, afirmo que a relação entre o protagonismo docente e os significantes privilegiados no discurso – ensino como função docente, reflexão crítica, prática docente orientada para as necessidades do ensino e da educação, prática docente como referência da formação de professores, conhecimento – se constituem na contingência e somente pelo antagonismo, pelas relações com a diferença excluída é que a centralidade desses significantes no discurso pode ser explicada.

Na significação do ensino como função docente na cadeia discursiva do protagonismo, interpreto que esse significante estabelece com o significante educação uma relação de contiguidade, em uma operação metonímica que possibilita uma construção discursiva hegemônica. O ensino, um significante particular, assume a função de representar, de nomear a educação, em um contexto discursivo de políticas neoliberais identificadas no discurso por serem orientadas pelo emprego dos mecanismos da lógica de mercado na educação, representada pela prescrição e regulação por agentes externos à escola, ao contexto em que se desenvolve o ensino, com a produção de políticas de resultados. No entanto, interpreto que sobre esse significante deslizam diferentes sentidos. O ensino como função docente se relaciona à demanda pela valorização profissional, pelo reconhecimento social da especificidade da função do professor, contra a redução da função docente à dimensão técnica, à execução de prescrições elaboradas por especialistas, à regulação da prática docente e contra o foco da educação na aprendizagem pela adoção de avaliações externas que responsabilizam a escola e o professor pela melhoria do desempenho e da qualidade da educação. Nesse antagonismo à redução do ensino à dimensão técnica e à implantação de mecanismos de avaliação de resultados, o ensino é significado, no discurso do protagonismo docente, como mediação, como articulação entre a teoria e a prática contra o ensino descontextualizado, que desarticula a prática da teoria, que se desenvolve por prescrições em função do alcance de resultados, de metas preestabelecidas, contra uma educação que desloca o foco do ensino para a aprendizagem.

A reflexão crítica emerge como outro significante privilegiado na cadeia discursiva do protagonismo docente contra o controle da subjetividade docente, do trabalho do professor e da redução da atividade docente à sua dimensão técnica. No discurso, o gerencialismo docente representa um perfil docente significado como capaz de superar a incapacidade gerencial e técnica das escolas diagnosticada nas políticas de mercantilização da educação. Os problemas da educação são identificados como problemas de gestão do ensino e dos recursos disponíveis na educação, justificando a assunção de tarefas gerenciais pelo professor e a adoção de formas de controle do trabalho docente que são próprias da lógica do mercado. Uma dessas formas de controle do trabalho docente é identificada como o controle à distância do trabalho docente através de prescrições e regulações que

responsabilizam os professores pelo desempenho do ensino, da educação. Essa modalidade de controle é significada, no discurso, como uma prática que reduz o ensino e a educação à mercadoria, possibilitando a aplicação de mecanismos da lógica de produção de mercadorias e reduzindo o trabalho docente à performance. Outro mecanismo de controle do trabalho docente relacionado à lógica do mercado é a adoção de políticas de resultado, que produzem efeitos na definição do currículo, da prática pedagógica e da avaliação, identificada, assim, como um mecanismo que produz exclusão. Essas formas de controle próprias da lógica do mercado são significadas como o que bloqueia a reflexão crítica do professor.

Destaco aqui a flutuação de sentidos na significação da inclusão. No momento discursivo do perfil docente profissional, os mecanismos de controle do trabalho docente são significados como o que bloqueia a demanda pela inclusão que, no discurso, é relacionada ao ensino de qualidade. O ensino de qualidade assume sentidos de democratização do acesso, garantia de permanência dos alunos na escola, atendimento à diversidade e às necessidades de todos os que estão na escola. Os mecanismos de controle do trabalho docente são significados como mecanismos que restringem a atividade do professor à execução de prescrições para o alcance de metas e resultados previamente definidos, bloqueando o atendimento às demandas do ensino de qualidade. No entanto, no momento discursivo do professor como intelectual orgânico, o significante inclusão é relacionado à cadeia antagônica, significado como uma demanda pela expansão de oportunidades educacionais para atender às necessidades do mercado e aos padrões de sociabilidade neoliberais. Interpreto que essa flutuação não pode ser entendida como contradição, mas se relaciona à lógica da diferença que está a operar no processo de significação.

Sobre o significante “reflexão crítica” deslizam diferentes sentidos. A reflexão crítica é requerida sobre a prática docente, sobre o contexto educacional para produzir mudanças; para a produção dos conhecimentos profissionais; para desnaturalizar a aplicação dos mecanismos de mercado na educação; para trazer à tona a exclusão que os mecanismos de mercado produzem ao ignorar o peso do capital nos processos de livre escolha e competitividade; contra a redução do trabalho docente à dimensão técnica; para o exercício da dimensão política do professor.

Relacionado à reflexão crítica, a prática docente é significada pela heterogeneidade, pela diferença, devendo ser orientada para atendimento das necessidades do ensino, da educação. Interpreto que os sentidos da prática docente, no discurso, se constituem contra a significação, atribuída à cadeia discursiva antagônica, de uma prática que pode ser homogeneizada, que é lugar da repetição, possibilitando a aplicação de mecanismos prescritivos e o controle por processos regulatórios. Tais mecanismos são identificados no discurso por reduzirem o perfil do professor à dimensão técnica e por orientarem a atividade docente para a performance, para a produção de resultados estimados, sendo significados como fator de exclusão porque não atendem às necessidades do ensino, das diferenças, da complexidade que caracteriza o trabalho do professor.

A lógica da diferença entre os elementos articulados na cadeia discursiva do protagonismo docente, como afirmado anteriormente, continua a operar, com a flutuação de sentidos nos significantes privilegiados no discurso. Um exemplo dessa flutuação se relaciona à significação da autonomia docente. No momento discursivo do perfil docente profissional, a autonomia e a reflexão crítica são significantes que representam o professor que atua em contextos de complexidade, de dilemas e incertezas, articulando outras demandas da profissionalização docente. A autonomia, no momento discursivo do perfil docente profissional, é significada como o poder de decisão do professor sobre a concepção e desenvolvimento do seu trabalho e sobre a profissão, em oposição à dimensão técnica da docência identificada nas políticas baseadas na lógica do mercado. Como já afirmado anteriormente, essas políticas são identificadas por utilizarem mecanismos de controle do trabalho docente, através da aplicação de prescrições elaboradas por especialistas e da regulação do desempenho do professor por avaliações externas, sendo, por isso, consideradas fator de desprofissionalização docente. No entanto, no momento discursivo do professor reinventado, autonomia é um significante identificado na cadeia discursiva antagônica da lógica do mercado na educação e do gerencialismo docente, significada como “sujeição voluntária e esclarecida a princípios e objetivos” que projeta uma identidade docente responsável por sua autorregulação e pelo alcance das metas colocadas para a atividade educacional.

A reflexão crítica e a autonomia do professor são significantes que também assumem centralidade nas políticas de formação de professores investigadas por Dias (2009), constituindo-se em demandas relacionadas à temática do protagonismo

docente. No contexto discursivo investigado pela autora, esses significantes se relacionam à demanda por respostas à complexidade da prática docente, desenvolvida em um tempo de mudanças e de transformações aceleradas. Borges (2015) em suas pesquisas também sinaliza para a ativação de sentidos de autonomia que a ideia do professor reflexivo produz. Segundo a autora, esses significantes, relacionados no discurso à prática docente, servem de superfície de inscrição para concepções pedagógicas que combatem o tecnicismo. Assim, a recorrência da centralidade desses significantes em diferentes contextos discursivos pode ser um indicador da hegemonização desses discursos na significação do perfil docente.

Nessa cadeia discursiva do professor protagonista, o conhecimento é uma demanda recorrente em todos os momentos discursivos. Sobre o significante conhecimento, segundo a interpretação que produzo, deslizam diferentes sentidos que se constituem em resposta à racionalidade instrumental e à redução do perfil docente à dimensão técnica. A racionalidade instrumental, significante do antagonismo, é identificada no discurso como o que bloqueia a reflexão crítica e a autonomia docente significadas como intencionalidade, intervenção e decisão do professor, reduzindo a possibilidade de produção do conhecimento profissional pela restrição do trabalho docente à execução de tarefas elaboradas por especialistas, separando concepção e implementação, submetendo o trabalho docente à padronização e ao controle externo. A racionalidade instrumental bloqueia também a dimensão reflexiva e deliberativa do trabalho docente, impossibilitando desvelar a ideologia subjacente às práticas docentes. Nesse contexto discursivo, o conhecimento é significado como base para a reflexão crítica do professor, para a produção de mudanças e de melhoria na prática docente, para promover a inclusão ao possibilitar o atendimento às necessidades, interesses e diferenças culturais dos alunos. Outro sentido do conhecimento se relaciona à demanda por reconhecimento social do professor, por constituição de um estatuto da profissão, sendo significado como base para a produção de conhecimentos profissionais, de um saber específico que seja produzido e partilhado no interior da profissão, que legitime o exercício da função docente. Ainda relacionado à valorização da função docente, o conhecimento é também significado como fator de qualificação do professor contra a desqualificação produzida pelos discursos da missão e da vocação docente, identificados como jogos de verdade que responsabilizam os professores pela

eficácia das práticas docentes. O conhecimento assume, ainda, sentidos de emancipação, base para a problematização e superação da prática docente, da educação, ação consciente e qualificada do professor, possibilidade de apreensão da prática através da reflexão e de reelaboração da prática através da crítica.

Na flutuação de sentidos do conhecimento na cadeia discursiva analisada, identifiquei significados relacionados às perspectivas críticas e o hibridismo destas com perspectivas progressivistas. Nesse sentido, afirmo que nos textos analisados nessa investigação, o conhecimento do professor é uma mescla entre duas dimensões: uma crítica - relacionada à dimensão política do professor, à emancipação - e uma pragmática - relacionada à expectativa de que o conhecimento possa contribuir para a reflexão sobre a prática e para a mudança -.

A prática docente é um significante que assume centralidade no discurso do protagonismo docente, sendo relacionada à reflexão crítica e significada como locus da produção de saberes profissionais e como referência para a formação de professores. Interpreto que essa significação da prática docente se constitui em oposição à definição da prática docente fora do âmbito do trabalho docente, regulada através de prescrições e de políticas de avaliação de resultados. Tais políticas são identificadas como redutoras da prática docente a dimensões técnicas, significando a prática como espaço homogêneo, de repetição, sobre a qual podem ser aplicados mecanismos próprios da produção de mercadorias.

A centralidade da prática e da experiência docente no discurso, bem como a relação desse significante com a reflexão do professor e a produção de saberes profissionais, também é destacada por Dias e Lopes (2009), ao afirmarem a hegemonização desse significante nas políticas curriculares para a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental produzidas entre 1996 e 2006. Segundo as autoras, esse discurso se relaciona à demanda pela pesquisa como princípio da formação docente e pela reflexão do professor sobre a experiência como meio para a análise dos problemas educacionais e para a mudança da prática docente. Nesse sentido, a pesquisa e a reflexão do professor estão orientadas para a produção dos saberes profissionais.

A reflexão do professor, associada à autonomia, relacionada à prática docente e à produção de saberes profissionais também são significantes que assumem centralidade no discurso da profissionalização docente nas políticas de formação de professores investigadas por Borges (2015). A autora assinala que a

estabilização dessa formação discursiva se constitui em um contexto de rejeição ao tecnicismo no campo da Formação de Professores, identificado como um discurso que atribui ao especialista uma centralidade, retirando o lugar de destaque do professor. Interpreto que esse discurso fortalece o protagonismo docente sobre o seu fazer e o discurso de valorização do pensamento, da ação, das crenças, valores e tradições da prática docente. Argumento que a recorrência da relação entre esses significantes – prática docente, reflexão crítica, produção de saberes profissionais, a prática como referência para a formação de professores – em diferentes contextos discursivos pode estar indicando a construção de uma formação discursiva hegemônica que tem a prática docente como foco central do trabalho e da formação do professor.

A formação de professores é significada no discurso como espaço que contribui para a reflexão crítica do professor, deslizando sobre esse significante sentidos diferenciados. Os sentidos da formação de professores se constituem em oposição à razão instrumental identificada no antagonismo da cadeia discursiva, significada como conhecimento técnico que orienta a ação docente para a obtenção de resultados, que subordina o trabalho docente ao conhecimento produzido no exterior da profissão, que separa concepção e implementação do currículo e da prática docente, que sublinha a dimensão técnica do professor, bloqueando, dessa forma, a reflexão crítica do professor.

Um dos sentidos que se constitui a partir desse antagonismo à razão instrumental é a formação como locus de produção da profissão, de mudança da prática e do professor. As mudanças na prática são significadas como o desenvolvimento de novas formas de trabalho pedagógico, ampliação da margem de criação do professor através da reflexão crítica sobre a prática, sobre o contexto em que se desenvolve o ensino. As mudanças no professor são significadas como construção de uma nova profissionalidade através da produção de saberes profissionais pela reflexão crítica sobre a prática, troca e partilha de saberes e de experiências, trabalho coletivo. Como afirmei no capítulo anterior, interpreto na significação da formação de professores um hibridismo entre as racionalidades prática e crítica, relacionado à demanda por uma formação que articule teoria e prática, portanto, uma formação contextualizada para promoção de mudanças e inovações no ensino.

Interpreto também a emergência de outros sentidos na significação da formação de professores. Um deles é que a formação possibilite que o professor produza uma crítica teórica à razão instrumental, desvelando a ideologia subjacente às práticas cotidianas de sala de aula orientadas por essa racionalidade. Há também a significação da formação como espaço que possibilite ao professor pensar sobre si mesmo, sobre sua profissão, para a emergência do professor e da profissão inovados, contra a subjetividade conformada pelas práticas de formação de professores nas políticas neoliberais identificadas como formas de controle da subjetividade docente, produzindo regimes de verdade que valorizam/ constroem formas de ser professor.

A interpretação, que produzo, da lógica política que opera na formação discursiva do protagonismo docente aponta para dois discursos que, na leitura que faço, estão sendo potencializados nessa construção: a relação entre perfil docente e qualidade da educação; e a ideia de controle da identidade, do trabalho, da profissão e da formação de professores.

Algumas investigações realizadas em nossa linha de pesquisa têm sinalizado para os discursos que relacionam a qualidade da educação à qualidade do professor e para sua centralidade nas políticas, produzindo demandas para a formação de professores. Dias (2009) identifica em suas pesquisas a correspondência que se estabelece entre a qualidade do ensino, da educação e do desempenho profissional do professor, com demandas para a reconfiguração do papel docente para o enfrentamento dos desafios da educação. Borges (2015) assinala, nas políticas de formação de professores que foram objeto de sua investigação, o privilégio de discursos que reificam a identidade docente como possibilidade de articular demandas por qualidade da educação. Craveiro (2014), ao investigar políticas para a formação de professores nos contextos político-discursivos dos governos de Fernando Henrique Cardoso e Lula, sinaliza para a aproximação entre esses discursos antagônicos no tocante à defesa dos mecanismos de avaliação da qualidade da formação docente e à significação do professor como peça chave para a melhoria de qualidade da educação básica.

Identifico também essa formação discursiva, que relaciona o professor e a qualidade da educação, nos textos por mim analisados. As cadeias discursivas que se antagonizam disputam sentidos de perfil docente – o protagonismo docente e o gerencialismo docente – para a qualidade da educação, atribuindo centralidade ao

professor nesse processo. No discurso do protagonismo docente, os vínculos entre a ação docente – qualificada, politizada, consciente, livre de constrangimentos – e a qualidade da educação se constituem no contexto de antagonismo ao gerencialismo docente, identificado também como um perfil de professor inadequado para o alcance da qualidade. Dessa forma, interpreto que o discurso do protagonismo docente, ao sublinhar a relação entre o professor e a qualidade da educação, acaba reforçando o que identifica como um significante que representa o gerencialismo docente e os mecanismos de regulação da lógica do mercado: a responsabilização do professor pela qualidade da educação.

Essa centralidade do significante do perfil docente na significação da qualidade da educação nas cadeias discursivas antagônicas pode estar apontando para uma formação discursiva hegemônica. O contexto discursivo que possibilita essa construção hegemônica pode estar relacionado a um antagonismo às políticas expansionistas anteriores à década de 1990, que buscavam garantir o acesso à escola, e à significação de que essas políticas produziram a situação de analfabetismo e a conseqüente exclusão mundial⁹. Nesse contexto, o significante aprendizagem assume centralidade no discurso, estabelecendo-se os vínculos entre a qualidade da educação e o professor. O professor tem o seu “papel vital” reconhecido, sendo apontado como “elemento decisivo no sentido de se implementar a educação para todos” (UNESCO, 1990, p.6), “indispensável na recuperação da educação básica brasileira” (INEP, 1993). Outra possibilidade de construção dessa hegemonia, na leitura que produzo, está relacionada à impossibilidade de se atribuir à relação entre professor e qualidade da educação um significado literal, deslizando sobre esse significante diferentes sentidos no processo de significação. Nesse sentido, interpreto que a centralidade desse binômio professor-qualidade da educação potencializa os discursos da responsabilização do professor. Na cadeia do protagonismo docente, a responsabilização do professor é relacionada ao processo educacional e à demanda pela concepção da educação, do trabalho docente pelo professor, assumindo sentidos de valorização,

⁹ Afirmo isso com base em um estudo que realizamos em 2014, durante o curso de doutorado, que teve como objetivo investigar discursos da qualidade da educação em algumas políticas educacionais produzidas pelas agências nacionais e internacionais. O material empírico desse estudo foi constituído pela Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e por alguns documentos produzidos a partir dela no Brasil. São eles: Compromisso Nacional de Educação para Todos (BRASIL, 1993), Plano Decenal de Educação para Todos – 1993 – 2003, Acordo Nacional de Educação para Todos (INEP, 1993) e o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação (CUNHA, 1994).

profissionalização. Na cadeia do gerencialismo docente, a responsabilização do professor é relacionada aos resultados de desempenho da educação, à demanda por uma ação docente técnica centrada na implementação das prescrições e dos projetos curriculares, significada no discurso como fator de desvalorização, de desprofissionalização do professor. Nesse contexto, interpreto a relação entre qualidade da educação e professor como uma formação discursiva que favorece a centralidade desse significante – responsabilização docente – que serve de superfície de inscrição a demandas antagônicas.

Ressalto que a relação entre a qualidade da educação e o professor, na cadeia discursiva do protagonismo docente se constitui no contexto de luta pelo controle do perfil docente, do trabalho, da profissão e da formação de professores. Nesse sentido, identifico outra formação discursiva que, junto com os discursos da responsabilização docente, é potencializada pelos vínculos entre o perfil docente e a qualidade da educação: o controle do professor, do trabalho docente, da profissão, da formação de professores, um significante que assume centralidade nas cadeias discursivas antagônicas. Interpreto que a centralidade que o controle assume nas cadeias discursivas antagônicas é potencializada pela relação entre a qualidade da educação e o professor que se estabelece no discurso, significando o professor como principal agente a operar no alcance da demanda pela qualidade. Essa significação do professor direciona para a significação do controle da qualidade da educação como controle do professor e da prática docente. Na leitura que produzo, tais sentidos alcançam hegemonia nas políticas analisadas.

A demanda pelo controle do perfil docente é sinalizada por Borges (2015) em suas pesquisas sobre os discursos da profissionalização nas políticas de formação de professores. A autora identifica, nesses discursos, a lógica cientificista, hegemônica na tradição ocidental, através de práticas discursivas – racionalidade, homogeneidade, neutralidade científica, lógica causal, valorização de universais, neutralização da diferença –, ressaltando a dimensão do controle nessas práticas. Interpreta que os discursos do campo da formação de professores enfatizam a lógica do controle pelas políticas curriculares, políticas de avaliação, pelas teorias educacionais, bem como pelos discursos do perfil docente, do sacerdócio docente, da profissionalização. Aponta para a ideia de controle, a partir de Biesta (apud BORGES, 2015), como afastamento do risco, defendendo que o controle é a tentativa impossível de conter a diferença.

Interpreto que os significantes do perfil docente protagonista – ensino como função docente, reflexão crítica, conhecimento, prática docente orientada para as necessidades do ensino e da educação, prática docente como referência da formação de professores, formação de professores como espaço de reflexão crítica –, são sentidos de professor estabilizados nas políticas analisadas nessa investigação, que se constituem na luta pelo controle da identidade, do trabalho, da profissão, da formação docente. No discurso, o controle do professor e da sua prática pedagógica por agentes externos à escola, à profissão, ao ensino, é significado como fator de desqualificação, despolitização, desprofissionalização, como controle da subjetividade do professor que bloqueia o ato de criação, a resposta do professor às necessidades de ensino. As políticas neoliberais, pautadas no gerencialismo docente, na racionalidade técnica, na utilização de mecanismos próprios da lógica do mercado representam, no discurso, o controle sobre o currículo, sobre o ensino, sobre o professor para a eficiência e qualidade da educação, para produção de resultados, de performance, para formação de capital humano, para atendimento às necessidades do mundo produtivo, para conformação das subjetividades. Contra esse antagonismo, o protagonismo docente, na formação discursiva que analiso, representa, na minha interpretação, a demanda pelo controle da identidade, do trabalho, da profissão, da formação pelos professores e por entidades que o representem.

Problematizo, nos discursos do perfil docente, a ideia de que as políticas da lógica do mercado e da racionalidade técnica, ou as políticas que demandam o perfil do protagonismo docente, se constituem a plena presença que, no processo de significação do ser professor, professora, regula e constrange as formas de ser e pensar docentes, não havendo espaço para o escape de sentidos. As políticas de formação de professores, entendidas em sua dimensão textual e discursiva (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013), tentam estabilizar sentidos do perfil docente, bem como sentidos do discurso antagonico, buscando conter a proliferação de sentidos própria do processo de significação. Uma tentativa impossível, mas necessária, o que faz com que haja sempre a negociação de sentidos no processo de significação, não sendo possível a regulação total, nem tampouco o escape total.

Portanto a concepção da plena presença que problematizo é o pressuposto que informa a ideia da existência *a priori* de um determinado perfil docente, de que os significantes do protagonismo docente ou do gerencialismo docente representam

a essência do professor, do trabalho docente, da profissão, da formação de professores. Interpreto, também, que essa concepção está na base da ideia de controle do professor e de tudo o que se relaciona à docência.

Consultando o verbete *controle social*, no Dicionário de Política (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998), encontro alguns significados que remetem à ideia de controle como meios de intervenção para induzir membros da sociedade ou do grupo a se conformarem a normas e valores, mecanismos para conseguir consenso, ou ainda, de que a previsão é a capacidade do controle. O controle está, portanto, relacionado à previsão, à definição *a priori* de formas de ser, pensar, agir, representadas de forma plena por normas e valores, produzindo padrões e rejeitando, de alguma forma, o que escapa à previsão. Interpreto que a demanda pelo controle, nos textos por mim investigados, se relaciona à compreensão do social como expressão de um fundamento, de uma racionalidade capaz de antecipar e regular todas as relações sociais. Com a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, problematizo essa possibilidade de controle, pela compreensão do social como linguagem, que coloca em questão a ideia de um fundamento inteligível, de uma racionalidade que consiga saturar todas as relações sociais, que possibilite acessar o sentido originário, literal, dado e, desde sempre, o mesmo. Não há como controlar sentidos de professor, de trabalho docente, de profissão, de formação, que se fixam na contingência e na provisoriedade, representados por significantes que só assumem centralidade por um antagonismo, uma diferença excluída da cadeia de significação, um perfil docente significado como o que ameaça o processo de significação do protagonismo docente e dos significantes que o representam, um modelo de professor significado como o que bloqueia as demandas diferenciais articuladas.

Aproximando-me de Borges (2015) e da ideia do controle como algo da ordem do impossível, defendo a impossibilidade de controle do professor, do seu trabalho, da sua profissão, da sua formação porque a docência e todas as dimensões nela envolvidas são significadas na cultura, nas relações sociais, na linguagem, na tensão entre regulação e escape. Em síntese, qualquer que seja a racionalidade – seja do protagonismo docente ou do gerencialismo docente – ela não é capaz de controlar, de saturar o processo de significação da docência. Políticas, normatizações, prescrições, estatuto de profissionalidade são tentativas

sempre precárias de controlar o fluxo de sentidos e estabilizar o processo de significação.

Contrapondo-me à demanda pelo controle do trabalho e da profissão docente por dentro da profissão, pelos professores e pelas entidades que os representam, como via para a valorização do professor e o reconhecimento social da profissão, e inscrevendo-me na superfície discursiva do controle como da ordem do impossível (BORGES, 2015), defendo que uma possibilidade de valorização do professor e de alcance do reconhecimento social da profissão pode estar relacionada a atribuir centralidade à dimensão cultural do trabalho docente, significado como uma atividade que se constitui nas relações sociais, na linguagem, em processos de significação. Um trabalho que se caracteriza por lidar com a diferença, por produzir respostas à diferença, mobilizando recursos cognitivos, afetivos, éticos, estéticos e tantos outros que ainda não conseguimos nomear, que se organizam em formas de trabalho individual, coletiva. Um profissional que se constitui, que toma a decisão na contingência, respondendo à emergência da diferença no seu trabalho.

Interpreto que a concepção reflexiva de Schön e de professor pesquisador de Stenhouse, que alcançaram certa hegemonia no campo da formação de professores, foram tentativas de responder ao que escapa à previsão e ao controle – os dilemas e conflitos da prática –, ressaltando a singularidade da experiência, da prática profissional e afirmando a impossibilidade de qualquer forma de controle externo. Defendo que essas formulações trouxeram contribuições importantes ao campo da formação de professores, mas mantiveram a dimensão do controle, servindo de superfície de inscrição para as demandas pelo controle por dentro da profissão. Interpreto, então, que a reflexão e a pesquisa do professor atribuem à racionalidade prática a capacidade de significar os dilemas, os conflitos e de produzir respostas. Dessa forma, a racionalidade prática, nesses discursos, se constitui no fundamento capaz de explicar o professor e a prática docente. Assim, ao dar centralidade à dimensão epistemológica da cultura na constituição do professor, do seu trabalho, da sua profissão, da sua formação, os dilemas e conflitos da prática docente são significados como constitutivos da docência, de um trabalho, de uma profissão, pautados na emergência da diferença própria dos processos de significação, da cultura. Em síntese, na significação da dimensão epistemológica da cultura como constitutiva do professor, do seu trabalho, da sua profissão, da sua formação, a diferença, significada como proliferação e adiamento de sentidos, como

tensão entre regulação e escape no processo de significação, assume centralidade no discurso que produzo. Professores e alunos em relação, na relação com outros agentes, nas instituições, na relação com a forma como cada escola vai se constituindo, se organizando, vão produzindo identificações, significações sobre professor, aluno, ensino, escola, demais agentes, em um processo de significação incapaz de ser controlado, de ser saturado.

Ressalto, no entanto, que defender a impossibilidade de um fundamento racional que explique, que controle a significação da docência, defender a dimensão epistemológica da cultura na constituição do professor, do seu trabalho, da sua profissão, da sua formação não significa defender que a docência se constitui no caos, na irracionalidade. A defesa que faço, apoiada na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, segue no sentido de afirmar que o professor e seu trabalho se constituem na decisão razoável, em resposta à diferença, entendida como própria do processo de significação, própria das relações sociais, própria de um social que não é expressão de um fundamento, que não pode ser apreendido por uma racionalidade, mas que vai sendo constituído provisoriamente e contingencialmente, vai sendo significado em atos de resposta ao que bloqueia a constituição das demandas.

Afirmar a razoabilidade da decisão que constitui o professor e seu trabalho não significa defender a impossibilidade de termos projetos de educação, de currículo, de formação de professores. Significa defender que tais projetos são políticas que tentam conter a proliferação de sentidos do que é professor, trabalho, profissão, formação docente, um fechamento discursivo que se constitui na contingência, atos de resposta provisórios, instáveis, na precariedade própria do processo de significação. Tais projetos são decisões sobre o indecível, uma decisão dentre tantas outras possíveis. No processo de significação, cada professor vai constituindo sentidos sobre esses projetos, sobre essas políticas, que não podem ser controlados.

Nesse sentido, inspirada em Mouffe (2003) e em Lopes e Macedo (2011), defendo que os projetos de formação de professores abram espaço para a emergência da diferença, do conflito, no processo de significação, contra o controle significado como o que tenta conter o dissenso, próprio das relações sociais. Defendo a produtividade da diferença, do conflito, do dissenso, pois, a partir deles, podem emergir novos jogos de linguagem, alternativas na significação do que temos

entendido por escola, professor, aluno e tantas outras coisas que deixamos de fora na construção desses discursos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, jul/dez, 1996.

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago/dez, 2009.

ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, A. I. L. de F. (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 273-287.

APPLE, M. W. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 107-142, jul, 2002.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez, 2004.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, set/dez, 2005.

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005. 110 p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Matriz de Referência da Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: proposta inicial para análise e discussão*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_docente/legislacao_documento_s/2011/documento_matriz.pdf>. Acesso em: 22/12/2014.

BRASIL. *Casa Civil. Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Seção 1, p.1.

BRASIL. Ministério da Educação. *O que é o Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC/SEF, 1993. 8 p.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N., PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. Trad. Carmen C. Varriale et al.; coord. trad. João Ferreira; rev. Geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. 11 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.filoczar.com.br/Dicionarios/Dicionario_De_Politica.pdf>. Acesso em: 02/06/2015.

BOCCHETTI, A.; BUENO, B. O. Um professor (sempre) a formar: o governo das subjetividades docentes em programas especiais de formação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 2, p. 376-392, mai/ago, 2012.

BORGES, Verônica. *Espectros da profissionalização docente nas políticas curriculares para formação de professores: um self para o futuro professor*. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <www.proped.pro.br>. Acesso em: 30/03/2015.

BURITY, J. A. *Psicanálise, Identificação e a Formação de Atores Coletivos*. Relatório de Pesquisa. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, mimeo, 1997.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002

CRAVEIRO, Clarissa Bastos. *Políticas curriculares para formação de professores: processos de identificação docente (1995-2010)*. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <www.proped.pro.br>. Acesso em: 29/03/2015.

CRAVEIRO, C. B.; DIAS, R. E. Políticas curriculares nacionais para a formação da identidade docente. In: LOPES, A. C., DIAS, R. E., ABREU, R. G. (Orgs.). *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011, p. 185-204.

CUNHA, C. O. O Acordo Nacional e o Pacto de Valorização do Magistério. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 4, p. 83-96, 1994.

DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. *De que amanhã ...* Diálogo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

DIAS, R. E. *Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)*. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <www.proped.pro.br>. Acesso em: 18/05/2013.

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.

_____. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, p. 79-99, jul/dez, 2009.

DYRBERG, T. B. Lo político y la política en el análisis del discurso. In: CRITCHLEY, S.; MARCHART, O. (compiladores). *Laclau: Aproximaciones críticas a sua obra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2008, p. 299 – 316.

ELIA, L. *O conceito de sujeito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

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

_____. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan/jun, 2011.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALL S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n.2, p. 15-46, jul./dez, 1997.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. *Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2000, p. 103 – 133.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102 p.

HOWARTH, D. Aplicando la Teoria Del Discurso: El Método de La Articulación. *Studia Politiææ*. Córdoba, n.5, p.37-88, 2005.

INEP (Brasil). Educação para Todos: Acordo Nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 74, p, 259-268, jan/abr. 1993.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Madri: Letra e, 1987. Disponível em: <www.4shared.com>. Acesso em: 09/08/2011.

LACLAU, E. Universalismo, particularismo e a questão da identidade. *Revista Novos Rumos*, São Paulo: Instituto Astrogildo Pereira. Ano 8, n. 21, 1993.

_____. Discourse. In: GOODIN, R., PETIT, P. *The Blackwell Companion to Contemporary Political Thought*, The Australian National University, Philosophy Program, 1993.

_____. *Nuevas reflexiones sobre la revolucion de nuestro tiempo*. 2. ed. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2000.

_____. *Emancipação e Diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011a.

_____. Construir la universalidad. In: BUTTLER, J.; LACLAU, E.; ZIZEK, S. *Contingencia, hegemonía, universalidad: diálogos contemporáneos em la izquierda*. 2 ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011b, p. 281-305.

_____. Identidad y hegemonia: el rol de la universalidad en la constitución de lógicas políticas. In: BUTTLER, J.; LACLAU, E.; ZIZEK, S. *Contingencia, hegemonía, universalidad: diálogos contemporáneos em la izquierda*. 2. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011c, p. 51-94.

_____. *A razão populista*. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, p. 33-52, jul/dez, 2006.

_____. Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia. In: ENDIPE, 14., 2008, Porto Alegre. *Anais do...* Porto Alegre, 2008. CD-ROM.

LOPES, A. C. Políticas de currículo: questões teórico metodológicas. In: LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. (Orgs.). *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011, p. 19-45.

_____. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 700-715, set/dez 2012.

_____. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, A. C.; CUNHA, E. V. R.; COSTA, H. H. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 392-410, set/dez 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Curriculum as enunciation (versão em português). In: PINAR, William F. *Curriculum Studies in Brazil: Intellectual Histories, Present Circumstances*. New York: Palgrave Macmillan, 2011. p. 1 - 21. Versão em português.

MARTINS, M. F. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. *Pro - Posições*. Campinas, v.22, n. 3 (66), p. 131-148, set/dez 2011.

MENDONÇA, D. A condensação do “imaginário popular oposicionista” num significativo vazio: as “diretas já”. In: RODRIGUES, L. P.; MENDONÇA, D. (orgs.). *Ernesto Laclau e Niklas Luhmann: pós-fundacionismo, abordagem sistêmica e as organizações sociais*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 147 – 169.

MOUFFE, C. *El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

NÓVOA. A. *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. (Coord). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995b.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, n.1, p. 17-35, 2010.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

ROLDÃO, M. C. N. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos sobre Educação*. Ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan/dez 2005.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan/abr 2007.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan/abr, 2009.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SEMERARO, G. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. *Cadernos CEDES*. Campinas, v. 26, n. 70, p. 373-391, set/dez, 2006.

SILVA, R. Educação das crianças no contexto da reforma educacional brasileira dos anos 90: uma perspectiva para além do capital. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 5., 2011, Florianópolis. *Anais do V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo*. Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_05/e05f_t001.pdf>. Acesso em: 03/04/2014.

SOUTHWELL, M. Em torno da construção da hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. (orgs.). *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EdiPucRS, 2008. p. 115 – 132.

TANURI, Leonor M. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai/jun/jul/ago, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr/jun 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TURA, M. L. R. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). *Currículos: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 150-173.

TURA, M. L. R.; MARCONDES, M. I. O mito do fracasso escolar e o fracasso da aprovação automática. *Cadernos de Educação*. Pelotas, RS, n. 38, p. 95-118, jan/abr, 2011.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 12/04/2014.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 7 – 72.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e prática*. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXO A – Textos analisados

Texto 1

NACARATO, A.M. Políticas públicas de formação do professor na educação básica: pesquisas, programas de formação de práticas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd*. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_04_adairnacarato_gt19.pdf>. Acesso em: 08/10/2014.

Texto 2

NEVES, L.M.W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd*. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt05_trabencomenda_do_lucianeves.pdf>. Acesso em: 08/10/2014.

Texto 3

BELTRAN, A.C.V., PINAZZA, M.A. A Anatomia da formação em serviço do município de São Paulo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd*. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt04_trabalhos_pdfs/gt04_3033_texto.pdf>. Acesso em: 08/10/2014.

Texto 4

BERALDO, F.R.C.L., SOARES, S.R. Mediação didática na formação do futuro professor da escola básica. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd*. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt04_trabalhos_pdfs/gt04_3429_texto.pdf>. Acesso em: 08/10/2014.

Texto 5

ALVES, C.S., ANDRÉ, M.E.D.A. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd*. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2640_texto.pdf>. Acesso em: 08/10/2014.

Texto 6

KAUSS, C.T., REIS, H.M.M.S.A. O profissional professor e a educação inclusiva: representações sociais em construção. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd*. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2785_texto.pdf>. Acesso em: 08/10/2014.

Texto 7

OLIVEIRA, L.R. Educação continuada: um estudo sobre participantes dos programas Letra e Vida e Ler e Escrever. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd*. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2848_texto.pdf>. Acesso em: 08/10/2014.

Texto 8

FREITAS, J.V., TRAVERSINI, C.S. O professor da educação integral: um sujeito em processo de invenção. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd*. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2857_texto.pdf>. Acesso em: 08/10/2014.

Texto 9

RESENDE, M.A., GERKEN, C.H.S. A atividade docente de uma professora alfabetizadora no contexto das políticas públicas em Minas Gerais: uma análise a partir de núcleos de significação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd*. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_3256_texto.pdf>. Acesso em: 08/10/2014.

Texto 10

NOGUEIRA, E.G.D., ALMEIDA, O.A., MELIM, A.P.G. A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa-formação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd*. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_3327_texto.pdf>. Acesso em: 08/10/2014.

Texto 11

SILVA, A.M. O computador na educação e a formação docente: perspectivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd*. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2810_texto.pdf>. Acesso em: 08/10/2014.

Texto 12

ALMEIDA, C.S., TASSONI, E.C.M. Entre cursos e discursos: o discurso político de formação de professores alfabetizadores no Programa Ler e Escrever no Estado de São Paulo e a busca da escola de qualidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd*. Disponível em:

<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt10_trabalhos_pdfs/gt10_3168_texto.pdf>. Acesso em: 08/10/2014.

Texto 13

DIAS, E.T.G. Provinha Brasil de Leitura: para além dos níveis de proficiência. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd*. Disponível em:

<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt10_trabalhos_pdfs/gt10_3326_texto.pdf>. Acesso em: 08/10/2014.

Texto 14

REIS, G.R.F.S. Narrativas como prática da liberdade: a tessitura de uma pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd*. Disponível em:

<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt13_trabalhos_pdfs/gt13_2707_texto.pdf>. Acesso em: 12/10/2014.

Texto 15

LIMA, I.G., GANDIN, L.A. Trabalho docente no ensino fundamental: um exame das transformações geradas por programas de intervenção pedagógica. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd*. Disponível em:

<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt13_trabalhos_pdfs/gt13_2920_texto.pdf>. Acesso em: 12/10/2014.

Texto 16

RIOS, J.A.V.P. Da lavradora à professora primária: narrativas, docência e profissionalização no ensino fundamental da/na roça. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd*. Disponível em:

<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt13_trabalhos_pdfs/gt13_2984_texto.pdf>. Acesso em: 12/10/2014.

Texto 17

SANTOS, S.R.M., SILVEIRA, M.C.O. Blogs de educadores: possíveis veículos de formação continuada? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd*. Disponível em:

<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2952_texto.pdf>. Acesso em: 12/11/2014.

Texto 18

IÓRIO, A.C.F. Socialização profissional na sala de professores: um retrato do trabalho docente num colégio de rede privada do subúrbio carioca. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd*. Disponível em:

<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt14_trabalhos_pdfs/gt14_2937_texto.pdf. Acesso em: 12/11/2014.

Texto 19

JORDÃO, S.G.F., SILVEIRA, T.S., HOSTINS, R.C. Políticas de inclusão escolar e a formação do professor das salas de recursos multifuncionais (SRMs). In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd*. Disponível em:

<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_2692_texto.pdf>. Acesso em: 12/11/2014.

Texto 20

LIMA, M.B.B.S., DORZIAT, A. Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd*. Disponível em:

<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_2721_texto.pdf>. Acesso em 12/11/2014.

Texto 21

THEES, A. Estudo sobre as práticas não letivas de professores de matemática da EJA. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd*. Disponível em:

<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt19_trabalhos_pdfs/gt19_2950_texto.pdf>. Acesso em: 12/11/2014.

Texto 22

MARTINS, R.M., ROCHA, S.A. Tornando-se professora: narrativas sobre os processos de constituição da identidade docente de licenciandos em matemática. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd*. Disponível em:

<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt19_trabalhos_pdfs/gt19_3140_texto.pdf>. Acesso em: 12/11/2014.

Texto 23

AZEVEDO, P.D. O conhecimento matemático na educação infantil: o processo de formação continuada de um grupo de professoras. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd*. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt19_trabalhos_pdfs/gt19_3376_texto.pdf>. Acesso em: 12/11/2014.

ANEXO B – Quadro de análise

ANÁLISE DA TEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DISCURSOS SOBRE O PERFIL DOCENTE - SIGNIFICANTES E SENTIDOS DAS DEMANDAS E DOS ANTAGONISMOS

Textos	Perfil docente no discurso	Demandas (plenitude ausente)	O que impede a realização da demanda, o alcance da plenitude?
SESSÃO ESPECIAL			
<p>TEXTO 1 SESSÃO ESPECIAL GT 4, 8, 12, 16, 19, 24 Universidade São Francisco - USF</p> <p>No presente texto, discuto alguns contextos de formação docente e de políticas públicas, visando enriquecer o debate sobre a formação do professor da escola básica, objeto de uma sessão especial da 36ª Reunião Anual da Anped. Destaco alguns construtos teóricos elaborados</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização pelo campo da pesquisa das práticas de formação docente que colocam o professor como protagonista do processo. - Construtos teóricos das pesquisas na década de 1990 – professor reflexivo e o de professor pesquisador - Docente como um prático reflexivo - um profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana não limitada ao chão da escola - Professor pesquisador - postura política de reconhecer o professor como produtor de saberes, rompendo, tal como revela Zeichner (1998), com a divisão entre 	<ul style="list-style-type: none"> - professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias (Nóvoa, 2009, p.12) - reflexão como prática social coletiva e pesquisa do professor como possibilidade de emancipação social (refletir sobre suas práticas, formular questões sobre os cotidianos de suas salas de aula e buscar respostas a essas questões, sistematizando experiências e produzindo saberes) - conceitos no cerne do movimento de valorização da formação e da profissionalização de professores surgido em diferentes países a partir dos anos 1990 	<ul style="list-style-type: none"> - centralidade da formação docente nas pautas das políticas públicas de reforma da educação e nas pesquisas - por que essas pesquisas não provocam impactos nas políticas públicas? - fosso entre aquilo que as pesquisas apontam sobre a formação docente desejada e o que é prescrito nos documentos para os diferentes sistemas de ensino – existência de conflito nas lógicas que orientam as pesquisas e as políticas públicas – falta de apoio para os professores participarem desses projetos de formação (inclusão da formação na jornada de trabalho e possibilidades de trabalho coletivo no interior das escolas com o envolvimento do coletivo nos projetos de formação) e tais projetos não atendem ao coletivo da escola

<p>nas últimas décadas pelo campo da pesquisa educacional, que tem como foco a formação docente, e a forma como tais construtos têm sido apropriados e ressignificados pelas políticas públicas. Ressalto, ainda, alguns recentes programas instituídos pela Nova Capes e ilustro essas considerações com uma experiência no âmbito do Observatório da Educação, evidenciando a possibilidade de aderir a um desses programas e promover uma parceria universidade-escola que estimule a reflexão e a criticidade dos professores quanto</p>	<p>pesquisas dos professores e pesquisas acadêmicas</p> <p>- Professor como um analista simbólico a quem compete equacionar e construir problemas, no terreno da prática, marcada pela incerteza e a complexidade</p>	<p>- uma formação adequada para formar professores reflexivos e pesquisadores</p> <p>- uma escola que se torne um espaço de reflexão dos professores</p> <p>Conceitos como ação-reflexão-ação e práticas investigativas trouxeram à tona as questões organizacionais da escola e do trabalho docente como projetos pedagógicos que valorizam o trabalho coletivo e a formação na própria escola; melhoria das condições de trabalho dos professores, salários e carreira - a escola tem sido apontada como locus privilegiado de formação e o trabalho coletivo, como instância de reflexão e pesquisa do professor</p> <p>- defesa da escola como local de formação e de aprendizagem, escola como comunidade de aprendizagem profissional (Canário, 2000, Hargreaves, 2004) para o alcance de avanços intensos e mensuráveis na aprendizagem dos alunos. - comunidades de aprendizagem profissional (promovem e pressupõem atributos fundamentais da sociedade do conhecimento, como trabalho coletivo, investigação e aprendizagem permanente; utilizam os dados de desempenho para sustentar e promover a melhoria conjunta da equipe) - em lugar de produzir consertos rápidos a partir de mudanças superficiais, elas criam e dão</p>	<p>- as reformas educacionais e da formação docente têm sido gestadas e implementadas, apoiando-se em construtos teóricos construídos no âmbito das pesquisas, mas ressignificados nos documentos prescritivos das políticas, que visam atender princípios neoliberais e empresariais, pautados em índices de desempenho de alunos e professores</p> <p>- conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador foram incorporados nas políticas de formação inicial do professor da escola básica (DCNs para Formação de Professores), mas os estudos têm apontado que poucas mudanças ocorreram nos cursos de licenciatura</p> <p>- redefinição do papel do estado, originário das mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo (Freitas (2007, p. 1.215) - necessidade de regulação adquire caráter central no campo da educação e da formação de professores através de diretrizes e referenciais para a escola básica; regulamentação das instituições formadoras; sistemas de avaliação de estudantes; e certificação de professores. - nesse estado regulador, o trabalho docente é reduzido à prática individual, às suas dimensões técnicas, de modo a poder ser avaliado,</p>
--	---	---	---

<p>às políticas públicas e aos documentos prescritivos que chegam às escolas.</p> <p>Palavras-chave:</p> <p>formação docente; políticas públicas; parceria universidade-escola.</p>		<p>apoio a melhorias sustentáveis e duradouras, porque constroem a habilidade e a capacidade profissionais para manter a escola avançando.</p> <p>- Nas propostas de Hargreaves e de Canário predomina a concepção de aprendizagens em contextos de trabalho coletivo.</p> <p>No que se refere à formação continuada, ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro (Gatti e Barreto, 2009, p. 201-202)</p> <p>existência de um amplo consenso quanto aos princípios da formação continuada e às medidas necessárias para assegurar a aprendizagem docente e o envolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2009, p. 14): articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc.</p>	<p>mensurado e certificado, visando adaptar os professores, a escola e seus processos formativos às transformações necessárias no âmbito das reformas propostas.</p> <p>- políticas prescritivas (quantidade de prescrições que chegam até a escola e os impedem de desenvolver um trabalho que acreditam seja a favor do aluno e de sua aprendizagem) – resistência ou pseudo- adesão às ingerências impostas às práticas docentes</p> <p>- avaliações externas, influenciando diretamente as práticas dos professores em sala de aula - nos encontros realizados na pesquisa os professores tomaram consciência de quanto esse tipo de avaliação se contrapõe às práticas de letramentos em sala de aula e, portanto, tem valor apenas meritocrático e estatístico, de ranqueamento das escolas, pouco contribuindo para a formação cidadã dos alunos.</p> <p>- estudos sobre o professor reflexivo surgiram no momento em que se buscava romper com o modelo de racionalidade técnica, de princípios positivistas, que marcou a formação docente no Brasil</p> <p>- regimes de individualismo competitivo e corrosivo, que utilizam os dados para impor constrangimento a professores de baixo desempenho (a esses contrapõem-</p>
--	--	--	--

			<p>se as comunidades profissionais de aprendizagem)- substituir uma cultura fortemente individualista por uma cultura colaborativa, com um trabalho de equipe que enxerga, na totalidade organizacional da escola, o seu caráter sistêmico</p> <ul style="list-style-type: none"> - na perspectiva da racionalidade técnica - grande ligação da educação com as questões relativas à formação de mão de obra faz com que economistas, muitas vezes escalados pelos interesses dos empresários, predominem na hora de definir os caminhos da educação - educadores profissionais pouco são ouvidos na elaboração das políticas públicas educacionais, pelos gestores ou pela mídia
Textos	Perfil docente no discurso	Demandas (plenitude ausente)	O que impede a realização da demanda, o alcance da plenitude?
GT 05 ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL			
<p>TEXTO 2 Trabalho encomendado FIOCRUZ</p> <p>O texto tem por objetivo apresentar a tese de que o professor vem se constituindo, na atualidade brasileira, em importante intelectual orgânico da nova pedagogia</p>	<p>- intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia do capitalismo neoliberal da Terceira Via - metamorfose ocorrida nas relações de poder no país a partir de 1995 e a solidez alcançada pelo projeto capitalista neoliberal permitem assegurar que o professor, em todos os níveis de ensino, vem se constituindo, no capitalismo contemporâneo, em importante intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia.</p>	<p>- a qualidade social defendida pelas forças progressistas - escolarização integral que pudesse conduzir coletivamente o homem do século XXI a transformações radicais das relações sociais capitalistas</p> <p>- realce da relação entre educação e inclusão até meados dos anos 2000.</p>	<p>- neoliberalismo de Terceira Via - junção de princípios do neoliberalismo com princípios da social-democracia - conciliando mercado e justiça social para o desenvolvimento de um capitalismo de face humana que prioriza a inclusão dos discriminados culturalmente, a iniciativa individual ou grupista na resolução dos grandes problemas sociais e a expansão do poder aquisitivo dos miseráveis como estratégias de legitimação social.</p> <p>- reforma da aparelhagem estatal - naturalização da relação público-privado</p>

<p>da hegemonia do capitalismo neoliberal da Terceira Via.</p> <p>Primeiramente, situa o professor como intelectual orgânico; em seguida, identifica as principais características da nova pedagogia da hegemonia e, por fim, aponta algumas evidências históricas da formação/atuação desse profissional que corroboram a tese.</p> <p>Palavras-chave: professor - intelectual - pedagogia da hegemonia</p>	<p>- formuladores e, na sua maioria, disseminadores da hegemonia burguesa nas sociedades capitalistas contemporâneas</p> <p>- atores coadjuvantes da expansão/integração do mercado interno brasileiro e do aumento da competitividade internacional do país pós-crise de 2008, bem como da consolidação da hegemonia burguesa, por intermédio da disseminação das ideias, valores e práticas dessa classe no âmbito escolar - passam a ocupar, cada vez mais, papel político significativo nas agendas dos organismos internacionais e dos governos nacionais</p> <p>- Contraditoriamente, porém, dependendo do nível de correlação das forças sociais em cada formação social concreta, esses intelectuais podem se metamorfosear em formuladores e disseminadores de uma hegemonia opositora (WILLIAMS, 2011). A natureza de sua formação e da sua prática profissional, portanto, são decisivas para alimentar a coesão social ou para fomentar a crítica do status quo.</p>		<p>na execução das políticas sociais (generalização das práticas de parcerias) e a efetivação de uma nova forma de gestão governamental, baseada na avaliação dos resultados das políticas estatais</p> <p>- metamorfose na estrutura e na dinâmica da sociedade civil (de arena de luta de interesses e de projetos políticos antagônicos se transforma em espaço de prestação de serviços sociais e de conciliação dos inúmeros conflitos sociais) pelo emprego sistemático de estratégias de repolitização da política (emprego de ações educativas positivas de redefinição da participação política, denominada de nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005)</p> <p>- movimento geral de repolitização da política e de inclusão social na educação realiza reformas educacionais que, sob o slogan de Educação para todos, viabilizam a expansão das oportunidades educacionais, circunscrita aos requisitos de inclusão social do novo padrão de sociabilidade e das necessidades de conformação técnica e ético-política da força de trabalho aos requisitos do projeto neoliberal da Terceira Via.</p> <p>- Os professores, na sua grande maioria, quer como sujeitos históricos, quer como profissionais da educação, participaram como sujeito e como objeto, como educador</p>
---	--	--	--

	<p>Na atualidade brasileira, as políticas educacionais em geral e, mais especificamente, as políticas de formação inicial e continuada de professores têm nessa dimensão política da prática docente uma forte determinação.</p>	<p>e como educando, dos movimentos da nova pedagogia da hegemonia</p> <ul style="list-style-type: none"> - papel atribuído à educação escolar e à educação política no país é redimensionado devido ao novo papel desempenhado pelo Brasil no capitalismo mundial e a consequente ênfase atribuída à expansão homogeneizada da produção material e simbólica da vida – a partir de meados dos anos 2000, passa a ser realçada a relação educação e produção, traduzida em melhoria da qualidade de ensino e um maior protagonismo do empresariado brasileiro nos rumos da educação escolar (a relação entre educação e inclusão social não perde importância) - mudança do slogan Educação para todos para Todos pela educação - O Brasil começa a implementar mais sistematicamente, a partir de 2007, a estratégia 2020 do Banco Mundial denominada Aprendizagem para todos como ferramenta fundamental para acelerar o desenvolvimento - os "ganhos no acesso à educação fazem incidir agora a atenção no desafio de melhorar a qualidade da educação e acelerar a aprendizagem". (BANCO MUNDIAL, 2011, com esta nova diretriz, a educação escolar estaria apoiando as prioridades-chave do Grupo Banco Mundial, estabelecidas na sua
--	---	---

			<p>mais recente estratégia política pós-crise de 2008: “ter os pobres e vulneráveis como objetivo, criar oportunidades de crescimento, promover ações coletivas globais e reforçar a governação”)</p> <p>- atualização do projeto neoliberal em nosso país, segundo essas novas diretrizes internacionais – a educação de qualidade se constitui em um dos eixos estratégicos nos planos plurianuais do 2º governo Lula e no 1º governo Dilma (BRASIL, 2007; BRASIL, 2011a)</p> <p>- difusão da ideia de conquista pela sociedade de uma qualidade social da educação como mais uma estratégia eficaz da nova pedagogia da hegemonia - a proposta de qualidade social da educação escolar apresentada no Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira, em 1997, em contraposição à proposta de educação escolar para a qualidade total dos primórdios do neoliberalismo brasileiro, foi apropriada e resignificada pela proposta educacional neoliberal da Terceira Via (qualidade social defendida pelas forças progressistas da sociedade civil acenava para uma escolarização integral que pudesse conduzir coletivamente o homem do século XXI a transformações radicais das relações sociais capitalistas; a atual proposta de qualidade social</p>
--	--	--	---

			aponta para a formação de um capital humano conforme aos requisitos técnico e ético-políticos de aumento de produtividade e de competitividade exigidos pela dinâmica capitalista brasileira contemporânea).
--	--	--	---