



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Mônica Ramos da Costa Macedo

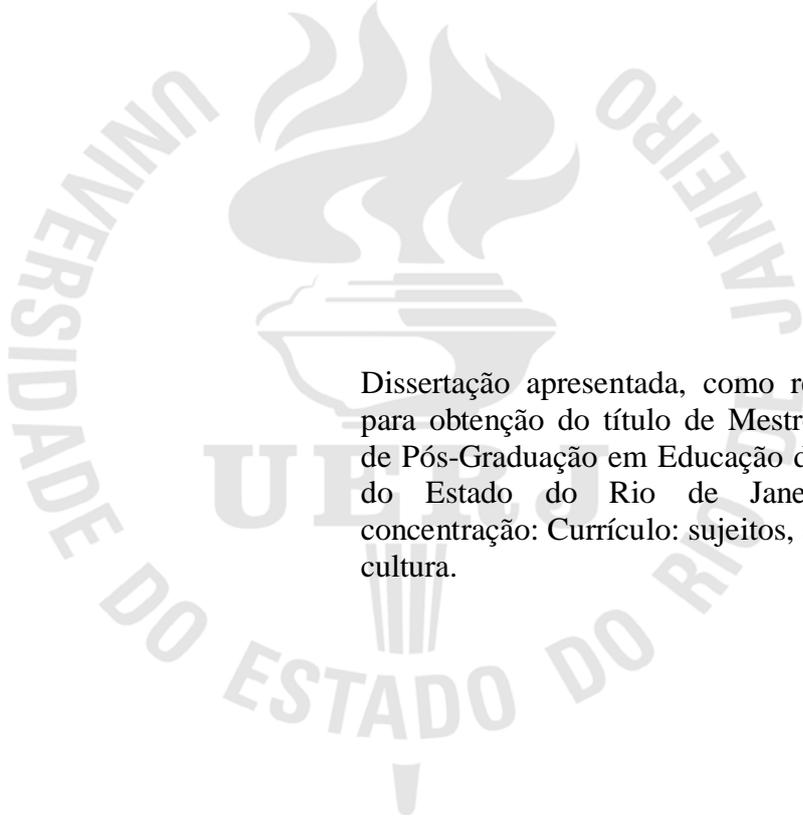
**Processos de subjetivação docente: sentidos de ser professor dos anos
iniciais do Ensino Fundamental**

Rio de Janeiro

2022

Mônica Ramos da Costa Macedo

**Processos de subjetivação docente: sentidos de ser professor dos anos iniciais
do Ensino Fundamental**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Veronica Borges

Rio de Janeiro

2022

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

M141	<p>Macedo, Mônica Ramos da Costa Processos de subjetivação docente : sentidos de ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental / Mônica Ramos da Costa Macedo. - 2022. 112 f.</p> <p>Orientadora: Veronica Borges. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.</p> <p>1. Educação - Teses. 2. Processos de Subjetivação - Teses. 3. Política curricular - Teses. 4. Discursos - Teses. I. Borges, Veronica. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
mvf	CDU 37

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

Assinatura

Data

Mônica Ramos da Costa Macedo

**Processos de subjetivação docente: sentidos de ser professor dos anos iniciais
do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

Aprovada em: 03 de junho de 2022

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Veronica Borges (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. Guilherme Augusto Rezende Lemos
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha
Universidade Federal de Mato Grosso

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à memória aos meus queridos pais Leonam e Marina, que em seus exemplos, emoções e atitudes me auxiliaram a me constituir no que sou e no que posso vir a ser, deixando muita saudade, mas também muitas lições...

E a toda a minha Ancestralidade, que me permitiu continuar e quebrar ciclos... o meu agradecimento eterno...

AGRADECIMENTOS

A todos(as) os(as) meus(minhas) alunos(as) e professores(as) que passaram pela minha vida acadêmica e profissional, numa presença incessante de memórias e experiências contribuindo para que eu continuasse indo além dos montes, percebendo o quanto eles/elas me constituíram os sentidos de ser professora...

A todos(as) os(as) professores(as) do curso de mestrado do ProPEd/UERJ, em especial à professora Veronica Borges, por toda a generosidade e o acolhimento, e às colegas do grupo de pesquisa, que contribuíram para este momento de privilégio, luta e crescimento...

Gratidão...

À minha quase mãe Maria da Conceição Teixeira do Amaral (*in memoriam*), que sempre me emprestou o seu colo para eu prosseguir, me dando força, abrindo meus olhos, depois que o “real” ganhou outras articulações...

A Kátia Ribamar Féques, que me acalentou com sua leveza, compartilhando momentos difíceis desde a infância, procurando alegrar meu coração, trazendo proteção e calma na caminhada...

A Sabrina Guedes de Oliveira, pela sua paciência, dedicação e parceria sem limites nos estudos e escritas, me estimulando a caminhar e a acreditar...

A Moema de Assis Hilário, por compartilhar experiências de vida e de estudos sobre o nosso papel no contexto da humanidade, com seus exemplos de humildade e generosidade me permitindo olhar para dentro de mim, me acolhendo também em momentos difíceis dessa jornada terrena, ampliando meus olhares para o que não é visível e me mostrando a importância da luta política...

À minha prima Cristina de Souza Torres, pelo carinho do pertencimento e acolhimento sempre oportunos nas horas difíceis dessa caminhada, ouvindo e me apoiando...

A Terezinha Antunes Saliture, que me acolheu num momento de muita necessidade e que me ajudou a construir um dos meus sonhos básicos, me dando momentos de paz...

Aos queridos tios Alberto e Norma, gratidão por toda a força, compreensão e presença na continuidade da caminhada dessa vida...

A Vera Lúcia Pinheiro Sátyro, Renata Garcia Nogueira, Eveline de Souza e Sonia Alves (*in memoriam*) e Maria Edvalda, pela amizade que retoma a Ancestralidade como algo que nos constitui...

A Fátima Spalla e Cristina Lima, que me incentivaram, com seus exemplos de estudo, profissão e de reflexão sobre a prática docente, a persistir na carreira do magistério carioca, buscando a dignidade em todo o meu fazer e os possíveis sentidos dessa escolha deveras desafiante...

A Vítor Hugo Rocha, Sr. Vítor, que tantas vezes socorreu a mim e aos meus pais em momentos muito difíceis, emprestando suas vivências para alertar...

A Júlia e Shioiti Koketsu da Silva, por tantos anos de acompanhamento e incentivo nas minhas buscas acadêmicas e pessoais...

Reverência a todas as fontes da Espiritualidade pela onipresença reconfortante nas esquinas dessa e de outras vidas, transcendendo o tempo, a forma e a visão humana que nos são limitadas e parciais...

...que a questão e a teorização da identidade é um tema de considerável importância política, que só poderá avançar quando tanto a necessidade quanto a “impossibilidade” da identidade, bem como a suturação do psíquico e do discursivo em constituição, forem plena e inequivocamente reconhecidos.

Stuart Hall

RESUMO

MACEDO, Mônica Ramos da Costa. *Processos de subjetivação docente: sentidos de ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. 2022. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Este trabalho tem a pretensão de investigar como se dão os processos de subjetivação docente e os sentidos de ser professor do Ensino Fundamental em disputa nas propostas curriculares do município do Rio de Janeiro. A justificativa de tal investigação se dá em função de compreender de que modo os múltiplos sentidos de ser professor estão constituídos nas políticas curriculares municipais Multieducação (com os significantes “Multieducação” e “sala de aula do tamanho do mundo”) e Documento Curricular 2020 (pelos significantes “competências” e “habilidades”), suas possibilidades de sentidos e as relações com as demandas do social. Os textos em análise referem-se à rede municipal de educação do Rio de Janeiro. A escolha pelas políticas curriculares da Multieducação e do Documento Curricular 2020 se justifica por se tratar de momentos específicos na política curricular carioca. A potencialidade do jogo político dos sentidos que tentam produzir diz respeito ao contexto em que as políticas se apresentaram, a forma como foram conduzidas e as tentativas de fixação que objetivaram colocar sobre os significantes aqui escolhidos a disputa de sentidos. É nessa balança de sentidos em relação à questão dos processos de subjetivação docente que os discursos se apresentam e disputam a fixação provisória, parcial e momentânea, possibilitando-nos analisar as articulações que daí advêm. Numa direção, a Multieducação se apresenta como uma política diferenciada e arrojada para o contexto da época; em outro caminho, a política do Documento Curricular 2020 se apresenta num momento de transição com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular. Isso nos instiga a pesquisar sobre os sentidos que ambas as políticas trazem e que possibilidades de significação elas podem impactar sobre os processos de subjetivação docente nos professores dos anos iniciais para os dias atuais em relação à política curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/Rio). Como objetivos específicos temos: analisar os processos de subjetivação docente nas propostas curriculares municipais de 1996 e 2020; relacionar os impactos da contemporaneidade nos processos de subjetivação docente e investigar as fixações discursivas nos documentos oficiais em relação à política curricular municipal que impactam a subjetivação docente. Como aspecto teórico-metodológico, utilizaremos a pesquisa bibliográfica e documental, que se faz importante na medida em que os textos e documentos também são discursos e fontes de informação e problematização que ajudaram a compor as análises. Para auxiliar nessa pesquisa, trago como referenciais teóricos Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, Stuart Hall e Zygmunt Bauman. Em Laclau e Mouffe, evidencia-se a Teoria do Discurso para compreender os processos discursivos nas políticas curriculares, correlacionando nessa análise as categorias de hegemonia, antagonismo, lógica da diferença, lógica da equivalência, significante vazio, significante flutuante, sujeito e pontos nodais. Em Stuart Hall, as contribuições sobre o conceito de identidade e suas relações com a contemporaneidade. Em Zygmunt Bauman, suas reflexões sobre a identidade na modernidade líquida.

Palavras-chave: Processos de subjetivação docente. Discurso. Política curricular.

ABSTRACT

MACEDO, Mônica Ramos da Costa. *Processes of teacher subjectivation: Meanings of being a teacher in the initial years of elementary school*. 2022. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

This work intends to investigate how the processes of teaching subjectivation and the meanings of being an elementary school teacher take place in dispute in the curricular proposals of the city of Rio de Janeiro. The justification for such investigation is based on understanding how the processes of teacher subjectivation (the multiple meanings of being a teacher) are constituted in the municipal curriculum policies Multieducation (through the signifiers “Multieducation” and “classroom the size of the world”) and Documento Curricular 2020 (through the signifiers “competencies” and “skills”), their possibilities of meanings and the relationships with the demands of the social. In addition, the texts under analysis refer to the municipal education network in Rio de Janeiro. The choice for the curricular policies of Multieducação and Documento Curricular 2020 is justified because they are specific moments in the curricular policy of Rio de Janeiro. The potentiality of the political game of the meanings that they intend to produce concerns the context in which the policies were presented, the way they were conducted and the fixation attempts that aimed to place on the signifiers chosen here, the dispute of meanings. It is in this balance of meanings in relation to the issue of teacher subjectivation processes, that the discourses will present themselves and dispute the provisional, partial and momentary fixation, allowing us to analyze the articulations that arise from it. In one direction, Multieducation presents itself as a differentiated and bold policy for the context of the time; On the other hand, the Curricular Document 2020 policy presents itself at a time of transition with the enactment of the BNCC (Base Nacional Comum Curricular). In this way, this instigates us to research the meanings that both policies bring and what possibilities of meaning they can impact on the processes of teaching subjectivation in teachers from the early years to the present day in relation to the municipal curriculum policy of the Municipal Department of Education. Education in Rio de Janeiro (SME/Rio). As specific objectives we have: to analyze the processes of teaching subjectivation in the municipal curricular proposals of 1996 and 2020; to relate the impacts of contemporaneity in the processes of teaching subjectivation and to investigate the discursive fixations in official documents in relation to municipal curricular policy that impact teaching subjectivation. As a theoretical and methodological aspect, we will use bibliographic and documental research. Bibliographic and documental research is important insofar as the texts, documents, are also discourses and sources of information and problematization that helped me to compose the analyses. To assist me in this research, I bring as theoretical references Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, Stuart Hall and Zygmunt Bauman. In Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, I highlight the Discourse Theory to understand the discursive processes in curricular policies, correlating in this analysis the categories of hegemony, antagonism, logic of difference, logic of equivalence, empty signifier, floating signifier, subject and nodal points. In Stuart Hall the contributions on the concept of identity and its relations with contemporaneity. In Zygmunt Bauman, his reflections on identity in liquid modernity.

Keywords: Processes of teaching subjectivation. Discourse. Curriculum policy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. IDENTIDADE E MODERNIDADE: QUESTÕES DO DESCENTRAMENTO DO SUJEITO	26
1.1. Stuart Hall e a Identidade na Modernidade: fissuras num conceito aparentemente fixado	27
1.2. A fluidez nos processos identitários: contribuições de Zygmunt Bauman	37
1.3. Identidade e Identificação: provocações em Stuart Hall, Ernesto Laclau e Zygmunt Bauman	43
2. SENTIDOS DE SER PROFESSOR NAS POLÍTICAS CURRICULARES DA SME/RIO: CONTRIBUIÇÕES DE ERNESTO LACLAU E CHANTAL MOUFFE	48
2.1. Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e a teoria do discurso: algumas categorias discursivas do jogo político	51
2.2. O discurso e a produção de sentidos de alguns significantes nas políticas curriculares municipais do Rio de Janeiro	58
2.2.1. <u>A política curricular Multieducação</u>	64
2.2.2. <u>A política curricular Documento Curricular 2020</u>	75
3. PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DOCENTE: CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS E PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO – UMA QUESTÃO EM ABERTO	85
3.1. A “identidade docente” nas políticas curriculares – uma impossibilidade de sentido único	92
3.2. O jogo discursivo das imagens/texto: a Multieducação e o Documento Curricular 2020	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	108

INTRODUÇÃO

Considero importante trazer alguns elementos da minha trajetória profissional a fim de traçar aproximações com o objeto de estudo deste trabalho.

Ingressei, por meio de concurso público municipal, como regente dos anos iniciais em 1992, com oportunidade de atuação mais evidenciada em turmas de alfabetização.

Uma década depois, aproximadamente, assumi outra posição funcional e passei a atuar como formadora de outros professores dos anos iniciais, tanto em políticas municipais de formação de professores (ações da própria Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro) quanto em políticas nacionais, como o PNAIC (Pacto nacional de Alfabetização na Idade Certa). Ao longo dessa experiência, foram surgindo questionamentos tanto sobre a minha prática quanto sobre a prática do outro, uma vez que eu vivenciava posições diferenciadas de regente e de formadora. Além disso, ao longo da minha experiência profissional, fui aliando à minha formação oportunidades de leitura e de estudos, ampliando meus olhares e inquietações epistemológicas em torno de como chegamos a ser professores, como esse processo se dá, quais as influências que sofremos, como nos constituímos docentes.

Como mencionado, essas questões ganharam volume, intensidade e criticidade, em um movimento que foi particularmente instigante, radicalizando minhas reflexões sobre minha práxis pedagógica. Comecei também a perceber de forma mais clara que havia relações entre os fazeres (como regente e como formadora) e as políticas curriculares colocadas no âmbito municipal.

Ingressando no curso de mestrado do ProPEd/UERJ, tendo escolhido a linha de pesquisa Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura, venho participando de debates e reflexões que se alinham à minha trajetória profissional e a inquietações epistemológicas e que vêm contribuindo para meu objeto de pesquisa. Mas, se a princípio, acompanhava o discurso do senso comum que depositava ser a identidade docente um recurso capaz de, senão solucionar, ao menos minimizar os efeitos da desigualdade social na qualidade da educação que nós, professores, ministramos, essa investigação interpelou essas premissas. Nos estudos e discussões no grupo de pesquisa, deparei-me com a fragilidade desse argumento. A base pós-estrutural da linha permitiu-me perceber a inadequação das minhas aspirações em pesquisar os processos identitários de ser professor. Comecei a entrar em contato com outras

concepções do termo identidade que se afastam da ideia clássica de representação, de uma certa pretensão de fixidez e acabamento.

Assim, defendo que o tema de pesquisa desta dissertação está relacionado a processos de subjetivação docente: sentidos de ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em disputa nas políticas curriculares do município do Rio de Janeiro.

Antes de entrar propriamente na discussão de políticas curriculares como texto, enquanto sinônimo de discursivo, apresentamos a visão clássica do campo curricular que se caracteriza por apontar um limite, um horizonte já predefinido, como um guia a seguir, no qual o controle da significação e do conhecimento tem gerado frequentemente influência nas políticas curriculares no Brasil. Nessa visão, Lopes e Borges argumentam que

a realidade, por sua vez, é concebida como o apoio em última instância da tentativa de controle pleno da interpretação, pois seria capaz de sustentar um *rationale* (uma lógica racional, um conjunto de critérios) que bloquearia o fluxo de sentidos na política curricular (LOPES; BORGES, 2017, p. 560).

As autoras reiteram ainda que

há o propósito social de garantir a herança de um conhecimento considerado capaz de guiar as ações, as melhores práticas, as performances, subsidiar as decisões políticas que são julgadas adequadas e corretas, porque baseadas em enunciados construídos sobre um sólido fundamento epistemológico, que se modifica em função das finalidades sociais pretendidas. Nesse sentido, o que se tenta conter, frequentemente por referência ao registro disciplinar estabelecido, são os fluxos de sentidos dos processos interpretativos. Desse modo, são projetadas identidades consideradas legítimas ou importantes para os projetos de mudança do mundo em que vivemos. [...] As políticas de currículo têm sempre, como condição *sine qua non*, a busca pelo controle da interpretação. Do mesmo modo, escrever textos, ministrar aulas, proferir palestras, se dispor aos processos de comunicação é sempre se envolver nas tentativas de controle do fluxo de sentidos (LOPES; BORGES, 2017, p. 558).

As políticas curriculares não são apenas textos que se apresentam aos professores. São materialidades, objetos discursivos de intenções políticas, sociais, culturais, afetivas que intentam provocar uma dada fixação de sentido, pretensiosamente a tentativa de instaurar um modelo único e vertical. Porém, do ponto de vista pós-estrutural, como seres humanos somos sujeitos de linguagem, na qual a produção de sentidos não é única e muito menos plena, mas sim múltipla, em que o controle, o limite, não está dado pela razão. É, na verdade, uma dinâmica de produção relacional intensa de sentidos. Lopes e Borges ressaltam, nesse sentido, que

essa abordagem é também uma maneira de reafirmarmos (LOPES, 2015) a crítica a uma noção normativa de teoria curricular (ou de qualquer teoria), que se pretende definidora dos fundamentos que sustentam a leitura correta a ser realizada. Inspiradas pela discussão de Culler (2008), defendemos que a teoria curricular desafie as fronteiras disciplinares e se proponha a tornar estranho o que parece ser familiar (um senso comum, inclusive no contexto acadêmico), levando à reflexão sobre as leituras, práticas e instituições do campo, bem como expressando como tais

leituras, práticas e instituições não têm uma razão universal que as sustente, mas são contingencialmente produzidas (LOPES; BORGES, 2017, p. 559).

A política curricular na perspectiva pós-estrutural que aqui apresento reconhece também que cada professor traz diferentes bagagens que não temos como mapear, seja bagagem profissional, acadêmica, afetiva, marcada por relações espaciais e temporais e, ainda, por relações de poder, que os constituem e que também são constituídos por elas. Esses aspectos se tornam relevantes para analisar como essas relações entre políticas curriculares e a formação dos processos de subjetivação docente vão marcando, subjetivando tanto a política quanto os processos de subjetivação docente e não num sentido modelar, único. Como se movimentar, deslocando esses sentidos, que são dados aprioristicamente, possibilitando outros sentidos? Do meu ponto de vista, um cenário desse modo se torna potente para as discussões do campo curricular. Por quê? Porque redimensiona nossas inquietações, indagações – particularmente para os professores dos anos iniciais, segmento do qual faço parte como regente formadora. Pensar nas possibilidades de sentidos que podem ser evocados nessas relações e a política curricular permite-nos perceber suas dimensões, contradições e promessas, que por sua vez provocarão outras questões. Portanto, um campo fértil, disseminativo e militante – *e não uma simples e despreziosa leitura desses materiais ou mesmo uma leitura rigorosa com pretensão de tudo dizer sobre o campo.*

Esta pesquisa traz a possibilidade de explorar o terreno curricular não como algo pronto e acabado, mas como um tecido em construção que sempre suscita indagações no curso de nossas ações, pretensões e significados, coloca sob suspeita o que trazemos a reboque de nossos percursos docentes. A perspectiva pós-estrutural permite operar na contramão das estruturas que já têm os elementos e pontos de vista definidos previamente. Assim, a opção é operar para além do que nos parece natural e dado. As contribuições de perspectivas discursivas vão ser importantes, entendendo esse campo também como discurso.

A pretensão é fazer as análises sobre as políticas curriculares da Multieducação (pelos significantes “Multieducação” e “sala de aula do tamanho do mundo”) e do Documento Curricular 2020 (com os significantes “competências” e “habilidades”), compreendendo as possibilidades de sentidos em como os(as) professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental se subjetivam e são subjetivados, a partir da visão pós-estrutural. Também como objetivo está buscar compreender como os possíveis sentidos e lógicas contribuem para ampliar entendimentos específicos dessa “mega” rede municipal, percebendo que esses elementos não se encerram, mas se articulam de forma incessante e politicamente.

Vale destacar como foi feita a escolha dessas políticas curriculares municipais e não de outras. A Multieducação, além de ter sido a primeira política curricular que vivenciei como regente-formadora, apresentou tom progressista e trazia em seu conteúdo um cruzamento entre os princípios educativos (Meio Ambiente, Trabalho, Cultura e Linguagens) e os núcleos conceituais (Identidade, Tempo, Espaço, Transformação). Nesse cruzamento, encontramos uma preocupação com a questão da identidade como produção cultural plural de um tempo e de um espaço determinados, aspecto esse bastante demarcado no documento, e questionamentos em relação à sociedade na qual a escola está inserida. Assim, a escolha dessa proposta se coloca como possibilidade de perceber os movimentos discursivos de uma política que se pretendia progressista e suas reverberações nos processos de subjetivação docente. Barreiros e Frangella trazem argumentos que me ajudam a fortalecer a fundamentação de minha escolha, realçando meu foco de pesquisa e afirmando que,

no caso da Multieducação, percebemos a emergência da preocupação com a crescente diversidade cultural que caracteriza o cotidiano escolar. Defende-se que o processo educacional precisa voltar-se para identidades plurais, longe da falsa imagem que as cultuou como fixas e estáveis, assumindo a tarefa de avançar em direção à construção de uma prática pedagógica efetivamente multicultural (BARREIROS; FRANGELLA, 2007, p. 146).

No que se refere à escolha do Documento Curricular 2020, ressaltamos que essa política curricular se encontrava em processo de revisão junto à rede municipal de ensino, com vistas à sua reestruturação. Vale dizer que a revisão é uma prática que vinha sendo adotada com certa periodicidade a cada gestão municipal eleita. Antes mesmo que esse processo de revisão acabasse, em dezembro de 2017, houve a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse momento, uma vez que o documento ainda não havia sido finalizado, precisou-se reportar à BNCC, que, embora não sendo lei, era um documento com força de lei, e sua aproximação com o Documento Curricular 2020 enfatizou a incorporação das competências e habilidades. Por sua vez, a política da BNCC traz alguns elementos significativos, como as habilidades e competências, a ênfase no caráter tecnicista da docência, a certeza de um sentido único para o currículo como garantia de qualidade para a educação e que coloca a reformulação das políticas curriculares para todo o país como um guia a ser seguido. Isso coincide com o que percebemos na política curricular municipal: o destaque para as habilidades e competências; o fortalecimento da docência de caráter tecnicista; e o discurso que evoca uma promessa de garantia da qualidade em educação na tentativa de disputar/controlar sentidos nos processos de significação nessa direção. Sobre isso, Borges e Vidal destacam que

um forte argumento dos defensores da proposta de um currículo comum é que tal proposição garantiria a qualidade de ensino. Um objetivo que poucos questionam, mas que não nos autoriza a pensar que existe um consenso inquestionável e universal sobre o que entendemos por essa qualidade. Pelo contrário, faz-se necessário explicitar as disputas políticas em torno daquilo que definimos por qualidade [...]. Nessa perspectiva, o currículo passa a ser significado como documento que define quais são esses conteúdos, e as tentativas de diferenciação entre elas são centradas nas diferentes adjetivações atribuídas a esses conteúdos (BORGES; VIDAL, 2014, p. 26).

Para trabalhar as articulações discursivas das políticas curriculares da Multieducação e do Documento Curricular 2020 e suas possibilidades de subjetivação docente em função de sentidos de ser professor, trago para essa pesquisa como objetivo geral problematizar os sentidos de ser professor em disputa nas políticas curriculares da Multieducação e do Documento Curricular 2020 da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e suas possibilidades de reverberação nos processos de subjetivação docente dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, proponho problematizar o conceito de identidade docente com base nas questões do descentramento do conceito de sujeito em Stuart Hall e nas aproximações das questões sobre a fluidez e liquidez dos processos do campo social na Modernidade em Zygmunt Bauman. A pesquisa visa analisar as políticas curriculares municipais da Multieducação e do Documento Curricular 2020 e, mais especificamente, os seguintes significantes: “Multieducação”, “sala de aula do tamanho do mundo” e “competências” e “habilidades” a partir de categorias operativas discursivas da teoria laclauiana. Pretendo ainda apresentar uma análise do jogo discursivo baseada nas contribuições de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe para esta pesquisa.

A partir dessa tentativa de contextualização, meu problema de pesquisa se vincula às políticas curriculares da Multieducação e do Documento Curricular 2020 como possibilidades de sentidos político-discursivos dos processos de subjetivação docente.

Para esta pesquisa, optei por aportes teóricos que se vinculam ao pós-estruturalismo e são reconhecidos como integrantes dos estudos culturais, pois colocam em evidência o campo da discursividade, que me possibilita compreender e analisar como os sentidos constituem a “realidade”, na medida em que essa “realidade” é constituída pela linguagem, pelo discurso, como a máxima derridiana: não há nada fora do texto. Defendo essa escolha pelos autores que têm possibilitado discutir minhas inquietações para além do pensamento estrutural, não abrindo mão dele, mas me dando a possibilidade de entender os movimentos e as articulações do campo político, fragilizando fixações de sentidos e seus enquadramentos cartesianos. Esses autores, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, Stuart Hall e Zygmunt Bauman também me trazem contribuições sobre a questão da identidade, afastando-se de uma ideia predeterminada e

finita, realocando esse conceito na perspectiva de processos de subjetivação que nos dão um sentido de movimento e, portanto, não fechado e delimitado, mas que dialoga todo o tempo com a “realidade”. Contribuem ainda com a ideia de descentramento, pois que “as identidades modernas estão sendo ‘descentradas’, isto é, deslocadas ou fragmentadas” (HALL, 2006, p. 8).

A opção de dialogar com Stuart Hall (2006; 2009) se justifica porque esse autor tem vasta produção sobre a problemática do conceito de identidade e a centralidade do conceito de cultura. Para ele, a identidade não é algo fixo, acabado e dado *a priori*, e sim são processos que vão se deslocando a todo tempo e lugar em que as identidades são intercambiadas e atravessadas por processos culturais complexos e instáveis, pois que

aquelas pessoas que sustentam que as identidades modernas estão sendo fragmentadas argumentam que o que aconteceu à concepção do sujeito moderno, na modernidade tardia, não foi simplesmente sua desagregação, mas seu deslocamento. Elas descrevem esse deslocamento através de uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno (HALL, 2006, p. 34).

O ponto de vista de Hall coloca a questão da identidade como um conceito potente para o campo curricular e para esta pesquisa, pois problematiza o conceito a partir das noções de descentramento e deslocamento do sujeito. Os conceitos de descentramento e de deslocamento possibilitam uma discussão sobre a ruptura da ideia de uma identidade única, fixa e acabada. Nesse sentido, abre oportunidades de levar em consideração a contingencialidade da construção permanente da identidade, o que afasta da noção de identidade a conexão com um caráter essencial. Na questão sobre a identidade docente (professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental), foco desta pesquisa, isso remete à problematização de outros sentidos possíveis que não aquele que esteja sendo dado a princípio, como uma tentativa de fixação prévia, pelo discurso das políticas curriculares municipais. Pensar sobre as possibilidades de sentidos de ser professor não como uma identidade fixa e completa, mas como um processo de subjetivação aberto, que é atravessado e operado em outros sentidos e não apenas o sentido que a política curricular tenta fixar, é o que proponho trazer para os leitores/as deste trabalho.

Com Zygmunt Bauman (2001; 2005; 2008), componho análises sobre os conceitos de fluidez e de liquidez. Esses conceitos se apresentam no panorama da pós-modernidade de forma contundente. Pensar os processos identitários com base nesse autor tem implicado também repensar o campo do currículo e as concepções de ser professor. Dourado (2016) contribui para a concepção de professor quando diz que

É fundamental romper com propostas político-pedagógicas para a formação de profissionais do magistério que tenham por foco apenas o saber fazer, o

municiamento prático, bem como com as concepções que advogam a teoria como o elemento fundante para a formação, ignorando, em muitos casos, a importância da produção e das práticas pedagógicas, o estágio supervisionado, dentre outros (2016, p. 29).

Embora Bauman não seja um teórico da Educação, é um autor que influencia bastante o campo educacional e me abre um outro cenário, que possibilita pensar outros espaçamentos e subverter ordens pretensamente instituídas para pensar outras lógicas que estão postas nos jogos sociais e políticos, pois, como o autor aponta,

O aspecto novo, característico pós-moderno e possivelmente inaudito, da diversidade dos nossos dias é fraca, lenta e a institucionalização das diferenças e a sua resultante intangibilidade, maleabilidade e curto período de vida. Se desde a época do “desencaixe” e ao longo da era moderna, dos “projetos de vida”, “o problema da identidade” era a questão de como construir a própria identidade, como construí-la coerentemente e como dotá-la de uma forma universalmente reconhecível, atualmente o problema da identidade resulta principalmente da dificuldade de se manter fiel a qualquer identidade por muito tempo, da virtual impossibilidade de achar uma forma de expressão da identidade que tenha boa probabilidade de reconhecimento vitalício, a resultante de não adotar nenhuma identidade com excessiva firmeza, a fim de poder abandoná-la de uma hora para outra, se for preciso. Não é tanto a copresença de muitas classes, que é a fonte de confusão, mas sua fluidez, a notória dificuldade em apontá-las com precisão e defini-las, tudo isso revertendo à central e mais dolorosa das ansiedades: a que se relaciona com a instabilidade da identidade da própria pessoa e a ausência de pontos de referência duradouros, fidedignos e sólidos que contribuiriam para tornar a identidade mais estável e segura (BAUMAN, 1998, p. 155).

Bauman reitera, de certa forma, os estudos de Hall, ampliando a perspectiva sobre o conceito de identidade, em que, na pós-modernidade, as estruturas sociais e políticas com os deslocamentos e descentramentos vão ganhando nos seus percursos uma condição de fluidez. Esse é outro quesito que traz muitas indagações ao campo curricular e coloca as políticas curriculares sob o jogo discursivo.

Dos estudos de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2011; 2015), vou trabalhar fundamentalmente com os conceitos de discurso e de sujeito, sem deixar, no entanto, de trazer outras categorias (hegemonia, antagonismo, lógica da diferença, lógica da equivalência, significante vazio, significante flutuante e pontos nodais) para minhas análises sobre as políticas curriculares municipais e os significantes escolhidos. Nesse sentido, assumo o meu diálogo com a teoria política do discurso. Os autores me ajudam a perceber o terreno movediço das articulações discursivas, em que a “realidade” é discurso, é linguagem, e é através desses jogos que vamos nos constituindo, nos subjetivando num *continuum*. Nesse sentido, os autores dizem que “nenhuma identidade social jamais é totalmente adquirida” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 222).

Nessa discussão, percebo como esses processos podem nos oferecer uma gramática para que possa discutir diferentes modos de subjetivação docente e como isso pode ser

expressado nas políticas curriculares que tendem a fixar sentidos para a rede municipal do Rio de Janeiro.

Compreender os processos de subjetivação docente nas relações com o campo da política curricular é fundamental para reativar como os sentidos são produzidos nesse contexto. A produção de sentidos é um jogo discursivo que se constitui por meio das relações, sempre contingentes, precárias e parciais. Nesse jogo, a disputa de sentidos faz reiteradas tentativas de fixação, em que a estabilização é momentânea. Ao mesmo tempo, essas tentativas em disputa vão movimentando intensamente aspectos políticos, culturais, sociais e afetivos, dentre tantos outros. Assim, a concepção de processos identitários docentes indicam uma mobilização de sentidos difusos, incontroláveis e que não estão garantidos única e exclusivamente pela promulgação de uma política curricular. Pelo contrário, o jogo discursivo é sempre um terreno movediço e que, no campo curricular, se potencializa nos mais variados processos que também ocorrem aí. Defendo então que os sentidos dessa subjetivação se hibridizam a todo tempo, em espaços e contextos diferentes, exigindo-nos construir outras formas de discussão/análise e que considerem a contingência como fator central. Portanto, esse fenômeno se torna relevante no sentido de contribuir para análises e problematizações sobre essas relações que se dão no contexto da política curricular municipal, permitindo pensar que,

para justificar por que estamos analisando o conceito de identidade, precisamos examinar a forma como a identidade se insere no “circuito da cultura” bem como a forma como a identidade e a diferença se relacionam com a discussão sobre a representação (HALL, 1997). Para compreender o que faz da identidade um conceito tão central, precisamos examinar as preocupações contemporâneas com questões de identidade em diferentes níveis. Na arena global, por exemplo, existem preocupações com as identidades nacionais e com as identidades étnicas; em um contexto mais “local”, existem preocupações com a identidade pessoal, como, por exemplo, com as relações pessoais e a política sexual. Há uma discussão que sugere que, nas últimas décadas, estão ocorrendo mudanças no campo da identidade – mudanças que chegam ao ponto de produzir uma “crise de identidade” (HALL, 2009, p. 16).

Na medida em que as políticas curriculares se imbricam com as políticas de formação docente, essa relação precisa ser problematizada tanto pelas complexidades e desafios que representa quanto pelos modos de entender os processos de subjetivações/identificações que operam nesse contexto e que vão produzindo incessantemente modos de subjetivação docente. Sob esse ângulo, é importante, para a carga de discussões que vamos propor, entender que o conceito de identidade aqui colocado não se vincula à ideia de algo inato e muito menos atrelado a características físicas, não sendo possível oferecer um conceito determinado e concluído. Os contributos dos estudos de Hall apontam que

esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (2006, p.12-13).

Por sua vez, essas discussões que levanto sobre o conceito de identidade obrigatoriamente me remetem ao conceito de identificação; Hall ressalta que

esse conceito, que descreve o processo pelo qual nos identificamos com os outros, seja pela ausência de uma consciência da diferença ou da separação, seja como resultado de supostas similaridades, tem sua origem na Psicanálise. A identificação é um conceito central na compreensão que a criança tem, na fase edípica, de sua própria situação como um sujeito sexuado. O conceito de identificação tem sido retomado, nos Estudos Culturais, mais especificamente na teoria do cinema, para explicar a forte ativação de desejos inconscientes relativamente a pessoas ou imagens, fazendo com que seja possível nos vermos na imagem ou na personagem apresentada na tela. Diferentes significados são produzidos por diferentes sistemas simbólicos, mas esses são contestados e cambiantes (2009, p. 18).

Portanto, identidade e identificação são noções centrais para esta pesquisa, pois me ajudam a compreender, indagar, problematizar os processos de subjetivação docente na relação com as políticas curriculares, mostrando que o movimento de fixação de sentidos não se organiza de forma linear, em processos de causa e efeito. Outro aspecto que se refere à nossa relação espaço-temporal é a velocidade das informações, que nos impõe outras necessidades; boa parte do mundo do trabalho sofre grandes alterações, notadamente o campo do trabalho docente. Posso dizer que as identidades vão sendo atravessadas pelas instabilidades de vários conceitos que entram nesse cenário, como advertem Dias e Lopes.

Nesse complexo processo de legitimação das políticas, diferentes discursos sobre a formação de professores concorrem na construção da base curricular reforçando ainda mais seu caráter híbrido. A incorporação dos diferentes discursos nos documentos curriculares é resultado de um complexo processo de negociação pelos diferentes sujeitos e grupos sociais, de sentidos em torno das políticas (2009, p. 82).

Então, o campo curricular é marcado e tensionado pela disputa de sentidos, intenções, argumentações e negociações que trazem em seu bojo as articulações de questões políticas, culturais, em que as relações de poder estão presentes todo o tempo como que num jogo, se impondo nessa disputa. Essas disputas vão se hibridizando. O campo curricular é expressão dessa mescla, constitutivamente inacabado se estamos assumindo uma perspectiva de

enunciação cultural. De acordo com Macedo (2012), a enunciação cultural é um terreno em que as disputas de sentidos vão ocorrendo. Essa perspectiva arregimenta a defesa do campo curricular como campo discursivo e, assim, considera a política curricular uma prática discursiva, enunciativa, em que os sentidos não são dados *a priori* – vão se dando em processo em que as representações são marcadas pela provisoriedade, contingencialidade, precariedade e mais: são relacionais, possibilitando colocar sob suspeita as tentativas de homogeneização.

Os processos de subjetivação atuam por tentativas de fixação de sentidos que estão sendo produzidos de forma provisória, parcial e precária. Hall aprofunda essa questão problematizando o conceito de identidade, o qual é importante para pensar os processos de subjetivação.

O processo de produção de uma identidade oscila entre dois movimentos: de um lado estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. É um processo semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e linguísticos nos quais se sustenta a produção da identidade. Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade (HALL, 2009, p. 84).

Do mesmo modo, os discursos expressam essas fixações a partir de seus efeitos. Por exemplo: no caso em questão, propus investigar as tentativas de fixação de sentidos através das articulações que possam produzir os discursos de “ser professor” junto aos professores dos anos iniciais do município do Rio de Janeiro. Stuart Hall ajuda-nos a explorar essa problemática tendo em vista o contraponto que traz entre identidade e identificação/subjetivação.

As discussões acerca do estruturalismo/pós-estruturalismo acenam na direção de indagações que, aos poucos, têm nos trazido que as certezas e a verdades são fatores nunca isentos de suspeitas, pois as verdades na contemporaneidade assumem um caráter contingencial da fixação de sentidos. Nas palavras de Lopes e Macedo,

assumir a perspectiva pós-estrutural implica, como destaca Hall ao descrever a dimensão epistemológica da centralidade da cultura, aceitar que todo e qualquer sentido pode ser criado dentro de sistemas de linguagem ou de significação. Não há sentido na coisa em si, na materialidade; ele depende da inserção dessa materialidade em sistemas de classificação e em jogos de linguagem. Há, por exemplo, múltiplos aspectos da materialidade que não são utilizados na nomeação das coisas e que, por isso, passam despercebidos como se não existissem. A cor da pele, por exemplo, é usada para nomear as raças e, por isso, é observada como característica que diferencia os sujeitos, enquanto o formato das unhas ou o tamanho dos dedos nunca é levado em consideração para tal fim. Pensando assim, é o ato de nomear que constrói a diferença e não o contrário. É a linguagem que institui a diferença e é, assim, cúmplice das relações de poder: aquilo que se sabe é movido por uma vontade de poder, assim como o poder exige que se saiba sobre aqueles que

serão, por ele, governados. Esse é o núcleo central do pensamento pós-estrutural, em que saber e poder estão atavicamente interligados na instituição do “mundo real” (2011, p. 202-203).

Complementando com Macedo e Ranniery:

No entanto, a influência do pós-estruturalismo, este complexo heterogêneo, produzido na interface entre filosofia e teoria social no final do século XX, está longe de ter atualizado todo o seu potencial. Sua presença na própria contestação metodológica dos caminhos de investigação em educação e currículo é bem menos evidente e direta, manifestando-se antes por meio de efeitos da sistêmica difusão desse ambiente teórico-cultural que marca o campo curricular da virada dos anos 2000. Embora a literatura introdutória ao pós-estruturalismo (PETERS, 2000; PETERS; BURBULES, 2004; WILLIAMS, 2012) e suas relações e distinções com o pós-moderno e o pós-colonial, inclusive no próprio campo do currículo (LOPES, 2013; SILVA, 2001) tenha salientado como a radicalidade do enfoque na linguagem implica críticas coextensivas à ciência e à produção do conhecimento –, ainda é preciso explorar uma forma de acolher, sem com isso domesticar, as implicações pós-estruturais para a metodologia de pesquisa em educação e em currículo (2018, p. 942).

A afirmação de que temos que “aceitar que todo e qualquer sentido pode ser criado dentro de sistemas de linguagem ou de significação” está imbricada na concepção do pós-estruturalismo. Também pode-se afirmar que a linguagem é discurso. Essa perspectiva não opera com o determinismo, a objetividade, o essencialismo. Ao contrário, interessa colocar em questão como vão se desestabilizando conceitos, valores, lógicas e situações. Se até então tínhamos a pretensa ilusão de que “tudo” no mundo está lá, na “realidade”, para ser apreendido, se “tudo” parecia estar acabado e finito, essa outra concepção nos diz que não é bem assim. É por isso, como ressaltam os autores, que percebo que a cultura ganha centralidade e coloca a questão da identidade em xeque, como também coloca em xeque o conhecimento. Investigar os movimentos de deslocamento e de descentramento do sujeito pode favorecer investigações sobre a questão da identidade e da diferença na medida em que se afasta da perspectiva estrutural e fortalece, assim, os estudos da perspectiva pós-estrutural.

Cabe aqui tecer algumas considerações sobre o estruturalismo. Como forma de pensamento, ele está relacionado à ideia de fundamentação como ideia fixa e acabada, em que o conceito de totalidade é previamente determinado. As certezas são previamente dadas. Mendonça contribui dizendo que, para o estruturalismo, o fundamental é compreender a estrutura como algo sempre totalizante (MENDONÇA, 2014, p. 36).

O pós-estruturalismo não propõe acabar com a estrutura, mas sim questioná-la em suas certezas e definições prévias. Toda essa mudança de ponto de vista não se apresenta de forma clara, objetiva, literal e absoluta, pois opera por vias as mais diferenciadas. Outra marca a considerar são os movimentos mutuamente constitutivos de desconfianças, de disjunturas e de devaneios que vão adensando essa complexidade. Na contemporaneidade, todos esses aspectos ganham passagem, ganham expressão, porque há uma superfície discursiva que

acolhe e refuta também – é bom que se diga – todo esse remetimento de significantes para significantes.

Bauman, sociólogo polonês, aponta que as formas de vida contemporânea se assemelham pela vulnerabilidade e fluidez, incapazes de manter a identidade por muito tempo, o que reforça a ideia de um estado temporário e frágil das relações sociais e dos laços humanos (2011).

O que achávamos que era eterno se esvai como fumaça e as próprias incertezas são motivações para outras significações incessantes, embora sempre parciais e precárias. A contemporaneidade vem asseverar o caráter instável, híbrido como movimento constante em nossas pretensas sedimentações de sentidos. E isso, entre outras questões, está contribuindo para uma percepção maior do descentramento do sujeito.

Nesse sentido, não temos mais algo definido, fixo, acabado; as posições do sujeito vão se dando por movimentos descontínuos de significação, mediante processos de linguagem. Essa concepção proporciona outras chaves de entendimento – a noção de campo da discursividade. Essa noção indica que os sentidos vão se constituindo de forma relacional, contingente, e por meio dos atos de poder em um campo de deslizamento de sentidos; nas palavras de Laclau e Mouffe,

referimo-nos ao “discurso” como um sistema de entidades diferenciais, isto é, de momentos. Mas vimos há pouco que tal sistema só existe como limitação parcial de um “excesso de sentido” que o subverte. Sendo inerente a toda situação discursiva, esse “excesso” é o terreno necessário à constituição de toda prática social. A ele chamaremos de campo da discursividade. Esse termo indica a forma de sua relação com todo discurso concreto: ele determina simultaneamente o caráter necessariamente discursivo de qualquer objeto e a impossibilidade de qualquer discurso dado implementar uma sutura final (2015, p. 186).

Dentro dessa lógica de instabilidades constitutivas, reitero que nada está dado aprioristicamente, apesar das tentativas de fixação que são investidas nas disputas na política e pelo político em modular o social. Nesse sentido, Mendonça (2009) traz a discussão sobre a política e o político:

Desta forma, Chantal Mouffe (2005) situa a discussão sobre o antagonismo a partir de duas noções para ela indispensáveis para se pensar o político. A primeira dimensão, chamada política (*politics*), relaciona-se mais propriamente com um tipo determinado de trabalhos de ciência política, ou seja, aqueles referentes ao campo empírico, como, por exemplo, análises eleitorais, partidárias, institucionais (a política prática, do dia a dia). A segunda dimensão, a dimensão do político (*the political*), refere-se aos trabalhos situados no campo da teoria política, cujos pesquisadores buscam averiguar “não sobre fatos da ‘política’, mas sobre a essência ‘do político’” (2005, p. 8); em outras palavras, o fundamento do político. Mouffe continua enfatizando tal diferença entre os níveis da política e do político, afirmando que a primeira está inserida num nível ôntico e o político inscreve-se numa dimensão ontológica. Segundo Mouffe, “isto significa que o ôntico tem a ver com as muitas práticas da política convencional,

enquanto o ontológico refere-se à própria forma como a sociedade é constituída (2005, p. 160).

É nessa atmosfera que trago as contribuições de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe a fim de pensar um pouco mais sobre o contexto das políticas curriculares municipais, mediante categorias como “discurso”, “sujeito”, “hegemonia”, “antagonismo”, “lógica da diferença” e “lógica da equivalência”, “significante vazio”, “significante flutuante” e “pontos nodais”. Trago essas noções para operar as análises que realizarei sobre a leitura das políticas curriculares da Multieducação e do Documento Curricular 2020, percebendo como os sentidos de ser professor são disputados, como se apresentam e como seus efeitos atuam nos processos de subjetivação docente.

A seguir, passo a apresentar a estrutura desta dissertação. No capítulo 1, com o propósito de abordar a questão da identidade e do descentramento do sujeito na contemporaneidade, farei a argumentação com base no diálogo entre Stuart Hall e Zygmunt Bauman. Em Hall (2006) considerando a problematização do conceito de identidade e a questão da identificação. O descentramento do sujeito ajuda-nos a refletir não sobre o sujeito em si, mas sobre como esses deslocamentos de sentidos nos posicionam, ainda que de forma parcial e precária. Outro aspecto discutido são os discursos sobre identidade na modernidade e como seus efeitos contribuem para pensar os processos de subjetivação, especificamente os processos de subjetivação docente. Com Bauman (2005), há uma vigorosa problematização acerca da efemeridade desses processos num mundo globalizado e suas reverberações para os processos de subjetivação.

No capítulo 2, meu foco é apresentar uma discussão acerca das políticas curriculares municipais (Multieducação e Documento Curricular 2020). Para tal, minha estratégia investigativa é a análise dos significantes “Multieducação”, “sala de aula do tamanho do mundo” e “competências e habilidades”, que identifiquei desde o momento da pesquisa preliminar. Esse capítulo tem a pretensão de ser um empreendimento investigativo que dialoga com base na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015); nele operarei com algumas das noções que considero estratégicas para reconfigurar uma discussão arraigada no campo das políticas curriculares para a formação de professores, os esforços por definir e implementar uma identidade docente, com vistas a fortalecer um projeto de educação baseado na fixação do que é ser docente/na docência.

No capítulo 3 retomarei a questão da subjetividade docente e sua interseção com o jogo de linguagem entre construções discursivas e os processos de identificação, aprofundando a discussão com Zygmunt Bauman (2005) e Stuart Hall (2006), percebendo-a

como uma questão em aberto e que favorece minhas discussões não como uma resposta acabada, mas como uma investigação em curso e que não se esgota.

Para além da pesquisa bibliográfica e documental, trarei a ideia de estratégia teórico-discursiva para discutir as relações entre os conceitos dos aportes teóricos escolhidos e as análises sobre as políticas curriculares municipais. Nesse sentido, cabe esclarecer que a pesquisa realizada com a estratégia teórico-discursiva não se apoia num modelo de metodologia nem tem o compromisso de esgotar ou oferecer uma resposta acabada. Essa estratégia permite-me oferecer ao leitor possibilidades outras de sentidos sobre o foco da pesquisa – no caso, as políticas curriculares municipais e as possibilidades de sentidos que se colocam nos processos de subjetivação docente. De tal forma, Oliveira reitera nossa argumentação dizendo que,

nesse sentido, não há e não poderia haver um modelo metodológico sistemático e unificado que possa ser simplesmente adotado e aplicado nas pesquisas discursivas. Cada pesquisa precisa construir seu próprio objeto de estudo através da problematização da realidade estudada e da articulação dos conceitos teóricos com os elementos/momentos que constituem discursivamente essa realidade; precisa elaborar sua própria estratégia metodológica de acordo com as características do objeto proposto e da problemática delineada. É importante ressaltar que a noção de discurso/discursividade, nessa perspectiva, não se refere exclusivamente a enunciações através do código linguístico. Refere-se às regras de associação e atribuição de sentido que estruturam não somente a produção de textos verbais-orais e escritos, mas toda forma de produção simbólica – imagens, sons, performances, estruturas organizacionais, práticas disciplinares, pedagógicas, religiosas, sexuais etc. e, conseqüentemente, de construção da própria materialidade do mundo (OLIVEIRA, 2018, p. 171).

Então, a partir da leitura e reflexão de alguns documentos, poderei construir uma visão (parcial, sempre), ainda que para efeitos desta pesquisa, sobre as reverberações e articulações discursivas que essas documentações promovem no campo curricular da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro e alguns de seus possíveis desdobramentos nos processos de subjetivação docente dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede de ensino carioca.

1 IDENTIDADE E MODERNIDADE: QUESTÕES DO DESCENTRAMENTO DO SUJEITO

Ainda que não seja um pensamento hegemônico, já são muitos os pesquisadores no campo curricular de perspectiva discursiva: Dias (2003), Borges (2014), Lopes (2017) e Macedo (2018). Essas autoras trazem problematizações sobre política curricular e sobre o campo da formação de professores, operando a partir das ideias laclaunianas, que em muito colaboram com o meu trabalho. Nesse conjunto de contribuições, as autoras me fazem perceber, por exemplo, que as noções de identidade, a partir da tradição clássica, já não me auxiliam a enfrentar os desafios de formar professores em geral e de formar professores para os primeiros anos do Ensino Fundamental. Considero que a questão da identidade vem sendo problematizada há algum tempo, deixando de se pautar apenas pelo caráter representacional clássico e incorporando as marcas de uma representação “fraca”. Uma representação em que o particular e o universal são mutuamente constitutivos. Nas palavras de Laclau:

O universal surge a partir do particular não como um princípio subjacente a este e que o explica, mas como um horizonte incompleto, que sutura uma identidade específica deslocada. Isso aponta para uma maneira de conceber a relação entre o universal e o particular (LACLAU, 2011, p. 57).

É nesse jogo discursivo que os processos de identidade vão se constituindo; podemos dizer que se trata de um movimento que vem se acelerando nos processos sociais, culturais e políticos, cada vez mais assumindo a complexidade e a não consonância de lógicas não prefixadas e/ou não definitivas. Nessa perspectiva, a opção por Stuart Hall se coloca por sua contribuição para a noção de deslocamento (2006, p. 34) e o conceito de identidade associado ao conceito de diferença. Juntando-se a essa análise, considero oportuno também trazer as contribuições de Zygmunt Bauman, por se tratar de um autor que potencializa essa discussão ao nos apresentar a contemporaneidade com sua característica marcante: a liquidez dos processos sociais. A esse respeito, Hall afirma que

a questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2006, p. 7).

O que Bauman corrobora, a meu ver:

E assim o “problema de identidade”, que assombra homens e mulheres desde o advento dos tempos modernos, mudou de forma e conteúdo. Costumava ser o tipo

de problema que os peregrinos enfrentavam e lutavam para resolver: uma questão de “como chegar lá”. Hoje, é um problema mais parecido com aquele que os errantes, pessoas sem domicílio fixo e *sans papiers*, enfrentavam todos os dias: “Aonde eu poderia ou deveria ir? E aonde esta estrada que peguei me levará?” A tarefa não é mais juntar força e determinação suficientes para agir, por meio de tentativas e erros, triunfos e derrotas, ao longo da trilha que se estende adiante. A tarefa é escolher o desvio menos arriscado na encruzilhada mais próxima e mudar de direção antes que a estrada à frente se torne intransitável, ou que o funcionamento da estrada seja reprojetoado, ou que o destino escolhido seja movido para outro lado ou perca o brilho (BAUMAN, 2008, p. 187).

Tentarei, a partir deles, observar e analisar as consequências desses estudos no impacto às subjetivações docentes, uma vez que o professor não está fora do social.

1.1. **Stuart Hall e a identidade na modernidade: fissuras num conceito aparentemente fixado**

As problematizações e indagações sobre a questão da identidade não têm sido poucas. Stuart Hall é um dos teóricos que têm trazido uma importante discussão particularmente para o campo do currículo.

Neste trabalho destaco uma de suas contribuições sobre a identidade a partir da ideia de descentramento. O conceito de identidade está na centralidade da teoria social e isso vem nos possibilitando outros questionamentos.

Essas mudanças em torno do conceito de identidade na abordagem discursiva de Stuart Hall vêm provocando a perda da sensação de uma estabilidade de sentido, o que altera sobremaneira o modo como cada um de nós se relaciona consigo mesmo e com a sociedade, a educação, a família, a política etc. Em uma primeira aproximação a essa noção, posso dizer que isso pode ser entendido como um descentramento da identidade, não tendo mais lugar fixo no social, no cultural e em si mesmo. O autor reitera que,

para aqueles/as teóricos/as que acreditam que as identidades modernas estão entrando em colapso, o argumento se desenvolve da seguinte forma. Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia de temas de nós próprios como sujeitos integrados. Essa perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo (HALL, 2006, p. 9).

Stuart Hall traz ainda a exposição de três concepções diferentes sobre identidade para que possamos pensar sobre esse conceito. Hall explica que o sujeito do iluminismo era “um

indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação (2006, p. 10). Assim, a identidade se colocava como algo imutável e individual. Como segunda concepção, traz o sujeito sociológico, refletindo a complexidade do mundo moderno; essa identidade interage com o outro, com o mundo e com a cultura; esse processo vai alterando as relações, embora ainda tenha essência. Nas palavras de Hall: “O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem (2006, p. 11).

Hall traz, com esses “exteriores”, a relação entre o pessoal e o público. Essa relação mostra que internalizamos em nós o que está fora, que, assim, passa a fazer parte de nós, reforçando nossas posições sociais em reciprocidade ao mundo cultural e vice-versa. Hall, assim, explica que “a identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, ‘sutura’) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (2006, p. 12).

No entanto, é esse mesmo sujeito que vai aos poucos se tornando fragmentado ao longo de processos estruturais e institucionais que vão se modificando. Hall ressalta que

o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado, composto não de uma, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (2006, p. 12).

A terceira concepção, a de sujeito pós-moderno, conforme Hall apresenta, vai sendo assim constituída como efeito do colapso da modernidade, que já não consegue dar conta de responder aos anseios do sujeito em vários âmbitos de suas relações. Traz a ideia de sujeito que vai se modificando contínua e incessantemente, sem ter uma forma prévia ou mesmo definitiva, fragmentando-se numa miríade de situações que não são controláveis. Sobre isso, Hall afirma que

a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, em cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (2006, p. 13).

Além da questão do descentramento da identidade, há também o caráter da mudança constante e rápida dos processos sociais, mas não se trata de qualquer mudança. Há uma especificidade nesse tipo de mudança, pois

a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (HALL, 2006, p. 38).

O que marca essas práticas e, por conseguinte, os deslocamentos das identidades é o seu caráter de descontinuidades sucessivas que vão ocorrendo. Anthony Giddens esclarece a esse respeito que

os modos de vida colocados em ação pela modernidade nos livraram, de uma forma bastante inédita, de todos os tipos tradicionais de ordem social. Tanto em extensão quanto em intensidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas do que a maioria das mudanças características dos períodos anteriores. No plano da extensão, elas serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos de intensidade, elas alteraram algumas das características mais íntimas e pessoais de nossa existência cotidiana (GIDDENS, 1990, p. 21).

Essa compreensão subverte meu modo de ver e de compreender a mudança como algo que tem interrupção brusca, gerando uma nova origem. Na perspectiva em que me debruço, a mudança se dá no próprio curso de seu fluxo. Um contínuo que não cessa, que não tem um centro, de tal forma que as práticas sociais estão sempre se deslocando.

Essas alterações em termos do conceito de identidade e de mudança vão impactar politicamente. Assim, tanto a fragmentação do sujeito como as pluralidades de identidades que passam a ser consideradas nos obrigam a repensar a questão identitária no jogo social e político. Dessa forma, as ambivalências identitárias ficam mais evidentes, abandonando a ideia de uma identidade singular, pois o sujeito é interpelado a todo instante. Não queremos com isso dizer que vai haver “perda” da sua identidade. O que enfatizo é que a identidade não carrega em si um sentido fixo, predeterminado e imutável.

Hall recorre às contribuições de alguns teóricos e autores para explicar o descentramento desse sujeito à luz de aspectos históricos diacrônicos. Recorre aos processos históricos que nos levam a entender a modernidade e destaca as questões trazidas pela Reforma e pelo Protestantismo e como elas contribuíram para a separação do homem de Deus. O antropocentrismo coloca o homem no centro das decisões e oferece à razão um *status* ora atribuído ao divino. Hall lembra Descartes sobre isso:

Descartes postulou duas substâncias distintas – a substância espacial (matéria) e a substância pensante (mente). Ele refocalizou, assim, aquele grande dualismo entre a “mente” e a “matéria” que tem afligido a Filosofia desde então. As coisas devem ser explicadas, ele acreditava, por uma redução aos seus elementos e, em última análise, aos seus elementos irreduzíveis. No centro da “mente” ele colocou o sujeito individual, constituído por sua capacidade para raciocinar e pensar. “Cogito, ergo sum” era a palavra de ordem de Descartes: “Penso, logo existo”. Desde então, essa concepção do sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento, tem sido conhecida como o “sujeito cartesiano” (2006, p. 27).

Completando essa explicação, Hall traz ainda a concepção de sujeito para John Locke:

Em seu *Ensaio sobre a compreensão humana*, definia o indivíduo em termos da “mesmidade (*sameness*) de um ser racional” – isto é, uma identidade que permanecia a mesma e que era contínua com seu sujeito: “a identidade da pessoa alcança a exata extensão em que sua consciência pode ir para trás, para qualquer ação ou pensamento passado” (LOCKE, 1967, p. 212-213, apud HALL, 2006, p. 28).

Esse perfil individual vai aos poucos se modificando no fluxo das transformações e ampliações das sociedades modernas, adquirindo um formato mais coletivo e social. Isso foi mobilizando outras ações para pensar no social, emergindo assim o sujeito social.

O indivíduo passou a ser visto como mais localizado e “definido” no interior dessas grandes estruturas e formações sustentadoras da sociedade moderna. Dois importantes eventos contribuíram para articular um conjunto mais amplo de fundamentos conceptuais para o sujeito moderno. O primeiro foi a Biologia darwiniana. O sujeito humano foi “biologizado” – a razão tinha uma base na natureza e a mente um “fundamento” no desenvolvimento físico de cérebro humano. O segundo evento foi o surgimento das novas ciências sociais (HALL, 2006, p. 30).

Hall destaca cinco grandes avanços na teoria social que favoreceram o descentramento do sujeito cartesiano. Em primeiro, as tradições do pensamento marxista, que afirmava que os homens só poderiam agir mediante as condições a que estavam submetidos, ou seja, uma realidade dada, o que foi amplamente contestado. Em segundo, a descoberta do inconsciente por Freud levou a ver a ação humana não mais como fruto exclusivo da racionalidade e que as identidades estariam também relacionadas a processos psíquicos e simbólicos que interferiam em nossas ações e decisões. Hall é assertivo nessa questão, mas a aprofunda em Jacques Lacan. Sobre Lacan, Hall esclarece que

a formação do eu no “olhar” do Outro, de acordo com Lacan, inicia a relação da criança com os sistemas simbólicos fora dela mesma e é, assim, o momento de sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica – incluindo a língua, a cultura e a diferença sexual. Os sentimentos contraditórios e não resolvidos que acompanham essa difícil entrada (o sentimento dividido entre amor e ódio pelo pai, o conflito entre o desejo de agradar e o impulso para rejeitar a mãe, a divisão do eu entre suas partes “boa” e “má”, a negação de sua parte masculina ou feminina e assim por diante), que são aspectos-chave da “formação inconsciente do sujeito” e deixam o sujeito “dividido”, permanecem com a pessoa por toda a vida. Entretanto, embora o sujeito esteja sempre dividido, ele vivencia sua própria identidade como se ela estivesse reunida e “resolvida” ou unificada, como resultado da fantasia de si mesmo como uma “pessoa” unificada que ele formou na fase do espelho. Essa, de acordo com esse tipo de pensamento psicanalítico, é a origem contraditória da “identidade” (2006, p. 37-38).

Assim, a identidade não é algo dado, mas constituída de forma parcial e que nunca estará completa. É um processo em aberto, formada por processos inconscientes que permeiam toda a nossa existência, sempre em andamento. Vale destacar que Stuart Hall prefere usar o termo identificação a usar identidade e explica que

a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir do nosso

exterior pelas formas através das quais nós imaginamos sermos vistos pelos outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a “identidade” e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado de plenitude (2006, p. 39).

Portanto, o termo identidade remete a algo finalizado, ao contrário de identificação, que possibilita pensar em processos de significação que vão sempre se sobrepondo uns aos outros, sempre de forma incompleta. Essa incompletude se entrelaça com os processos linguísticos, em que as possibilidades de sentidos vão aparecendo no jogo discursivo, um jogo que se caracteriza pela falta, por algo que escapa de um sentido fechado, acabado e plenamente sedimentado. Burity traz um entendimento sobre Laclau a respeito da questão da identificação, afirmando que

os novos sujeitos ou velhos sujeitos sociais são construídos através de práticas identificatórias – e não por uma confluência de interesses objetivos e previamente dados à constituição de sujeitos coletivos capazes de articulá-los. Processos identificatórios, por definição, envolvem uma dimensão de afeto, cargas pulsionais que não se resumem a carências materiais dadas ou a um denominador comum a todos os sujeitos interpelados pelo discurso (contra-)hegemônico (BURITY, 2014, p. 72).

É essa falta constitutiva¹ que nos faz estar incessantemente nos reconstituindo, num processo inacabado. Esse conceito permite que possamos afirmar o caráter descentrado do sujeito.

Continuando a apresentar os avanços na teoria social, o terceiro ponto que Hall traz e que contribui para a noção de descentramento está associado ao trabalho de Ferdinand Saussure sobre a linguística. Nesse sentido, nos estudos de Saussure a língua não é um sistema individualizado e sim social, no qual os significados estão presentes nas relações com os sistemas culturais. A linguagem se torna fundamental na compreensão da realidade, embora não podendo abarcá-la na sua totalidade, pois também é um sistema aberto, imbricado com a questão cultural. Hall ressalta:

O que modernos filósofos da linguagem – como Jacques Derrida, influenciados por Saussure e pela “virada linguística” – argumentam é que, apesar de seus melhores esforços, o/a falante individual não pode, nunca, fixar o significado de sua identidade. As palavras são “multimoduladas”. Elas sempre carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos melhores esforços para cerrar o significado. Nossas afirmações são baseadas em proposições e premissas das quais nós não temos consciência, mas que são, por assim dizer, conduzidas na corrente sanguínea de nossa língua. Tudo que dizemos tem um “antes” e um “depois” – uma “margem” na qual outras pessoas podem escrever. O

¹ O conceito de falta constitutiva, apropriado por Laclau (2000 [1990]) e Stavrakakis (2007 [1999]), vem da psicanálise lacaniana e remete ao ingresso do sujeito no mundo simbólico a partir da separação entre a mãe e o filho, tendo no pai, metaforicamente, a representação desse processo de separação dos corpos da mãe e do filho. Esse processo, segundo Lacan (2008 [1973], p. 208-210), gera um trauma que, por sua vez, é traduzido como uma falta que constituirá todos os processos de individualização e socialização do sujeito. Por esse motivo, tanto Laclau como Stavrakakis não concebem o processo de identificação como um meio para atingir uma identidade final (STAVRAKAKIS (2007 [1999], *apud* FREITAS (2019).

significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapulindo de nós. Existem sempre significados suplementares sobre os quais não temos qualquer controle, que surgirão e subverterão nossas tentativas de criar mundos fixos e estáveis (2006, p. 41).

Avançando um pouco mais, Hall fala sobre o quarto ponto, os estudos de Michel Foucault, e apresenta o aspecto que contribuiu para o descentramento da identidade e do sujeito: o poder disciplinar.

O poder disciplinar está preocupado, em primeiro lugar, com a regulação, a vigilância e o governo da espécie humana ou de populações inteiras, e, em segundo lugar, do indivíduo e do corpo. Seus locais são aquelas instituições que se desenvolveram ao longo do século XIX e que “policiam” e disciplinam as populações modernas – oficinas, quartéis, escolas, prisões, hospitais, clínicas e assim por diante (2006, p. 42).

O último, o quinto descentramento que Hall destaca é o impacto do feminismo, que vai gerando uma política de identidade, pois

o feminismo faz parte daquele grupo de “novos movimentos sociais”, que emergiram durante os anos sessenta (o grande marco da modernidade tardia), juntamente com as revoltas estudantis, os movimentos juvenis contraculturais e antibelicistas, as lutas pelos direitos civis, os movimentos revolucionários do “Terceiro Mundo”, os movimentos pela paz e tudo aquilo que está associado com “1968” (2006, p. 44).

Esses pontos que foram apresentados aqui de forma a colocar a questão do descentramento do sujeito e da identidade deixam claro que, nesses processos, a identidade e o sujeito deixaram de ser algo estabilizado e definitivo. Esses processos ajudam a ver as contradições, os inacabamentos e fragmentações do sujeito pós-moderno.

Hall levanta outra preocupação: como as identidades nacionais estão sendo deslocadas pelo processo de globalização. Sobre isso, seu argumento se inicia colocando a questão da representação.

O argumento que estarei considerando aqui é que, na verdade, as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. Nós só sabemos o que significa “inglês” devido ao modo como a “inglesidade” (*Englishness*) veio a ser representada – como um conjunto de significados – pela cultura nacional inglesa. Segue-se que a nação não é apenas uma entidade pública, mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação: elas participam da ideia de nação tal como representada em sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica e é isso que explica seu “poder para gerar um sentimento de identidade e lealdade (2006, p. 49).

O que é importante destacar nesse argumento sobre identidade é que a produção de sentidos está relacionada ao conceito de representação, que se constitui também pelas práticas culturais. É por elas que vamos estabelecendo significados para dar sentido ao nosso mundo. Esse “dar sentido” vai promovendo relações simbólicas que vão classificando as situações e

práticas posicionando os sujeitos. Logo, é por meio das práticas de significação que vamos montando nossas representações sobre o mundo em que vivemos e, ao mesmo tempo que posicionamos os sentidos e situações, vamos também sendo posicionados por eles. Assim vai se dando a representação. De tal forma que a identidade docente também está colocada nessa direção, pois os sentidos produzidos através de práticas culturais também produzirão efeitos sobre a representação dessa identidade docente.

Hall reforça que a identidade vem sendo interesse de estudos relacionados ao campo discursivo.

Está-se efetuando uma completa desconstrução das perspectivas identitárias em uma variedade de áreas disciplinares, todas as quais, de uma forma ou de outra, criticam a ideia de uma identidade integral, originária e unificada. Na filosofia tem-se feito, por exemplo, a crítica do sujeito autossustentável que está no centro da metafísica ocidental pós-cartesiana. No discurso da crítica feminista e da crítica cultural influenciadas pela Psicanálise têm-se destacado os processos inconscientes de formação da subjetividade, colocando-se em questão, assim, as concepções racionalistas de sujeito. As perspectivas que teorizam o pós-modernismo têm celebrado, por sua vez, a existência de um “eu” inevitavelmente performativo. Têm-se delineado, em suma, no contexto da crítica antiessencialista das concepções étnicas, raciais e nacionais da identidade cultural e da “política de localização”, algumas das concepções teóricas mais imaginativas e radicais sobre a questão da subjetividade e da identidade. Onde está, pois, a necessidade de mais uma discussão sobre a “identidade”? Quem precisa dela? (2009, p. 103).

Destaco desse fragmento, que nos oferece vários caminhos, o quanto as concepções racionalistas podem ser acessadas nos discursos pedagógicos, mais especificamente nos discursos da formação docente. A fim de repensar a noção de identidade docente, vamos recorrer aos atravessamentos de outras possibilidades de sentidos que colocam o social como um sistema aberto. Outro aspecto que destaco do extrato anterior refere-se à noção derridiana de desconstrução², tendo em vista ser esse teórico uma inspiração também para os trabalhos de Laclau e Mouffe. Hall destaca a ideia de colocar a identidade sob rasura:

Derrida descreve essa abordagem como “pensando no limite”, como “pensando no intervalo”, como uma espécie de escrita dupla. “Por meio dessa escrita dupla, precisamente estratificada, deslocada e deslocadora, devemos também marcar o intervalo entre a inversão que torna baixo aquilo que era alto [...] e a emergência repentina de um novo ‘conceito’ que não se deixa mais – que jamais se deixou – subsumir pelo regime anterior” (DERRIDA, 1981, p. 42). A identidade é um desses conceitos que operam “sob rasura”, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem sequer ser pensadas (2009, p. 104).

² Utilizado pela primeira vez por Jacques Derrida em 1967 na *Gramatologia*, o termo “desconstrução” foi tomado da arquitetura. Significa a deposição ou decomposição de uma estrutura. Em sua definição derridiana, remete a um trabalho do pensamento inconsciente (“isso se desconstrói”), que consiste em desfazer, sem nunca destruir, um sistema de pensamento hegemônico e dominante. Desconstruir é de certo modo resistir à tirania do Um, do logos, da metafísica (ocidental) na própria língua em que é enunciada, com a ajuda do próprio material deslocado, movido com fins de reconstruções cambiantes (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 9).

Ou seja, a identidade sob rasura não significa jogar fora e partir do nada, do zero, iniciando um “novo conceito”, mas considerar outras possibilidades, outras maneiras de pensar o mesmo conceito. Estar “sob rasura” não é estar isento, limpo de heranças construídas, mas nesse mesmo fluxo compreender o mesmo conceito sob outros ângulos.

O sinal de “rasura” (X) indica que eles não servem mais – não são mais “bons para pensar” – em sua forma original, não reconstruída. Mas, uma vez que eles não foram dialeticamente superados e que não existem outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los, não existe nada a fazer senão continuar a se pensar com eles – embora agora em suas formas destotalizadas e desconstruídas, não se trabalhando mais no paradigma no qual eles foram originalmente gerados (2009, p. 104).

Hall opera em um enquadramento teórico dos estudos culturais e sobre o pós-estruturalismo, e seus trabalhos têm como problemática os processos identitários. Tal conjunção de interesses é fértil para discutir identidade com base em noções como a ideia de política e agência.

Um segundo tipo de resposta exige que observemos onde e em relação a qual conjunto de problemas emerge a irredutibilidade do conceito de identidade. Penso que a resposta, nesse caso, está em sua centralidade para a questão da agência e da política. Por “política” entendo tanto a importância – no contexto dos movimentos políticos em suas formas modernas – do significante “identidade” e de sua relação primordial com uma política de localização quanto às evidentes dificuldades e instabilidades que têm afetado todas as formas contemporâneas da chamada “política de identidade”. Ao falar em “agência”, não quero expressar nenhum desejo de retornar a uma noção não mediada e transparente do sujeito como autor centrado da prática social, tampouco pretendo adotar uma abordagem que “coloque o ponto de vista do sujeito na historicidade – que, em suma, leve a uma consciência transcendental” (2009, p. 104-105).

Assim, Hall fala sobre a importância da prática discursiva, pois é nela que as articulações entre os sentidos vão se dando, como um processo sempre inacabado, corroborando ainda a questão da identificação:

a abordagem discursiva vê a identificação como uma construção, como um processo nunca completado – como algo sempre “em processo”. Ela não é nunca completamente determinada – no sentido de que se pode, sempre, “ganhá-la” ou “perdê-la”; no sentido de que ela pode ser, sempre, sustentada ou abandonada. Embora tenha suas condições determinadas de existência, o que inclui os recursos materiais e simbólicos exigidos para sustentá-la, a identificação é, ao fim e ao cabo, condicional; ela está, ao fim e ao cabo, alojada na contingência. Uma vez assegurada, ela não anulará a diferença. A fusão entre o “mesmo” e o “outro” que ela sugere é, na verdade, uma fantasia de incorporação (2009, p. 106).

A contingência na prática discursiva é peça importante nas composições e decomposições dos processos de identificação, que a cada movimento, vão nos subjetivando de outras maneiras, em outras possibilidades de sentidos, sempre incontroláveis e inalcançáveis em sua totalidade e plenitude. Hall, nesse sentido, se aproxima de Laclau e Derrida quando diz que

a identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção. Há sempre “demasiado” ou “muito pouco” – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade. Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao “jogo” da *différance*. Ela obedece à lógica do mais-que-um. E, uma vez que, como num processo, a identificação opera por meio da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de “efeitos de fronteiras”. Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que a constitui (2009, p. 106).

Isso fortalece um aspecto que vimos reiterando, de que a identidade a que aqui me refiro não é imóvel, muito menos ligada a um sujeito, uma pessoa. Tanto a identidade quanto o sujeito são articulações que vão se processando no fluxo das práticas discursivas, ou seja,

esta concepção não tem como referência aquele segmento do eu que permanece, sempre e já, “o mesmo”, idêntico a si mesmo ao longo do tempo. Ela tampouco se refere, se pensarmos agora na questão da identidade cultural, àquele “eu coletivo ou verdadeiro que se esconde dentro de muitos outros eus – mais superficiais ou mais artificialmente impostos – que um povo, com uma história e uma ancestralidade partilhadas, mantém em comum” (HALL, 1990). Ou seja, um eu coletivo capaz de estabilizar, fixar ou garantir o pertencimento cultural ou uma “unidade” imutável que se sobrepõe a todas as outras diferenças – supostamente superficiais. Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2009, p. 108).

Isso se dá de tal maneira que a identidade docente que estou aqui problematizando também se apresenta nessa mesma perspectiva que incorpora a mudança, mas essa mudança se dá de modo contingencial. A identidade docente que aqui me interessa se vincula não mais a expressões como “quem somos”, mas “quem estamos em via de nos tornar” a partir das relações com a linguagem, a cultura, o político, em que as iterações e reiteraões vão sendo o mesmo em transformação incessante. Logo,

é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade”. Em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna (HALL, 2009, p. 109).

O destaque que faço com esse extrato é realçar o caráter discursivo da identidade. Tal destaque parece ser promissor para colocar sob rasura o significante “identidade docente”, que segue fortalecido nas políticas curriculares para formação docente. Outro aspecto de igual importância é compreender o caráter diferencial dos processos de identificação, e não insistir

em formas idênticas, pois tais processos constituem jogos de poder em processos que envolvem disputas por sentidos. Hall reitera:

Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (HALL, 1995). Elas são o resultado de uma bem-sucedida articulação ou “fixação” do sujeito ao fluxo do discurso (2009, p. 112).

Então é na articulação das práticas discursivas que o social encontra terrenos de sedimentação (provisória) e a identidade, lembrando sempre que esse social é mutável e atravessado por uma miríade de contingências individuais e coletivas. E são as práticas discursivas que vão colocando os sentidos em disputa, oferecendo um sistema aberto em que vamos operar essas discursividades em torno de muitos conceitos – dentre eles o conceito de identidade.

Embora os estudos e questionamentos sobre a questão da identidade sejam muitos, reiteramos nossa posição de pensar sobre esse conceito nas perspectivas discursiva e cultural, pois acreditamos que os processos e jogos de poder que aí se conflagram denotam sentidos marcados por disputas e demandas do social em que estamos implicados também como docentes. Portanto, acompanhar e problematizar a questão da identidade na complexidade de sentidos que se produz me oferece a possibilidade de compreender de modo mais amplo os processos de identificação. Decorre daí uma concepção, à qual esta investigação se vincula, que defende que o significante “identidade docente” possa ser analisado em suas tentativas de sedimentação de algo dado previamente e de seu caráter idealizado. Longe de definir tanto uma e, mais especificamente, a outra, assumimos uma posição de compreender suas articulações com o político, compreender as condições em que são produzidas mediante as propostas curriculares municipais para o Ensino Fundamental e quais as possibilidades discursivas que elas evocam nas disputas políticas em que são ativadas discursivamente.

Por ora, posso entender que o conceito de identidade me auxilia nessas problematizações, já delineando, contudo, que não há uma resposta em definitivo, fixa e depuradamente única sobre o que esse conceito venha a ser. Nesse sentido, percebo que a intensificação da percepção acerca do encurtamento espaço-temporal, quer pela sua instantaneidade e simultaneidade, quer pela a brevidade com que o conhecimento vem se apresentando, é um dos fatores que vêm possibilitando um desmanche de fronteiras de certezas, que em algum momento no passado nos deram a ilusão de que tudo estava resolvido

para sempre. E é nesse contexto que a questão da identidade se coloca como grande desafio mutante, não mais engendrando posições amarradas e fixas, mas sim um caleidoscópio de sentidos que seguem fluxos articulatórios ininterruptamente.

1.2 A fluidez nos processos identitários: contribuições de Zygmunt Bauman

Um dos grandes méritos de Zygmunt Bauman, do meu ponto de vista, é a pujante ênfase na mudança permanente. Segundo ele, diante de tantas incertezas, o que parecia solidificado se liquefaz, trazendo à tona os mesmos conceitos, mas que nos exigirão outras indagações. É nesse *espaçotempo* de tantos movimentos, deslocamentos e desconstruções que se liquidificam que as contribuições de Zygmunt Bauman no tocante à identidade para este trabalho se fazem potentes.

Bauman radicaliza em suas indagações multifacetadas sobre o humano e suas relações. Nesse sentido, ele não traz definições, mas sim reflexões acerca do coletivo, as conexões que podem ser colocadas a partir de análises sobre o social, o cultural e o político. Em seus trabalhos, pode-se notar críticas acentuadas ao que ele considera uma ilusão das certezas, descortinando-nos o mundo da contemporaneidade, em que a precariedade de sentidos fixos está na ordem do dia. Em seus estudos, considera uma forma de mudança radical e irreversível a questão da globalização, “como uma ‘grande transformação’ que afetou as estruturas estatais, as condições de trabalho, as relações entre os Estados, a subjetividade coletiva, a produção cultural, a vida quotidiana e as relações entre o eu e o outro (BAUMAN, 2005, p. 11).

É nessas relações com o outro que a temática da identidade tem sido repensada com graves preocupações e muitas controvérsias, na perspectiva do autor. Alcançar uma identidade se coloca como algo no plano da impossibilidade, rompendo com a ideia de uma identidade prefixada e estabelecida.

Vale recuperar como Bauman inicia a discussão sobre a identidade relacionando-a à questão de pertencer ou não a uma comunidade, sendo esta entendida como relações que são passíveis de negociação constantes. Na contemporaneidade, a relação que está em jogo é relativa ao mundo das ideias e como essas questões vão se constituindo ao longo da vida de forma não sólida, rígida:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme

a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (2005, p. 17).

Então, para o autor, há que considerar que pertencimento e identidade estão muito ligados ao percurso, ao caminhar – e como significa tudo isso nunca será pleno e definitivo. Essa é uma das características apontadas por Bauman, fazendo referência ao processo de globalização, que no seu entender acelerou e deslocou o sentido de fixidez. O que acaba acontecendo é uma infinidade de posições instáveis que vamos adotando diante de inúmeras comunidades pelas quais vamos passando, com suas respectivas ideias. Nesse jogo, vão se criando ambivalências a que ficamos expostos, negociando o tempo todo nossa posição e nosso pertencimento. Isso nos provoca uma instabilidade constante em todos os campos da vida.

Não devemos perder de vista que Bauman sustenta o potente aspecto cultural colocando-o nesse período líquido contemporâneo, pois propicia pensar e perceber a inventividade e a engenhosidade humanas como forças que se colocam por trás do que parece estabelecido e imutável, pois, quanto mais essa instabilidade se apresenta, mais os sujeitos precisam se reinventar. Essa potência é um dos aspectos que vão mobilizando ideias e fluxos geográficos e que vão atravessando as identidades, visto que

a identidade só nos é revelada como algo a ser inventado e não descoberto, como alvo de um esforço, um “objetivo”; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e guardá-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta (BAUMAN, 2005, p. 21-22).

Essa “verdade”, no entanto, se torna mais difícil na contemporaneidade porque a fragilidade e a condição de uma provisoriedade acentuada não podem mais ser ocultadas, rejeitadas ou negligenciadas, embora seja um cenário recente face a séculos de uma concepção mais fixa e rígida sobre a questão identitária. Nesse sentido, a identidade vem ganhando foco nas discussões sobre a condição humana como um processo em aberto e contingencialmente potente. Os fluxos migratórios e deslocamentos humanos vêm se intensificando de modo espreado no mundo, e isso contribui para

a lenta desintegração e a redução do poder aglutinador das vizinhanças, complementadas pela revolução dos transportes, para limpar a área, possibilitando o nascimento da identidade – como problema e, acima de tudo, como tarefa. As margens incham rapidamente, invadindo as áreas centrais da coabitação humana. De súbito, era preciso colocar a questão da identidade, já que nenhuma resposta óbvia se oferecia (BAUMAN, 2005, p. 24-25).

Esses movimentos contribuem sobremaneira para o redesenhar dos processos de intensas negociações culturais e políticas, pois os sujeitos vão “perdendo”, “afrouxando”, se distanciando de seu *habitat*, esfumando as linhas que balizavam de forma muito rígida suas

identidades nacionais. E isso vai causando uma sensação total ou parcial de estranheza e produzindo um sentimento de deslocação constante, que ora se coloca mais intenso, ora menos.

E, assim, a identidade, nessa perspectiva discutida no excerto, seria algo a ser completado, pois precisa se consolidar. Para essa consolidação, o Estado moderno tornava o nascimento uma marca de legitimação dos sujeitos que nasciam, subjugando-os assim às suas leis e determinações, pois

o Estado buscava a obediência de seus indivíduos representando-se como a concretização do futuro da nação e a garantia de sua continuidade. Por outro lado, uma nação sem Estado estaria destinada a ser insegura sobre o seu passado, incerta sobre o seu presente e duvidosa sobre seu futuro e, assim, fadada a uma existência precária. Não fosse o poder do Estado de definir, classificar, segregar, separar e selecionar o agregado de tradições, dialetos, leis e modos de vida, dificilmente seria remodelado em algo como os requisitos de unidade e coesão da comunidade nacional. Se o Estado era a concretização da nação, era também uma condição necessária para haver uma nação proclamando – em voz alta, confiante e de modo eficaz – um destino compartilhado. A regra *cuius régio, eius natio* (quem governa decide a nacionalidade) é de mão dupla (BAUMAN, 2005, p. 27).

Bauman (2005) desenvolve os mecanismos que unem Estado moderno e o conceito de nação como influenciadores e fomentadores do conceito de identidade. A constituição das relações entre Estado moderno e a ideia de nação vai reforçando, por sua vez, a ideia de nacionalidade. Bauman problematiza aqui o caráter aparentemente natural da identidade nacional e vincula essa discussão às questões políticas dos conceitos de Estado e nação. Nos dias atuais, ele coloca essa problematização na questão aparente da naturalidade, em que apenas o fato de nascer em determinado lugar não certifica de forma fechada a questão de uma identidade nacional. Se a identidade não se ancora mais em patamares e decisões sociais e políticas predeterminadas e inegociáveis, a identidade será um processo em que os indivíduos vão se constituindo ao longo de suas trajetórias. Esse processo tem se intensificado e provocado muitos sentidos que até então pareciam estar resolvidos e acabam por promover alterações na dinâmica social no momento atual, em que essas alterações estão se colocando numa visão de sociedade em que os processos de identidade estão mais fluidos e menos estáveis, fixos ou predeterminados.

Nas palavras do teórico da modernidade líquida, a velocidade com que o mundo vem se apresentando interfere nos processos de referências, no sentido da durabilidade. Ao mesmo tempo, exige que repensemos as antigas referências de modo a não impedirem que as identidades avancem em seus processos. Bauman relaciona o processo de globalização a essa crise identitária, ultrapassando respostas fechadas e acabamentos definitivos voltando à tona a pergunta “Quem é você?”. Em sua perspectiva,

globalização significa que o Estado não tem mais o poder ou desejo de manter uma união sólida e inabalável com a nação. Flertes extraconjugais e até casos de adultério são ao mesmo tempo inevitáveis e toleráveis, muitas vezes ávida e entusiasticamente obtidos (seguindo as condições estabelecidas para a sua admissão no “mundo livre” – primeiramente a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), depois a União Europeia –, os países da Europa Centro-Oriental têm aberto os ativos nacionais ao capital global e derrubando todas as barreiras ao livre fluxo das finanças internacionais). Tendo transferido a maior parte de suas tarefas intensivas em mão de obra e capital aos mercados globais, os Estados têm muito menos necessidade de suprimentos de fervor patriótico (2005, p. 34).

Posso entender que os vínculos também são afetados pelas intenções do mercado e aos poucos vão deslocando, dissolvendo os limites daquilo que parecia ser intocado. O que é importante ao mercado neoliberal é que se pretenda cada vez mais desregulado, em que os sentidos de uma coletividade vão sendo substituídos por um “cuide de si mesmo”. Nesse processo, o que aparentava uma solidez e fixação, vai desmoronando; nesse sentido, “as identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, guardá-las em pleno voo, usando seus próprios recursos e ferramentas” (BAUMAN, 2005, p. 35).

Sennett dialoga com as posições acima:

Como decidimos o que tem valor duradouro em nós numa sociedade impaciente, que se concentra no momento imediato? Como se pode buscar metas de longo prazo numa economia dedicada ao curto prazo? Como se pode manter lealdades e compromissos mútuos em instituições que vivem se desfazendo ou sendo continuamente reprojctadas? Estas as questões sobre o caráter impostas pelo novo capitalismo flexível (2005, p. 10-11).

Ao advertir de que a ideia de uma solidez não atende mais às perspectivas do mundo líquido moderno, Bauman também destaca que as promessas e modelos têm sido abalados numa proposta de eternização não só dentro das perspectivas mercadológicas, mas de todo o tecido social. Por isso, ele complementa que

as comunidades guarda-roupa são reunidas enquanto dura o espetáculo e prontamente desfeitas quando os expectadores apanham os seus casacos nos cabides. Suas vantagens em relação à “coisa genuína” são precisamente a curta duração de seu ciclo de vida e a precariedade do compromisso necessário para ingressar nelas e (embora por breve tempo) aproveitá-las. Mas elas diferem da sonhada comunidade calorosa e solidária da mesma forma que as cópias em massa vendidas nas lojas de departamentos diferem dos originais produzidos pela alta-costura (2005, p. 37).

E assim vamos aos poucos abandonando a ideia de uma identidade única e assumindo identidades que se colocam no jogo social. Contudo, isso não nos liberta dessa desenfreada velocidade com que as coisas vêm se transformando, e sim que,

em nosso mundo de “indivuaçãoção” em excesso, as identidades são bênçãos ambíguas. Oscilam entre o sonho e o pesadelo, e não há como dizer quando um se transforma no outro. Na maior parte do tempo, essas duas modalidades líquido-modernas de identidade coabitam, mesmo que localizadas em diferentes níveis de consciência. Num ambiente de vida líquido-moderno, as identidades talvez sejam as encarnações mais comuns, mais aguçadas, mais profundamente sentidas e perturbadoras da ambivalência. É por isso, diria eu, que estão firmemente assentadas

no próprio cerne da atenção dos indivíduos líquido-modernos e colocadas no topo de seus debates existenciais (BAUMAN, 2005, p. 38).

Esses processos de individuação foram acelerando outras categorias, como as de gênero e de raça, e apresentando multiplicidade de fatores na questão identitária. Podemos perceber ainda que a questão da identidade também se relaciona à estratificação, em que as identidades se rearticulam todo o tempo como que num jogo na luta por sua existência. Para Bauman, o conceito de identidade assume hoje o discurso de centralidade nas discussões e problematizações, embora a não fixidez das coisas acabe gerando um caráter ambíguo, pois

a imprevisibilidade cria a ansiedade e o medo: o mundo está cheio de acidentes e surpresas, não se deve nunca diminuir a vigilância ou abandonar as armas. Mas a instabilidade, a maciez e a flexibilidade das coisas também podem incitar a ambição e a resolução: podemos tornar as coisas melhores do que são e não precisamos ficar satisfeitos com o que existe, pois nenhum veredicto da natureza é final, nenhuma resistência da realidade é inquebrável (BAUMAN, 2008, p. 180).

A principal força motora por trás desse processo tem sido desde o princípio a acelerada “liquefação” das estruturas e instituições sociais. Estamos agora passando da fase “sólida” da modernidade para a fase “fluida”. E os “fluidos” são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo e, a menos que sejam derramados num recipiente apertado, continuam mudando de forma sob a influência até mesmo das menores forças (BAUMAN, 2005, p. 57).

Como se vê, o autor reitera em vários momentos de seu trabalho o quanto a modernidade vem desestabilizando “as verdades universais” e “os valores permanentes” e assevera que nesse contexto de transformações

a incompletude da identidade e a responsabilidade individual para sua conclusão estão intimamente relacionadas a todos os outros aspectos da condição moderna. Por mais que tenha sido colocada em nossos tempos e por mais que se apresente em nossas reflexões, a “identidade” não é uma “questão privada”. Atualmente, o fato de a nossa individualidade ser socialmente produzida é uma verdade trivial; mas o oposto dessa verdade ainda precisa ser repetido com maior frequência: a forma da nossa sociabilidade e, assim, da sociedade que compartilhamos depende por sua vez da forma como a tarefa de “individualização” é enquadrada e respondida (BAUMAN, 2008, p. 183).

Assim, Bauman coloca como condição da contemporaneidade o processo de individuação do sujeito, o qual terá que arcar com isso como que uma tarefa a ser realizada, com seus efeitos e toda sorte de situações que terá com que lidar. Então, não há nada fincado e resolvido, senão muito por fazer e redescobrir. Nada está garantido com o nascimento e os “rótulos” e “etiquetas” que possam advir dele, pois a contemporaneidade substitui a determinação da posição social por uma autodeterminação compulsiva e obrigatória (BAUMAN, 2008, p. 184). Nesse sentido, ele contribui com a ideia de que cada vez mais nas sociedades atuais a presença da imprevisibilidade, das instabilidades e da flexibilidade se sobrepõe aos sentidos que parecem dados ou sacramentados. O que parecia sólido e

predestinado se transforma, dado o caráter aberto, discursivo, em algo fluido, no qual os processos de significação vêm se afirmando, enfraquecendo assim a ideia de essência. Com isso, Bauman aponta para o caráter ambíguo do processo da identidade, pois, ao mesmo tempo que a identidade não está dada e definida por completo e para sempre por uma posição social, é esse mesmo jogo de significação e de suas disputas de sentidos que vai nos proporcionando, individualmente, tomar isso (como ele chama) como tarefa e não como condição recebida e pronta.

Essa preocupação com a questão da identidade se tornou explosiva na medida em que as estruturas dos Estados foram se quebrando e exigindo outros posicionamentos dos sujeitos em virtude de algo que não estava mais sendo dado, de forma que,

em outras palavras, os indivíduos “desencaixados” eram incitados e estimulados a usar seus novos poderes e seu novo direito à autodeterminação na ansiosa busca pelos “reencaixados”. E não faltavam “caixas” esperando por eles e prontas para acomodá-los. A alocação de classe, apesar de ser mais formada e negociada do que herdada, ou simplesmente uma questão de nascimento, do modo como os *Estados*, *Stände* ou *États* costumavam ser, tendia a tornar-se tão sólida, inalterável e resistente à manipulação individual quanto a atribuição pré-moderna do Estado. A classe e o gênero pesavam sobre o raio de ação das escolhas; escapar às suas restrições não era muito mais fácil do que contestar o próprio lugar na “divina corrente dos seres”. Se não na teoria, ao menos para propósitos e objetivos práticos, a classe e o gênero pareciam misteriosamente com “fatos da natureza”, e a tarefa deixada aos indivíduos mais autoafirmativos era “adaptar-se” ao nicho que lhes foi atribuído, comportando-se como os residentes ali estabelecidos. É isso que distingue a “individualização” de outrora da forma que ela assumiu agora, em nossos tempos de modernidade “líquida” (BAUMAN, 2008, p. 185).

Esses processos de desencaixe e encaixe sucessivos, como que tentativas de ajustes, vão se repetindo, porém nunca da mesma forma. Vão “obrigando” as pessoas a se exercitar continuamente, não estabilizando mais e sim num processo de inacabamento constante, pois não há um produto final, um limite, um horizonte que nos espere.

Em outras palavras, a incerteza que atormenta os homens e as mulheres na passagem do século XX não é tanto como obter as identidades de sua escolha e tê-las reconhecidas pelas pessoas à sua volta – mas *que* identidade escolher e como ficar alerta para que outra escolha possa ser feita em caso de a identidade antes escolhida ser retirada do mercado ou despida de seu poder de sedução. A preocupação principal, que mais arreventa os nervos, não é como encontrar um lugar dentro de uma estrutura sólida de uma classe ou categoria social e – tendo-a encontrado – como guardá-la e evitar sua desapropriação; o que nos deixa preocupados é a suspeita de que essa estrutura conquistada com tanta dificuldade seja logo destruída ou derretida (BAUMAN, 2008, p. 187).

O que fica claro é que, no mundo atual, as mudanças têm sido como que avalanches, processos caleidoscópicos incontroláveis e que nesses movimentos vamos tendo que não propriamente adaptarmo-nos. Mais do que isso, vamos convocando identidades que vão se apresentando à medida que os desafios vão se dando. O processo é contínuo, mas sem lugares

a chegar ou finalizações estáveis. E, assim, Bauman propõe o termo identificação ao invés de identidade. O termo identidade carrega um sentido que não basta mais à modernidade líquida, ao contrário do termo identificação, que traz o processo de movimentação, sempre precário e contingente, incompleto, inacabado, auxiliando na configuração de processos de subjetivação constantes e dinâmicos que têm se apresentado na contemporaneidade.

1.3 Identidade e identificação: provocações em Stuart Hall, Ernesto Laclau e Zygmunt Bauman

Stuart Hall, Zygmunt Bauman e Ernesto Laclau, apresentados nesta pesquisa, se aproximam em suas problematizações sobre a questão da identidade no que diz respeito à contemporaneidade, pois essa é uma questão provocativa para os teóricos, embora com nuances diferenciadas de ângulos, dimensões, estudos e pesquisas que se situam em suas teorizações.

Para Stuart Hall (2009), a questão da identidade passa pela ideia de descentramento, que pode ser pensada em termos dos deslocamentos de estruturas aparentemente consolidadas, percebendo o sujeito como fragmentação múltipla, múltiplas identidades.

Por sua vez, Bauman (2005) aponta a questão da fluidez e da liquefação de processos identitários, entre outros, em que a discussão sobre a precariedade de sentidos fixos tem muita força, contribuindo para a rejeição da identidade como um sentido fixo, algo da ordem do impossível, pois não está dada para toda a vida. Nesse sentido, o lugar fixo no social das estruturas que até então se apresentavam para nós como acabadas e definitivas caminha num processo de desestabilização de suas “verdades”. Bauman (1995, p. 88) argumenta que a identidade é o nome que damos à saída da incerteza que procuramos:

A minha posição é que, embora seja verdade que a identidade “continua a ser o problema”, não é “o problema que foi ao longo da modernidade”. Com efeito, se o “problema da identidade” moderno era o de como construir uma identidade, mantendo-a sólida e estável, o “problema da identidade” pós-moderno é em primeiro lugar o de como evitar a fixação e manter as opções em aberto (BAUMAN, 1995, p. 87-88).

Vale destacar que o ponto central de que Hall lança mão para discussões sobre identidade é a cultura como processo altamente mutante e vivo, pois, para ele,

a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar; entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade – tal como a feminilidade loira e distante ou da masculinidade ativa, atrativa e sofisticada dos anúncios do *walkman* da Sony. Somos constringidos, entretanto, não apenas pela gama de possibilidades que a cultura oferece, isto é, pela variedade de representações simbólicas, mas também pelas relações sociais (2009, p. 19).

As várias identidades se apresentam de forma contraditória, parcial e não resolvida, mas sempre num fluxo contínuo de relações, de movimentos com as mudanças estruturais e institucionais, perdendo sua forma prévia. Defendo que Bauman e Hall têm acordo nesse aspecto, trazendo a cultura como um ponto importante para ponderar diante desses processos identitários, que são marcados por instabilidades, fragilidades, provisoriiedades e contingências, fazendo dos processos identitários um sistema aberto e contingencial na contemporaneidade, o que provoca o “afrouxamento” dessas identidades. No dizer de Bauman (2012, p. 19),

para resumir: a cultura, como tende a ser vista agora, é tanto um agente da desordem quanto um instrumento da ordem; um fator tanto de envelhecimento e obsolescência quanto de atemporalidade. O trabalho da cultura não consiste tanto em sua autopetuação quanto em garantir as condições para futuras experimentações e mudanças. Ou melhor, a cultura se “autopetua” na medida em que não o padrão, mas o impulso de modificá-lo, de alterá-lo e substituí-lo por outro padrão continua viável e potente com o passar do tempo.

Bauman adverte ainda que, na contemporaneidade, a identidade nacional como algo dado e acabado não está garantida pelo nascimento, pois não há mais espaço para perspectivas fixas e absolutas. Tudo pode ser “metamorfoseado”, “liquefado”.

Do ponto de vista de Ernesto Laclau (2005), afirma-se o caráter relacional da identidade, entendendo identidade como situações, momentos, numa relação de articulações que estão no social. A presença do outro, do que lhe é externo, vai mudando essa identidade constantemente no fluxo dessas articulações discursivas. Uma vez que essas articulações se constituem a partir do campo discursivo, seus sentidos e significados estão sempre relacionados a uma falta constitutiva, pois a totalidade (entendendo totalidade como o social), não dá conta de uma plenitude de sentidos. Laclau afirma que a necessidade do social é a necessidade própria às identidades puramente relacionais (2015, p. 189).

Nessa perspectiva, Hall contribui por sua vez com a ideia de que a identidade única se apresenta como uma alegoria, uma fantasia, que se contrapõe a muitas possibilidades contrastantes de processos de mudanças permanentes, em que essa “fantasia” está ligada a processos inconscientes, marcados por descontinuidades sucessivas nas quais não há um corte fundante e, sim, um fluxo infinito. Vale destacar que Bauman reitera esse ponto colocando o caráter movente e inconcluso da identidade num inacabamento constante. Essa perspectiva impacta o jogo social e político constituindo várias ambivalências, afastando a ideia de sujeito centrado, cartesiano.

Em Hall (2009), a ideia de identificação e não de identidade contempla a plenitude identitária como uma fantasia que se depara com uma falta constante, o que provoca, estimula, incentiva a continuar a busca por essa plenitude. Sobre isso, ele nos diz que,

uma vez que, como num processo, a identificação opera por meio da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de “efeitos de fronteiras”. Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que a constitui (2009, p. 106).

Na perspectiva pós-estrutural em que esta pesquisa se baseia, os processos de identificação são dinâmicos e não fixados, pois, ao contrário da identidade, eles se refazem incessantemente pelos processos de articulação e de significação e não apresentam elemento fundante. Esses processos vão se sobrepondo de forma incompleta, entrelaçados por processos linguísticos que, discursivamente, vão sendo marcados por uma falta constitutiva. É importante pensar aqui que, nesse ponto, Hall, Bauman e Laclau colocam a linguagem e seus processos de forma discursiva e não como um sistema de regras fechado em si. Há borramentos, algo que nos escapa, que avança, que transborda em termos dos sentidos e que vai se constituindo sempre de maneira precária, fragmentada, faltante. Laclau complementa a discussão sobre a movimentação desses processos com a categoria de sobredeterminação, em que os sentidos vão sendo desfilados e superpostos uns aos outros, transbordando em outros sentidos. Sobre as relações entre o conceito de identidade e a categoria de sobredeterminação, Laclau ressalta que

o sentido de toda identidade é sobredeterminado, na medida em que toda literalidade aparece como constitutivamente subvertida e excedida; longe de ser uma totalização essencialista ou uma separação não menos essencialista entre objetos, a presença de alguns objetos nos outros impede que quaisquer de suas identidades sejam fixadas. Os objetos aparecem articulados não como peças de uma engrenagem, pois a presença de uns nos outros impede a sutura da identidade de qualquer um deles (2015, p. 177).

No caso desta pesquisa, que trata dos processos de subjetivação docente com base nas propostas da Multieducação e do Documento Curricular 2020 sob a perspectiva pós-estrutural, percebemos que há uma tentativa de, por parte delas, impor, fixar uma identidade como dada, prefixada. No entanto, sob a ótica pós-estrutural, percebemos que há uma produção e uma disputa de sentidos não linear, não verticalizada que se dá entre as propostas e os professores e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental para tentar o fechamento de uma dada identidade de “bom professor”, “boa professora”. Percebemos ainda que, como discursos, as propostas nas articulações desses mesmos sentidos não conseguem controlar, limitar os sentidos que, em fluxo, vão se apresentando nessas articulações. Os sentidos produzidos, ainda que de maneira parcial, incompleta, fragmentada, vão abrindo

espaço para cadeias de sobredeterminação desses mesmos sentidos e que, por iteração, repetição, vão se interpondo nessas significações de forma incessante, não chegando a uma finalização, limite.

As práticas discursivas, simbólicas, vão se constituindo em práticas de significação, pelas quais nos posicionam e ao mesmo tempo somos posicionados. Laclau (2015) nos situa um pouco sobre esse campo simbólico, buscando na Psicanálise, em Lacan (1977), que o simbólico é carregado de confluências do afeto e de cargas pulsionais e que por isso é incontrolável. Esses afetos e cargas pulsionais funcionam como combustíveis para a busca insistente de sentidos, sentidos que se dão de maneira incontrolável e nunca se fecham, pois estão no terreno do discursivo. Como discursivo, os sentidos se transformam, se pluralizam numa miríade de significações e vão compondo os fluxos de significação, entrando para as disputas que aí se dão.

Em concordância com Laclau, Hall diz que esses processos de significação, marcadamente discursivos, são abertos em permanente desconstrução, num contexto de articulação. Nesse sentido, Laclau aproxima uma outra categoria, a de articulação para a discussão sobre o conceito de identidade, marcando outras possibilidades de sentidos, rastros que vão se colocando no jogo político e social, de tal forma que a identificação é condicional e, por isso, mutante e flutuante, ao contrário da perspectiva da identidade, que traz em si um tom de fixação e acabamento. Nesses deslocamentos, a diferença não se anula, mas se evidencia, mediante composições e decomposições que vão surgindo nos processos de identificação e modalidades de poder.

As contribuições, argumentos e aproximações entre as perspectivas dos respectivos teóricos sobre os processos de identificação imbricados aos processos de significação trazem para esta pesquisa a possibilidade de ampliar a discussão sobre a identidade docente levando-nos a perceber a impossibilidade de uma identidade dada e garantida de forma única e fixa, por meio de propostas curriculares.

Eles fazem perceber que há correntes contínuas de significação, atuando por meio de tentativas e disputas por sentidos que tentam se impor, momentânea e parcialmente, mas nunca de forma totalizada. Levam ainda a pensar que os discursos que as propostas curriculares trazem são sempre passíveis de suspeita de um sentido dado e que é nas torrentes que elas movimentam que outros sentidos de ser professor podem ser gerados em possibilidades plurais, mutantes e incompletas.

Vimos discutindo até aqui aspectos relativos à questão da identidade, notadamente o descentramento do sujeito na modernidade em Stuart Hall, aliados a questões culturais e aos aspectos relativos à fluidez e à liquidez do campo social em Zygmunt Bauman.

Coloco em diálogo as contribuições desses autores para pensar o meu objeto de pesquisa – o professor e seus processos de subjetivação –, percebendo que esse sujeito se desloca pela movimentação de sentidos; atravessado por questões culturais e políticas vai se constituindo mediante processos discursivos. Esses processos se movimentam o tempo todo, não conseguindo finalizar-se de maneira plena. Essa chamada “identidade docente” não existe também de forma definitiva e acabada; tem uma existência processual que, num sentido de fluxo, de um processo, vai subjetivando e sendo subjetivado de forma fluida ao longo das vivências e concepções e sentidos que cada professor vai movimentando em seus percursos profissionais. Nesses percursos, o papel das propostas curriculares é bastante significativo, pois as propostas como discursos de sentidos que se intentam fixar trazem uma dada perspectiva discursiva, objetivando subjetivizar o professor. Não sendo processos unilaterais, o professor também vai subjetivando essas propostas, surgindo daí um fluxo de disputas de sentidos incontroláveis.

É sobre esse complexo de relações e de disputas discursivas nas propostas curriculares da Multieducação e do Documento Curricular 2020 com os processos de significação da identidade docente, sob a perspectiva da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, que vou me debruçar no capítulo 2. Entendo que essas relações e disputas entre as propostas curriculares e os processos de subjetivação docente não são dadas *a priori*; elas se constituem em processos de disputas de sentidos apresentados ao longo do desenrolar dos processos de políticas curriculares.

2 SENTIDOS DE SER PROFESSOR NAS POLÍTICAS CURRICULARES DA SME/RJ: CONTRIBUIÇÕES DE ERNESTO LACLAU E CHANTAL MOUFFE

Neste capítulo, apresento algumas categorias da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe na articulação com as propostas curriculares da Multieducação e do Documento Curricular 2020. O propósito é, a partir da concepção de identidade discutida no capítulo anterior, problematizar os processos de significação docente, em detrimento de uma identidade docente fixa e predeterminada que as propostas curriculares, com base em seus discursos, tentam promover.

A ideia de discurso na perspectiva epistemológica de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe é central para pensarmos as possibilidades e problematizações dos processos de significação e de disputas de sentidos no terreno político que se apresentam no cenário social, notadamente no cenário das políticas curriculares selecionadas para a pesquisa aqui desenvolvida.

Laclau e Mouffe assumem uma perspectiva discursiva em aproximação com a ontologia de Martin Heidegger, do pós-estruturalismo em Jacques Derrida e em Jacques Lacan na incorporação de noções da Psicanálise. Com a Teoria Política do Discurso, Laclau e Mouffe oferecem ferramentas para pensarmos sobre a categoria discurso, em que a

“análise do discurso” é a análise das condições de fixação de um discurso concreto (isto é, um complexo articulado de elementos simbólicos e práticos) num contexto de múltiplas possibilidades, no qual algumas entram na produção de uma formação hegemônica enquanto outras são excluídas e mesmo combatidas. Em outras palavras, “análise do discurso” é uma análise de como práticas se tornam simbólica e materialmente hegemônicas, autoevidentes, vinculantes. Relações adversariais e antagonísticas são matérias permanentes do fazer social. Nisso se manifesta o político, mais do que um qualquer lugar numa topografia ontológica ou historicamente fixa do social. “Análise do discurso” é uma prática desconstrutiva, que envolve simultaneamente uma descrição dos processos de constituição e transformação de discursos/hegemonias e uma abordagem normativa da forma política democrático-social, fundada na pluralidade do social e na policentricidade das lutas e esferas de politização do social (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015, p. 16).

Assim, o social é concebido como um sistema aberto, em que os cenários políticos estão em atuação, manifestando-se por significantes que vão sendo construídos nas articulações políticas. Trata-se de um movimento indissociado no qual o social e o político se constituem mutuamente. Defendo que o investimento teórico-estratégico desta pesquisa pode ser identificado como o da perspectiva discursiva. Isso torna possível, em certo sentido, uma postura desconstrutiva do que é tido como sedimentado no social. Também possibilita investir em análises numa perspectiva pós-estrutural, em que a concepção de que haja uma estrutura como uma totalidade fixa e fechada é questionada. Como vimos discutindo, a concepção de

uma estrutura aqui assumida opera com seu caráter aberto, o caráter de que qualquer ideia de totalidade está marcada por uma falta constitutiva.

Isso significa que o social é sempre construído no terreno do simbólico e no qual o político é constituinte, mas nunca fundante, pois essa construção vai se dando permanentemente, sem ter um pódio final, um horizonte;

antes, o político assume uma dimensão ontológica geral, a da instituição de toda e qualquer ordem, seja econômica, social, ou cultural, seja a ordem em escala micro, como orientação (pre)dominante na dinâmica interna e relacional das organizações sociais (quer sejam empresas, escolas, igrejas, ONGs etc.). Nesse sentido, toda ordem, todo regime é o resultado de posições políticas, tomadas num terreno indecível, o que significa que outras decisões poderiam ter tido lugar, mas a contingência histórica configurou-se de uma determinada forma, com a exclusão de outras possibilidades. O político não subsiste apenas no Estado, enfim, nem informando atividades explicitamente designadas como “políticas”. O político está onde quer que se produza uma ordem de coisa, um regime de práticas (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015, p. 22).

A questão do político ganha centralidade para esta pesquisa porque me permite perceber e indagar como as operações discursivas vão sendo tecidas e que essa tessitura vai sendo marcada por posicionamentos, contingências, disjunções, disputas. Por conseguinte, sua onipresença no social nos permite compreender mais do que pelas formas em que os cenários do social se apresentam, de tal modo que essa condição de considerar a indecibilidade mobiliza esta pesquisa menos em dar respostas e mais num caráter aberto, de buscar estratégias de pesquisa que possam acompanhar os processos de deslocamento de sentidos, abrindo assim espaço para outras possibilidades discursivas que estão invisibilizadas de acordo com o jogo de forças.

Considerar o político e o social em sua mútua contaminação é uma forma de conceber e expressar as lutas por significação. Vale destacar que é isso que trago para o centro do debate ao acompanhar a discussão da Teoria do Discurso incorporada ao campo do currículo (LOPES; MACEDO, 2011).

E assim, ampliando um pouco mais as possibilidades de compreensão, consigo aproximar essa teoria com as relações do campo curricular, das políticas curriculares. Um primeiro ponto a ser recuperado diz respeito à natureza contestada do currículo. Se há certa hegemonia no campo, isso não é a representação do campo no sentido clássico. Isso me exige pôr em suspeita os sentidos particulares que numa proposta curricular, por exemplo, entram em disputa e alcançam essa condição de universalidade, pois

as noções de articulação, de discurso, contingência e, sobretudo, as lógicas da equivalência e da diferença possibilitam interpretar a relação entre universal e particular para além de uma simples relação de oposição ou de uma contradição dialética. O currículo comum, suposto como universal e capaz de servir a todos, pode ser então compreendido como um particular que se hegemoniza, cabendo

investigar as demandas que se articulam para garantir tal hegemonização (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015, p. 25).

Então incorporo a Teoria do Discurso em sua potência para ressignificar minhas investigações sobre as políticas curriculares e ter a oportunidade de considerar a contingência de demandas, bem como operar a noção de sujeito imerso na discursividade.

Na busca de realizar tentativas para compreender as relações políticas e discursivas que são estabelecidas por meio do discurso de uma proposta curricular, elenco algumas categorias da teoria de Laclau e Mouffe que acredito me ajudar na suspeição de sentidos que se apresentam nas propostas curriculares da Multieducação (1996) e do Documento Curricular 2020 para a Rede de Ensino Municipal do Rio de Janeiro, possibilitando os jogos discursivos que são postos em marcha.

Além da categoria de “discurso”, relaciono outras categorias, como “hegemonia”, “antagonismo”, “sujeito”, “lógica da diferença”, “lógica da equivalência”, “significante vazio”, “significante flutuante” e “pontos nodais”, objetivando refletir e problematizar expressões e significantes de ambas as propostas curriculares no que tange tanto aos sentidos dos jogos políticos e discursivos quanto aos impactos que esses jogos podem provocar sobre os processos de subjetivação docente dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esses pontos chave dos estudos laclauianos me possibilitam compreender algumas rotas, lógicas, que vão se materializando com base na teia de significantes que vai sendo construída junto às articulações políticas. A partir das análises dessas articulações, destaco determinados sentidos que tentam se fixar como se fossem verdadeiros e únicos e muitas vezes necessários. Essas tentativas de sedimentação de sentidos vão se colocando de várias formas e canais através de determinados significantes que vão se repetindo, marcando e reiterando os sentidos que pretendem fixar e garantir, dando espaço para uma lógica da necessidade, pois “a lógica da necessidade é uma lógica do literal: ela opera por meio de fixações que, precisamente por serem necessárias, estabelecem um sentido que elimina qualquer variação contingente” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 64).

A lógica da necessidade alimenta os sentidos que se quer impor de tal forma que podemos colocar como tentativas de fixações discursivas. A perspectiva aqui defendida colabora para o entendimento de que essas tentativas de eleger e reiterar um dado sentido *a priori*, um sentido acabado e fixo faz parte dos movimentos discursivos que entram em operação nos processos de linguagem nos discursos. No caso, estou falando de sentidos que são colocados pelas propostas curriculares municipais selecionadas e que tentam, por meio de alguns significantes, imprimir esses sentidos nos processos de subjetivação docente. Desse

modo, a teoria laclauniana vem possibilitar desnaturalizar esses processos de sentidos e disputas, ampliando a visão de que, no campo discursivo, os significantes funcionam por remetimentos de significantes para outros significantes, de forma contínua, aberta e não controlável. Esses processos são marcados por uma lógica contingencial, impossível de ser definida, finalizada fora do contexto. Assim, a ideia de sentidos únicos e fixados que os discursos, de maneira geral, se prestam a realizar, teima em querer nos convencer disso, mediante iterações que vão ocorrendo nesses fluxos de sentido. Quais as implicações disso? Uma resposta poderia ser que isso expressa o caráter contingencial da linguagem, do discurso. Discursos que são fixados como efeitos de articulações políticas em que os sentidos produzidos (os significantes, os discursos, as identidades) têm uma condição de parcialidade e provisoriedade. Uma a outra resposta poderia ser a afirmação da “sociedade” como impossível e necessária (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 188).

Essa concepção impõe outras formas de investigar que parecem ser uma estratégia profícua para o campo das políticas curriculares para a formação de professores. No diálogo com ela assumo a problematização dos processos de subjetivação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental via propostas curriculares.

2.1 Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e a Teoria do Discurso: algumas categorias discursivas do jogo político

O trabalho de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe vem fomentando um rol de pesquisas, estudos e problematizações sobre o social e suas materializações contingenciais por meio da Teoria Política do Discurso em autores como Lopes (2011), Macedo (2011), Burity (2014), Mendonça (2014). Com base na contribuição de Laclau e Mouffe, e ainda mais a partir de seus comentadores e dos trabalhos que assumem tais investigações, tem sido possível conhecer a potência investigativa da disseminação de sentidos fixos com que a “realidade” se apresenta.

Importante dizer que no campo da formação de professores – e isso não é diferente em outros campos do saber da grande área das ciências humanas – há uma tentativa recorrente de atribuir sentidos previamente significados como se fossem naturais e acabados, reais, incontestáveis, uma representação do social. Uma representação do social no sentido clássico que opera como se o universal fosse capaz de oferecer “um espelho”, um espelho do social no sentido de refratar a realidade. Tal concepção implica que outros aspectos do social também estejam/sejam fixados para dar coerência ao modelo.

Diante do exposto, defendo a potência do artefato teórico de Laclau e Mouffe, que se apresenta numa perspectiva pós-estrutural. Dentro desse terreno, os autores têm se debruçado sobre a Teoria do Discurso, contribuindo com análises políticas baseadas nas condições de fixação de algumas noções, como hegemonia³, base de suas reflexões.

Essa teoria me convoca a entender um pouco mais sobre os jogos discursivos que circulam e se fazem presentes na dimensão política. Para dar consequência a ela, pode ser estratégica a ampliação do terreno de possibilidades de análise dos sentidos que vão se dando a partir de articulações e assim desnaturalizando o que é dado como único e absoluto, concedendo a prerrogativa de avançar em minhas argumentações.

Esse gesto desconstrutivo propicia como que uma descamação do social, mas não só, pois parte das polarizações com vistas à inversão e deslocamento dos sentidos fixados. A Teoria do Discurso fornece operadores que possibilitam reconfigurações para compreender as condições de fixação de um discurso concreto num contexto de múltiplas possibilidades, entendendo discurso

como um sistema de entidades diferenciais, isto é, de momentos. Mas, vimos há pouco que tal sistema só existe como limitação parcial de um “excesso de sentido” que o subverte. Sendo inerente a toda a situação discursiva, esse “excesso” é o terreno necessário à constituição de toda prática social. A ele chamaremos de *campo da discursividade*. Esse termo indica a forma de sua relação com todo discurso concreto: ele determina simultaneamente o caráter necessariamente discursivo de qualquer objeto e a impossibilidade de qualquer discurso dado implementar uma sutura final (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 186).

Cabe esclarecer ainda que, apesar de não ser o foco de minha pesquisa, tomo o conceito de desconstrução aqui na perspectiva derridiana. Portanto, ao me referir ao gesto desconstrutivo, trago Oliveira (2015) para contribuir com nosso entendimento na dimensão do pós-estruturalismo, afirmando que

inclui-se nesses debates a perspectiva desconstrutivista de Derrida, a qual, com sua noção de suplemento, contribui definitivamente para a desestruturação da estrutura do signo, em uma perspectiva de que “todo o conhecimento é então interpretado como um discurso e conectado ao poder” (LOPES, 2013, p. 12). No questionamento sobre um centro fundante que garante a estruturalidade da estrutura, orientando-a, Derrida visa a mostrar tal estruturalidade, “o seu excesso, o que a perturba, a indecidibilidade associada ao que se pretende unívoco e identitariamente harmônico” (WOLFREYS, 2009, *apud* LOPES, 2013, p. 14), apontando para que “a

³ A noção de hegemonia foi criada no seio da tradição marxista para pensar as diversas configurações sociais que se apresentavam em distintos pontos no tempo e no espaço. Apesar de ter suas origens na social-democracia russa e em Lênin, é Gramsci que apresenta uma noção de hegemonia mais elaborada e adequada para pensar as relações sociais sem cair no materialismo vulgar e no idealismo encontrados na tradição. A noção de hegemonia propõe uma nova relação entre estrutura e superestrutura e tenta se distanciar da determinação da primeira sobre a segunda, mostrando a centralidade das superestruturas na análise das sociedades avançadas. Nesse contexto, a sociedade civil adquire papel central, bem como a ideologia, que aparece como constitutiva das relações sociais. Desse modo, uma possível tomada do poder e construção de um novo bloco histórico passa pela consideração da centralidade dessas categorias que, até então, eram ignoradas (ALVES, 2010).

estrutura exige uma relação com um exterior que a constitui”, uma presença, um fundamento que não pode ser explicado no interior da própria estrutura (Idem, p. 14). Como crítica ao sistema estático de regras na estrutura saussuriana da linguagem, Derrida (2001) considera que não há sentidos originais na linguagem, mas sempre representações nas quais sentidos são suplementados. Se isso acontece, é porque estamos sempre tentando preencher uma lacuna na significação, tal qual na escrita, vista por ele como o suplemento do pensamento; aquilo que o representa (a escrita) na sua ausência (o pensamento) (DERRIDA, 2001).

Nesse sentido, a perspectiva de desconstrução de que lanço mão não está na ordem da destruição total de um conceito, mas de abordá-lo de modo a tensionar seus sentidos, dialogando com/contra suas lógicas no processo de indagar sobre ele, de virá-lo de ponta-cabeça e assim provocar outras discussões.

Sabendo que o campo curricular é de natureza contestada e marcado por relações de poder, os contributos de Laclau e Mouffe têm permitido avançar sob a ótica do político e possibilitam-me conjugar observações, auxiliar nas indagações e estudos e me aproximam de uma análise menos pautada pela racionalidade e mais contextual (no sentido derridiano). Defendo, assim, o campo curricular como um texto discursivo potente e que ressignifica os diferentes sentidos que reverberam nele.

Laclau e Mouffe apontam que o campo da discursividade é da ordem do incontrolável e que os sentidos produzidos são incessantes, variando de momento a momento, por meio de articulações e contingências e, assim, vão se desenhando a partir desses movimentos as articulações políticas. O discurso, por sua vez, assume formatos de apresentação múltiplos em sua materialidade e, portanto, não se restringe apenas ao texto escrito. No sentido em que o conceito de discurso se amplia, o conceito de texto segue a mesma direção, pois tudo é texto. Assim,

todo texto corresponde a uma tentativa de deter, por um momento, múltiplos processos de significação e ação prática, pela articulação de uma enunciação particular. Assim, nunca está preso ao campo no qual inicialmente intervém, nem se perde quando ou se sua interpelação deixa de atingir o alvo desejado (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 12).

O sentido de discurso de tal forma é a própria realidade que aquilo que concebemos como tal é inalcançável em sua totalidade, não só por seus dinamismos e articulações, mas também pelo “excesso” de sentidos que ele é capaz de produzir.

A categoria de discurso me remete a outra categoria que é central nas proposições de Laclau e Mouffe: a categoria de hegemonia. Essa noção diz respeito às relações entre o universal e o particular. Laclau e Mouffe afirmam que o discurso hegemônico se forma a partir de particularidades e do duplo vazio que vai assumindo posição hegemônica, um sentido universal. Sobre o duplo vazio, os autores dizem:

Começemos pela especificação das características do duplo vazio, o que possibilitará sua comparação com a sutura hegemônica. Primeiramente, esse vazio aparece na forma de um dualismo: seu discurso fundante não busca determinar graus diferenciados de eficácia no interior de uma topografia do social, mas definir limites à capacidade de inclusão e determinação de toda estruturação topográfica. Onde formulações do tipo: “a infraestrutura não determina tudo, porque a consciência ou a vontade também intervêm na história”; ou “a teoria geral não pode dar conta de situações concretas, porque toda a predição tem um caráter morfológico”. Esse dualismo é construído por meio de uma hipóstase do indeterminado *qua* indeterminado: entidades que escapem à determinação estrutural são entendidas como o reverso negativo desta última. É isto que faz do dualismo uma relação de fronteiras (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 107).

A hegemonia é então um espaço onde os movimentos discursivos vão disputando posições de sentidos no jogo da significação. Então a categoria de hegemonia não é um conceito dado *a priori*, posto que está imbricada com as relações do social e das práticas que aí vão se dando, nas quais a articulação é ponto chave. Nesse sentido, Laclau e Mouffe ressaltam que,

para nos posicionarmos firmemente no campo da articulação, devemos começar renunciando à concepção de “sociedade” como totalidade fundante de seus processos parciais. Devemos, portanto, considerar a abertura do social como o fundamento constitutivo ou a “essência negativa” da existência e as diversas “ordens sociais” como precárias e, em última instância, tentativas fracassadas de domesticar o campo das diferenças (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 166).

Desse modo, o social se constitui por movimentos de articulação, não havendo uma essência, um *a priori*. A hegemonia é uma noção que expressa esse jogo, que resulta desse jogo, uma cadeia discursiva na qual os sentidos se expandem, tornando impossíveis os sentidos próprios. Para Laclau, isso se configura como uma plenitude ausente ou, dito de outro modo, uma expressão de algo que foi fixado (tentativa de plenitude), mas tal condição de fixação se dá por sua incompletude (plenitude ausente). Nesse sentido, é preciso compreender que elementos fazem parte dessa teia articulatória, o momento relacional em que isso acontece.

Dentro desse sentido de discurso, os significantes vão se constituindo, mas sempre de forma articulada e contingencial, movimentando-se em um campo de sobredeterminação, pois

a irresolúvel tensão interioridade/exterioridade é a condição de toda prática social: a necessidade só existe como limitação parcial do campo da contingência. É nesse terreno, onde não é possível haver nem uma interioridade total nem uma exterioridade total, que o social se constitui (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 185).

A sobredeterminação ocorre, pois, no sistema social, que é de natureza aberta; assim, propicia as articulações de sentidos, mediante as disputas que ocorrem entre exterioridade e interioridade do sistema social. Sobre isso, pode-se dizer que

esta forma de abordar o problema da articulação parece conter todos os elementos necessários para resolver as aparentes antinomias com as quais a lógica da hegemonia nos confronta: de um lado, o caráter aberto e incompleto de toda

identidade social permite sua articulação a diferentes formações histórico-discursivas, isto é, a “blocos” no sentido de Sorel e Gramsci; de outro lado, a identidade da força articulatória se constitui no campo geral da discursividade, o que elimina qualquer referência a um sujeito transcendental ou originário. Entretanto, antes de formular nosso conceito de hegemonia, precisamos enfrentar mais duas questões. A primeira refere-se ao *status* preciso, em nossa análise, da categoria “sujeito”; a segunda, ao conceito de antagonismo, cuja importância advém do fato de que a especificidade de uma prática articulatória hegemônica é dada, em uma de suas dimensões-chave, pelo seu confronto com outras práticas articulatórias de caráter antagonístico (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 189).

As práticas articulatórias atuam como molas de movimentação dos significantes no campo da discursividade. Os significantes entram em disputa por meio do jogo discursivo. O jogo de linguagem se dá sem *a priori* e sim na lógica da contingência que vai ocorrendo sempre de forma parcial e precária. Tanto a categoria de sujeito como a de antagonismo têm uma dinâmica que envolve processos relacionais; a identidade só se constitui diante de algo que ameaça sua existência.

Para Laclau e Mouffe, a concepção de sujeito apoia-se no caráter simbólico. Nesse ponto, há uma aproximação de pontos de vista sobre sujeito entre Laclau, Mouffe, Hall e Bauman no que diz respeito ao sujeito descentrado, um sujeito inacabado, que pode ocupar posições diferenciadas ao mesmo tempo. Podemos dizer que a concepção com a qual trabalham afasta-se irremediavelmente do sujeito cartesiano e de sua emblemática afirmação “penso, logo existo”, que marca sua condição de autocentramento.

Nesse sentido, Laclau e Mouffe consideram importante o papel da sobredeterminação e da dispersão no campo discursivo, pois pela sobredeterminação os sentidos vão se dando e se sobrepondo uns aos outros e, ao mesmo tempo, não vêm de uma estrutura unificada, fechada, e sim de maneira dispersa. Contudo, essa dispersão não pode ser confundida como algo qualquer, mas sim como as posições discursivas que se colocam no campo da discursividade, pois,

se toda posição de sujeito é uma posição discursiva, a análise não pode prescindir das formas de sobredeterminação de algumas posições sobre outras, do caráter contingente de toda a necessidade que, como vimos, é inerente a qualquer diferença discursiva (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 191).

É pelas práticas sociais que o discurso de sujeito vai sendo montado e remontado de acordo com os processos de articulação que vão se dando, em que essas posições do sujeito vão se reforçando, formando um conjunto de significações constitutivas, já que

a categoria sujeito é penetrada pelo mesmo caráter ambíguo, incompleto e polissêmico que a sobredeterminação assinala para toda a identidade discursiva. Por esta razão, o momento de fechamento de uma totalidade discursiva, que não é dado no plano objetivo dessa totalidade, não pode ser estabelecido no plano de um “sujeito signficante”, uma vez que a subjetividade do agente é penetrada pela mesma precariedade e ausência de sutura que é patente em qualquer outro ponto da

totalidade discursiva da qual faz parte. “Objetivismo” e “subjetivismo”, “holismo” e “individualismo” são expressões simétricas do desejo de uma plenitude permanentemente adiada. Devido a essa ausência de uma sutura final, a dispersão das posições de sujeito não pode constituir uma solução: dado que nenhuma delas consegue, em última instância, se consolidar como uma posição separada, há um jogo de sobre-determinação entre elas que reintroduz o horizonte de uma totalidade impossível. É esse jogo que torna a articulação hegemônica possível (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 198).

A condição faltante do sujeito expressa e essa impossibilidade de fechamento de uma só vez possibilita o fluxo permanente das diferenças, o que vai contribuir para entendermos a categoria de antagonismo.

Laclau e Mouffe afirmam que o antagonismo mostra os limites do social e aquilo que impede o social de uma sutura plena, pois

o antagonismo, como testemunha da impossibilidade de uma sutura final, é a “experiência” do limite do social. Rigorosamente falando, os antagonismos não são internos, mas externos à sociedade; ou melhor, eles constituem os limites da sociedade, a impossibilidade última desta última se constituir plenamente (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 203).

Entretanto, subvertendo a questão sobre o antagonismo, Laclau e Mouffe indicam que “esses limites” se encontram no próprio interior do social, em que a constituição do sujeito se dá de maneira simbólica, sendo uma experiência de fracasso. Esse fracasso acontece porque nunca consegue atingir a finalização de algum limite, pois o limite não está fora do social. A sociedade é atravessada por vários recortes, interrupções dentro dela mesma, o que a impede de uma sutura final.

Duas outras categorias bastante importantes na teorização da perspectiva discursiva de Laclau e Mouffe são a categoria da lógica da equivalência e a categoria da lógica da diferença.

Dentro do social, a cadeia de equivalências é constituída por vários elementos, conteúdos que flutuam e se equivalem e que, temporariamente, perdem suas especificidades.

Assim, a equivalência cria um segundo sentido que, embora parasitário do primeiro, subverte-o: as diferenças cancelam-se mutuamente na medida em que são usadas para expressar algo idêntico subjacente a todas elas. O problema é determinar o conteúdo desse “algo idêntico” presente nos vários termos da equivalência. Se por meio da cadeia de equivalência, todas as determinações objetivas diferenciais dos seus termos se perderam, então a identidade só pode se dar por uma determinação positiva subjacente a todas elas ou por sua referência comum a algo externo. A primeira dessas possibilidades está excluída: uma determinação positiva comum se expressa de forma direta, sem requerer uma relação de equivalência. No entanto, a referência externa comum não pode ser algo positivo, pois nesse caso a relação entre os dois polos poderia ser construída de uma forma direta e positiva, e isso tornaria impossível o completo cancelamento de diferenças implicado numa relação de equivalência total (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 205).

Então, ao mesmo tempo que esses elementos não podem representar diretamente o objeto, eles possuem identificação em relação a esse objeto que tentam referenciar. Por esse caráter ambíguo, a contingência do sistema de diferenças impede a constituição plena do social, de tal forma que a identidade não se estabelece como única e acabada e sim está sempre em vias de se fixar em processos de adiamento porque opera em busca de uma plenitude ausente.

Isso possibilita entendermos que o campo de articulação, suas práticas e discursos se ampliam, porém de forma sempre instável, precária, ambígua e contingente, provocando deslocamentos constantes.

Então, os momentos e posições discursivas é que vão delinear a categoria sujeito. Esses jogos vão criando certa dispersão e sobredeterminação de sentidos que vão disputando as lógicas que vão se colocando. Todavia, Laclau e Mouffe apontam que essa dispersão e essa sobredeterminação estão relacionadas aos efeitos que as práticas sociais vão produzindo.

Essas construções do social que se processam vão produzindo uma “imagem” desse sujeito; como diz Laclau, “uma significação imaginária” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 193) que produz efeitos nas práticas sociais. Essa “significação imaginária” pode abrir espaços para contradições e ambiguidades, sem uma sutura final na disputa por sentidos, repercutindo, por exemplo, nas questões de representatividade, pois

toda relação de representação se funda numa ficção: a da presença, num certo nível, de que algo que, a rigor, está ausente dela. Mas porque é ao mesmo tempo uma ficção e um princípio de organização de relações sociais reais, a representação é o terreno de um jogo cujo resultado não está predeterminado desde o início (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 195).

A prática social vai se constituindo de forma incessante por meio do jogo político das relações. Por sua vez, esse terreno é movediço, caleidoscópico e, por isso, vai sempre adiando uma representação acabada.

Portanto, a representação é constituída não como um tipo definido de relação, mas como o campo de uma oscilação instável, cujo ponto de fuga é, como vimos, ou a literalização da ficção através da ruptura de toda relação entre representante e representado ou o desaparecimento da identidade separada de ambos, por meio de sua absorção como momentos de uma identidade única (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 197).

Desse modo, a categoria sujeito, numa perspectiva discursiva, não pode ser definida, finalizada devido às articulações incontroláveis que vão se processando no jogo político.

As categorias aqui apresentadas, ainda que de maneira muito introdutória, têm como pretensão expressar uma possibilidade de pensar as políticas curriculares sob a perspectiva discursiva, em que tais categorias se colocam como operadoras discursivas e vão auxiliar no

trabalho de análise e de problematizações que intentamos pesquisar. Por isso, com base em Laclau e Mouffe, objetivo trazer as políticas municipais da Multieducação e do Documento Curricular 2020 para pensar os discursos que ambas propõem e os sentidos que colocam em disputa.

2.2 O discurso e a produção de sentidos de alguns significantes nas políticas curriculares municipais do Rio de Janeiro

Esta seção se propõe a apresentar movimentos investigativos de duas políticas curriculares municipais: a proposta Multieducação e a proposta Documento Curricular 2020.

Meu objetivo aqui é discutir, com os operadores discursivos da teoria laclauiana já apresentados, como analisar alguns significantes eleitos para essa discussão.

Na política curricular da Multieducação, apresento minhas indagações a partir dos significantes “Multieducação” e “sala de aula do tamanho do mundo”. Na política curricular do Documento Curricular 2020, trago os significantes “competências” e “habilidades”. Tanto uma quanto a outra são significativas para pensarmos que sentidos de ser professor dos anos iniciais elas movimentam, apontando articulações e criando possibilidades de sentidos.

É importante, nesse sentido, assinalar os contextos em que essas políticas foram pensadas e gestadas e, por conseguinte, as possibilidades de sentidos que elas propõem no jogo discursivo.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394, de 20 de dezembro de 1996, previa, em seu Art. 61, a formação de profissionais da Educação em diferentes níveis e modalidades com base na associação entre teoria e prática e o aproveitamento de experiências anteriores; nesse artigo, a lei propunha, em relação à formação docente:

Art. 61. A formação de profissionais da Educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996, p. 20).

Dessa forma, o processo de formação docente aproveita a bagagem docente levando em consideração a relação entre teoria e prática, sendo o espaço escolar um espaço de formação, o que facultava que a “capacitação” poderia se dar em serviço. Em seu Art. 62, a lei afirma que

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores

de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 20).

Essa formação ainda considerava o nível médio na modalidade de curso técnico de formação de professores como formação mínima, mas também apontava o nível superior para essa mesma formação.

Em paralelo à LDB, surgem os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), que, embora considerando que a formação docente não era um mero somatório de cursos e técnicas, devendo privilegiar a reflexão crítica sobre a prática educativa; consideravam que o desempenho dos alunos estava atrelado diretamente a aspectos relativos à formação do professor, e, conseqüentemente, ao seu desempenho (1997, p. 29), de tal forma que o contexto vai sendo marcado pela retórica da qualidade e do desempenho discente via trabalho docente. Sobre isso, Silva (1995) afirma que

o programa Escola de Qualidade Total (EQT) tem sido desenvolvido no Brasil por Cosete Ramos, coordenadora adjunta do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade, subordinado ao Ministério de Educação. Mesmo se tratando de uma proposta que ainda não possui ampla difusão no Brasil, ela resume grande parte das características centrais dos programas de Total Quality Control (TQC) aplicados em algumas instituições educativas norte-americanas. Desse modo, a Escola de Qualidade Total começa a evidenciar-se como a *tentativa mais séria de aplicar os princípios empresariais de controle de qualidade no campo pedagógico*. A autora da proposta supõe que “uma solução possível para a crise educacional do país reside na concepção de um modelo brasileiro de Escola de Qualidade Total. [E que] “essa proposta traz consigo uma estratégia inovadora de transformação de baixo para cima, de cada escola, de cada instituição de ensino, para a melhoria global do sistema educacional nacional [87, grifado no original]. Na perspectiva de C. Ramos, isso acontecerá à medida que se defina – entre outros fatores – um pacto para a Qualidade estabelecido entre alunos, professores, dirigentes, técnicos, pessoal administrativo do setor educacional, padres e sociedade como um todo (1995, p. 143).

Nos anos 2000, surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais, que preconizam uma relação mais direta entre os currículos de estados e municípios, destacando a garantia de conteúdos mínimos a serem assegurados, em prol de uma educação de qualidade;

nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações, assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (2013, p. 8).

Em dezembro de 2017, foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como um braço do Golpe de 2016. Ela se apresenta como força de lei, funcionando como uma “camisa de força” para os currículos de todo o país, apresentando o documento como

referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e das propostas pedagógicas das

instituições escolares; a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 8).

Com esse simplificado e breve destaque de algumas políticas curriculares, quero afirmar que os sentidos da política curricular nacional circulam, deslizam e se “fecham” em uma tendência de afunilamento para uma política de centralização curricular. Mais do que isso: para uma política padronizada com o pretense sentido de um acabamento, um horizonte, trazendo consequências para o campo curricular e para a formação docente. Assim, esses sentidos trazidos impactam a política curricular municipal carioca, colocando os sentidos de ser professor/professora que se quer disputar.

Cabe salientar que, embora a política curricular seja uma possibilidade de expressão de um discurso, essa forma escrita não se restringe nem a define em si. Assim, ela não está circunscrita apenas ao documento escrito, ainda que possa parecer de tal maneira. A dimensão de uma política curricular inclui outros tantos elementos de uma cultura de práticas de sentidos em que o texto curricular é apenas uma parte de um complexo sistema de significação. Esse sistema, por sua vez, se produz e se reproduz, irradiando-se e se espalhando para outros processos de significação que vão se constituindo por sua vez em concepções de mundo e em processos hegemônicos colocados por meio de marchas disruptivas, precárias, fragmentadas que entram em disputas de sentido implicadas em contextos de lógicas e de poder. Assim, o texto curricular é uma dessas possibilidades de sentido que vão reverberar o que seja “o currículo”. Lopes e Macedo, de modo enfático, afirmam que, como outras práticas sociais, o currículo também é,

ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria (2011, p. 41).

Dirigindo o foco para a política curricular da Multieducação, posso dizer que a formação discursiva acerca do currículo empreende fortemente uma perspectiva progressista à educação carioca, uma vez que seu discurso se apresentava num tom democrático, valorizando as singulares e pluralidades em prol de minimizar os efeitos da desigualdade social. Essa política curricular, à época em que foi gestada, era reconhecida pela relevância dada às questões relativas à diversidade cultural, bem como em relação a introduzir a escola

pública no universo tecnológico. No seu trabalho de dissertação de mestrado, Morgado (2003) destaca que

a proposta da Multieducação foi selecionada por ter sido, na perspectiva educacional dos anos 90, marcada pelo discurso democrático e de valorização e respeito às diferenças. O caráter diverso e plural da cidade do Rio de Janeiro é referendado e, com base na dimensão cultural e interdisciplinar, a proposta é constituída a partir de um núcleo curricular básico que propõe uma concepção de educação para a cidadania de respeito e valorização da diversidade cultural, na construção de uma cidade mais justa e solidária (MORGADO, 2003, p. 16).

E ainda complementa que

a Multieducação é uma proposta curricular que faz parte do processo de reestruturação qualitativa do ensino público, pelo esforço de buscar formas de trabalhar com a diversidade cultural, reconhecendo e respeitando as diferenças; legitimando esses saberes ao integrá-los ao currículo, contribuindo para um projeto coletivo, interdisciplinar, solidário e democrático de educação (MORGADO, 2003, p. 118).

Barreiros e Frangella (2007) apresentam um “deslizamento” desses sentidos que se apresentam como dados na proposta:

A proposta – Multieducação – representa um avanço no que se refere à construção de uma educação multicultural, de respeito às diferenças e identidades culturais. Entretanto, trata-se apenas de um documento que precisa do executor para que tudo se torne prática efetiva. Melhor dizendo: necessita de um professor que seja agente ativo do processo educativo que seja realizado na escola para que se possa garantir efetivo respeito à diversidade. A proposta mostra tal preocupação quando define que o papel dos professores deve ser o de instauradores de desequilíbrios e de conflitos entre concepções assumidas, desafiando as bases em que estão fundamentadas as experiências dos alunos, problematizando as maneiras contraditórias e múltiplas em que elas se entrecruzam. Essa concepção sobre docência justifica todos os trabalhos que envolvem a Multieducação principalmente por entender o guia curricular como um instrumento balizador da atividade de planejamento da atividade curricular, reforçando assim o discurso da responsabilidade dos professores por todo o fazer pedagógico (BARREIROS; FRANGELLA, 2007, p. 148 -149).

Embora a política curricular da Multieducação tenha sido caracterizada como uma política que valoriza a diversidade cultural (MORGADO, 2003, p. 46), bem como uma educação multicultural e de respeito às diferenças, entendendo as individualidades como questão fundamental (BARREIROS; FRANGELLA, 2007, p. 146), o contexto em que ela estava inserida era de uma política educacional que se articulava em torno da ideia de qualidade, movimentando-se em direção a uma responsabilização dos professores pelo desempenho dos estudantes. Isso talvez seja um indicativo acerca dos constrangimentos enfrentados, que atuam tanto no sentido de imprimir sentidos outros, como a marcação de proposta “progressista”, sem perder a aderência a uma perspectiva neoliberal que se ampara fortemente na responsabilização docente. À guisa de exemplo e em uma tentativa de expressar o campo de discursividade em que a proposta está inserida, podemos citar que, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) pelo Governo Federal

em 1990, a ideia de qualidade da educação brasileira ganhou protagonismo e já em sua estreia realizava uma pesquisa de avaliação, uma mostra do desempenho de escolas públicas. Lopes e Matheus (2014) corroboram nossa afirmativa:

O discurso de qualidade foi especialmente difundido nas propostas de qualidade total dos anos 1996, marcadas por uma estreita relação entre os modos de operar da escola e as dinâmicas empresariais, mas não se limita a esse período. Como exemplo emblemático mais recente, o movimento Todos pela Educação associa as metas de qualidade ao processo de inclusão escolar, reduzindo a defasagem idade-série, e ao alcance de índices instrucionais adequados, a partir de critérios estabelecidos em testes centralizados, principalmente o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Ministério da Educação (MEC) e a Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC), organizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), pelo Ibope e pela Fundação Cesgranrio (LOPES; MATHEUS, 2014, p. 341).

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), essa primeira amostragem versava sobre currículos de sistemas estaduais. Esse sistema de avaliação em larga escala foi se aprimorando, tornando seus processos de avaliação de desempenho mais fortes e cada vez mais incorporados ao discurso pedagógico.

Foi adotada uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Dessa forma, passou a ser possível comparar os resultados das avaliações ao longo do tempo. Começou, também, o levantamento de dados contextuais por meio de questionários. A avaliação foi aplicada nas escolas públicas e privadas, de forma amostral, para alunos da 4ª e da 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, com foco nos finais de ciclo. (INEP, 2020, s/p).

Ortigão e Pereira esclarecem o contexto da citação anterior:

A noção de qualidade, sem dúvida excludente, como uma nova estratégia competitiva que invade o campo educacional, marca a construção de sistemas avaliativos em diversos países, inclusive o Brasil. A primeira experiência tem início em 1991 com a criação do Sistema de Avaliação do Ensino Público (SAEP). Por dois momentos consecutivos (1990 e 1992), o SAEP aplicou testes a uma amostra de estudantes do Ensino Fundamental de escolas públicas (ORTIGÃO; PEREIRA, 2014, p. 161).

Em outra faceta desse fluxo, o SAEB aponta para escalas de proficiência, avaliando uma mostra de escolas públicas e particulares, avançando em sua ideia de controle:

Na edição de 1997, a análise do desempenho dos alunos na avaliação foi realizada por meio dos níveis das escalas de proficiência. Diversos especialistas das disciplinas avaliadas estabeleceram associações ou relações entre momentos dos ciclos escolares (e os desempenhos mínimos ou básicos que a eles correspondiam) e os níveis de proficiência da escala (INEP, 2020, s/p).

Imersa nesse cenário político e tendo que participar dessas avaliações de larga escala, a tentativa da política curricular da Multieducação era constituir um processo de avaliação prospectivo, que objetivava valorizar a interdisciplinaridade e a singularidade dos alunos, investindo na ideia de uma escola inclusiva, trabalhando para o decréscimo dos índices de evasão e de abandono escolar.

Sob a ótica da Multieducação, as práticas avaliativas devem ser enriquecedoras e estimuladoras da originalidade dos alunos. As singularidades precisam ser reveladas. Não há mais lugar para a homogeneização, pois a sociedade de hoje tem como característica marcante a pluralidade. Assim, a prova única, igual para todos, deixa de ser o instrumento principal de avaliação, acrescida por outros recursos: as interações nos trabalhos em grupo, a solução partilhada de problemas, a cooperação solidária. É urgente uma reflexão sobre que papel o processo avaliativo tem desempenhado no sentido de conferir aos alunos o direito à cidadania. A exclusão da escola causada por sucessivas reprovações em nada contribui para que os alunos tenham esse direito assegurado. A reprovação de um aluno deve-se constituir antes numa exceção do que em uma norma que, de tão aceita, já se tornou natural (MULTIEDUCAÇÃO, 1996, p. 387-388).

Por outro lado, em outro contexto sócio-histórico, na política curricular do Documento Curricular 2020 pode se acessar um discurso que propõe de forma genérica um retorno ao foco da construção de habilidades e competências tanto para alunos/alunas como para professores/professoras, objetivando dar um sentido mais restrito ao binômio ensino e aprendizagem.

Passamos, a seguir, aos quadros por ano de escolaridade, que contemplam as habilidades a serem desenvolvidas e uma listagem de objetos de aprendizagem que não pretendem esgotar, de forma alguma, o processo didático docente. As *habilidades destacadas* são as essenciais do bimestre. Representam as expectativas de consolidação da aprendizagem em cada ano de escolaridade e a base para o Comportamento de Saída do Ano.

As habilidades destacadas representam a progressão em relação ao ano anterior (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 11).

Sobre a questão do “retorno” de competências e habilidades ao terreno curricular, Dias e Lopes (2003) apontam algumas reflexões acerca da estreita relação entre a ideia de competências e habilidades com relação à qualidade do trabalho docente. As autoras expressam:

Podemos afirmar, contudo, que esse fenômeno vem se acentuando significativamente na última década como parte dos processos de globalização da economia e de mundialização da cultura. Tais processos produzem discursos que condicionam as políticas educacionais em nível local, fortemente influenciadas pelos interesses econômicos. O currículo por competências, a avaliação do desempenho, a promoção dos professores por mérito, os conceitos de produtividade, eficiência e eficácia, entre outros, disseminam-se nas reformas educacionais em curso no mundo globalizado (2003, p. 1.158).

No caso desta pesquisa, apresenta-se como problemática a forma em que se deu o discurso hegemônico ao redor de determinadas práticas discursivas, ou melhor, práticas curriculares. Investigamos ainda quais os processos articulatórios dão sustentação a certas marcas fixadas nas políticas selecionadas. Proponho-me a analisar do ponto de vista teórico-estratégico e a problematizar dentro de suas condições e contextos de demandas políticas que à época constituíam essas disputas e que, por sua vez, vão propondo os sentidos de ser

professor. É refletir como cada política curricular trabalha com seus elementos e se enreda fomentando a produção dos sentidos que se quer fixar.

2.2.1 A política curricular Multieducação

Para tratar das relações da produção de sentidos da política curricular da Multieducação, considero situar o panorama em que ela foi gestada, embora seja importante reiterar que os processos de produção de sentidos com base na Teoria do Discurso em Laclau (2015) são sempre precários, contingentes e parciais e, sobretudo, incontrolláveis. Por isso, minha proposta de análise se apresenta como um exercício de possibilidades de reflexão sobre os sentidos, lembrando a impossibilidade de determiná-los. Entendo também que uma política curricular é um texto, um discurso, de tal forma que Laclau e Mouffe colocam discurso e texto numa dimensão discursiva e esclarecem que

todo texto corresponde a uma tentativa de deter, por um momento, múltiplos processos de significação e ação prática, pela articulação de uma enunciação particular. Assim, nunca se está preso ao campo no qual inicialmente intervém nem se perde quando ou se sua interpelação deixa de atingir o alvo desejado (2015, p. 12).

A política curricular da Multieducação surge nos anos 90 do século XX. Nesse mesmo contexto, estão fortalecidos os discursos pró-política de Estado mínimo, discursos pró-qualidade total na educação e se mantêm no horizonte discursos da democratização do ensino, do investimento em parcerias com a sociedade civil, assim como a descentralização administrativa e pedagógica e discursos em torno do conceito de *accountability*⁴. Todos esses discursos circulam/circulavam também no jogo político internacional, tendo seus efeitos na política curricular brasileira, em seus estados e municípios, guardadas as diferentes disputas por esses mesmos sentidos em cada um desses espaços e tempos. Conforme Roger Dale, professor do campo da Sociologia na University of Bristol (Reino Unido), contribui para pensarmos sobre as relações entre Estado e Educação; ele considera que,

em termos muito gerais, os princípios objetivos das políticas da Nova Direita em Educação são retirar custos e responsabilidades do Estado e, ao mesmo tempo, aumentar a eficiência e a capacidade de resposta – e consequentemente a qualidade – do sistema educacional (DALE, 1995, p. 137-138).

Como já foi discutido no início deste capítulo, o contexto político governamental da elaboração da política curricular da Multieducação se caracterizou por alguns pontos-chave: as ideias de multiplicidade, diversidade e inclusão (tanto de aspectos geográficos da cidade do

⁴ Prestação de contas democráticas pelos que respondem a um governo democraticamente eleito (TORRES, 1995, p. 132).

Rio de Janeiro quanto dos atores que compõem os espaços escolares), qualidade da escola pública, a importância do conhecimento e de uma escola afinada com o seu tempo, a entrada da tecnologia no âmbito da política educacional carioca e o início de avaliações de larga escala. Esses aspectos expressam os rastros do cenário político e, a partir disso, podemos pensar sobre os sentidos que esses reflexos podem deslocar nos processos de significação.

Questões sobre a relação entre democracia e desenvolvimento também eram elementos basilares para a promoção da cidadania, da justiça social, embora com o foco voltado para a ideia de um Estado eficiente e racionalmente administrado, em que a reforma do Estado resgatasse as instituições públicas em sua qualidade e capacidade de diálogo e de conviver com as diferentes tendências.

E para pôr essa ideia em marcha sobre um Estado eficiente, arrojado, faz-se necessário investir na construção de um ideário movido por uma cadeia de sentidos que nos mobilizem. A ótica era a de incrementar avanços voltados para um Estado que gastasse menos e melhor, de forma eficiente, desburocratizado, moderno e enxuto de serviços/funções e a introdução nesse espaço do que havia de mais moderno em termos de tecnologia, a perspectiva de uma educação de qualidade. Podemos perceber uma aproximação desse sentido na criação da MultiRio⁵, pois um dos objetivos era

pesquisar linguagens e formatos, experimentar possibilidades tecnológicas em conteúdos curriculares, produzir recursos de aprendizagem, ampliar as formas de distribuição de produtos educativo-culturais e capacitar os profissionais da Educação para a utilização das mídias em sala de aula (MULTIRIO, s/d).

A política curricular da Multieducação parte da ideia de um núcleo curricular básico em que se articulam princípios educativos e núcleos conceituais, que

rompe com o reducionismo e arcaísmo do Ensino de 1º Grau e ousa, através de sua recriação, sintonizar nossas escolas com o tempo em que vivemos e a sociedade que buscamos reconstruir através das ações autônomas e solidárias (RIO DE JANEIRO, 1996, p. 12).

Seguindo esse panorama, também vão eclodindo as questões culturais, fortalecendo a diversidade, a questão da diferença e a pluralidade de identidades. A escola está, então, diante de complexidades que exigem mudanças, e a política curricular da Multieducação propõe-se a arregaçar o terreno curricular na tentativa de retirar a escola de uma espécie de redoma, abrindo-a para o diverso, para a multiplicidade. Ao mesmo tempo que procura se engajar numa perspectiva de enfrentamento a essas complexidades, acaba inserindo a escola na celeridade do tempo. Acho importante trazer o documento para afirmar que a escola,

⁵ Empresa Municipal de Múltiplos Meios Ltda. (www.multirio.rj.gov.br).

talvez muito mais que se imagina, se considerarmos a escola como um lugar onde cabem formas diferentes de compreender o mundo. Um local onde conhecer é apreender o mundo em suas múltiplas facetas, tendo a certeza de que não existe um único ponto de vista que dê conta da explicação da realidade física e social (RIO DE JANEIRO, 1996, p. 27).

Textualmente considera-se, então, no documento que a multiplicidade está evidenciada no social e que a escola não pode fechar os olhos para isso. Esse discurso também circula e faz eco no social. Outro aspecto mencionado no documento refere-se à fragmentação do conhecimento e a resposta *prêt-à-porter* de que ela precisa ser superada, organizando a proposta para as relações entre o Núcleo Curricular Básico, regido por quatro princípios educativos (Meio Ambiente, Trabalho, Cultura e Linguagens) e os Núcleos Conceituais (Identidade, Tempo, Espaço e Transformação). O que parece ser um sentido “forte” é que, pelo significante “Multieducação”, surgem os sentidos de vida, movimento e energia, que devem concorrer para uma sociedade mais justa, capaz, solidária e feliz, onde nós, educadores, somos capazes de desatar os nós, pois,

na multiplicidade, buscamos a unidade ao educar com qualidade crianças e adolescentes tão distintos entre si. Essa unidade prevê o acesso aos mesmos conhecimentos e valores, direito de todos. Prevê também a ampliação da discussão pedagógica para nossos diversos professores e demais agentes educacionais, visando a integração de múltiplas linguagens que educam e sintonizam todos com o tempo em que vivemos e que procuramos transformar (RIO DE JANEIRO, 1996, p. 13).

Nesse sentido, com o referencial aqui assumido, defendo que o significante “Multieducação” se constitui num significante vazio, pois um significante vazio é, no sentido estrito do termo, um significante sem significado (LACLAU, 2011, p. 67). Na verdade, esse “não significado” a que Laclau e Mouffe se referem se caracteriza por não ser um significado literal, ligado à palavra que o representa e sim que o significante vazio possibilita um campo de articulações de sentidos que se quer fixar. Nesse campo, os sentidos vão deslizar pelos processos de articulação e de disputas de poder que estejam implicados aí. Na apresentação da referida proposta, se afirma que

Multieducação é Vida, é Movimento, é Energia em direção à participação da escola de 1º Grau na construção de uma sociedade mais justa, mais solidária, capaz e feliz. Iniciemos assim esta caminhada coletiva em benefício de nossos alunos, para os quais sonhamos uma cidadania plena no Terceiro Milênio (RIO DE JANEIRO, 1996, introdução).

O que essa expressão “é Vida, é Movimento, é Energia” anuncia? Tais significantes compõem também os sentidos do significante “Multieducação”. Isso parece indicar uma tentativa de mobilização de toda a comunidade escolar em prol de uma escola mais ativa e inclusiva no enfrentamento das desigualdades sociais da sociedade carioca, ao mesmo tempo que parece se utilizar de uma convocatória pelos sentidos que mostram a letargia da escola

frente ao quadro de desigualdades. Simultaneamente, busca se instituir como um momento essencializador rumo ao Terceiro Milênio para colocar a escola num outro ritmo, adequado ao tempo de “uma nova era”. Guarda em si um tom de promessa, de superação e de transformação. O prefixo “multi” favorece uma ideia de todo e um todo pautado na multiplicidade, na diversidade, nas singularidades, entendendo o processo educativo como algo muito maior que a sala de aula e as relações com os conteúdos que possam ser construídas nessa relação.

Considero que a citação a seguir explora essa prerrogativa da significação de tentativa da fixação de sentidos e expõe de certo modo que nossa possibilidade de significação não cessa, não há aquele momento em que haverá o alcance de dado sentido:

A Teoria do Discurso não se produz ao largo da política que a análise do discurso expõe. Ou seja, de um lado, a utilização da teoria do discurso não protege nenhuma prática de ser contestada ou de fracassar em seus intentos. De outro lado, mesmo práticas emancipatórias podem vir a cair sob o crivo ou escrutínio da Teoria do Discurso, na medida em que tendam a fechar-se sobre si mesmas, como realização final dos sonhos ou promessas de libertação histórico-social ou mesmo como licença para “continuar tentando” sem conseguir erguer-se por sobre realizações quantificáveis de metas e programas (2015, p. 17).

Assim, o documento discorre a todo o momento sobre essa tentativa de fixar dado sentido: os educadores como aqueles capazes de desatar os nós dessa escola que precisa se transformar em mais inclusiva para a comunidade escolar e, ao mesmo tempo, alinhar-se às transformações de seu tempo – que nem sempre seguem na direção da inclusividade. De tal forma, parece trazer a possibilidade de um sentido para professores/professoras, como elementos-chave na responsabilidade de promover unicamente a política educacional. Na carta de apresentação do documento Multieducação expõe-se, nesse sentido, que a política curricular

identifica *nós* da escola que só *nós*, os educadores, podemos desatar, refazendo laços que compõem o tecido de uma Rede Pública de Ensino, na qual embalaremos e veremos realizar nossos melhores sonhos de educar, com qualidade, as novas gerações (RIO DE JANEIRO, 1996, carta de apresentação, grifos do autor).

De certa maneira, coloca os educadores na condução da transformação social, que, embora valorizando a importância da inclusão e da justiça social, está inserida numa sociedade que conversa com os anseios e demandas do mercado.

O documento completa que

concebe a sala de aula como um lugar do tamanho do mundo, porque sabe o quanto professores e alunos podem integrar-se ao movimento da Vida, através de energias que se trocam, criando possibilidades de um presente e futuro mais felizes, nas compreensões das realizações do passado (RIO DE JANEIRO, 1996, carta de apresentação).

A “sala de aula do tamanho do mundo” é outro significante que escolho, pois coloco sob suspeita que havia uma tentativa de “forçar” a abertura da escola. Esse significante

fomenta sentidos na perspectiva de ir para além do terreno circunscrito da sala de aula, no que diz respeito à construção do conhecimento. Esse espaço se amplia e se abre ao novo, em uma tentativa de transposição dessas novas perspectivas de uma sociedade plural, diversa e tecnológica, conectada ao seu tempo. Considero também um significante vazio, pela força em conclamar disputas articulatórias discursivas ampliando a possibilidade de significação. Laclau convida a refletir sobre o conceito de significante vazio pensando na subversão do signo em relação ao processo de significação, pois no campo discursivo o significante vazio movimenta, circula, mobiliza sentidos que entram em disputa para a significação que se quer fixar sem nunca ser um sentido literal, mas uma dimensão discursiva dos sentidos disputados. Para isso, ele destaca algumas possibilidades para o processo de significação.

Uma delas consistiria em supor que o mesmo signo pode estar vinculado a distintos significados em diferentes contextos (como consequência da arbitrariedade do signo). Contudo, parece claro que, nesse caso, o significante não seria vazio, mas *equivoco*: em cada contexto, a função de significação se realizaria plenamente. Uma segunda possibilidade seria que o significante não fosse *equivoco*, mas *ambíguo*: que tanto uma sobredeterminação quanto uma subdeterminação de significados impediriam fixá-lo plenamente. Porém esse caráter flutuante do significado não faz dele vazio. Mesmo que essa flutuação nos faça avançar um passo na direção da resposta adequada ao nosso problema, os termos dessa resposta ainda nos escapam. Não enfrentamos excesso ou deficiência de significações, mas a exata possibilidade teórica de algo que aponte, do interior do processo de significação, a presença discursiva de seus próprios limites. Assim, 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. Ou seja, os limites da significação só podem anunciar a si mesmos como impossibilidade de realizar aquilo que está no interior desses limites – se estes pudessem significar-se de modo direto, seriam internos à significação; logo, não seriam limites em absoluto (LACLAU, 2011, p. 67-68).

Com essa citação, Laclau fornece elementos para argumentarmos sobre as possibilidades de articulação entre os significantes “Multieducação” e “sala de aula do tamanho do mundo”. Esses significantes se apresentam como metáforas, trazendo em si uma multiplicidade de articulações de sentidos – sentidos que objetivam imprimir, evocar, evidenciar, fixar na arena de disputa. Ao mesmo tempo, como pontos nodais, eles concentram essas articulações em torno de uma flutuação de sentidos que tenta abarcar os sentidos de pluralidade, singularidades em diálogo com a diversidade e a diferença, aos quais a escola precisa estar atenta e investir. Em relação ao significante “Multieducação”, a convocatória de um diálogo entre essas ideias é reiterada em muitas passagens do documento, como esta:

Talvez muito mais do que se imagina, se considerarmos a escola como um lugar onde cabem formas diferentes de compreender o mundo. Um local onde conhecer é apreender o mundo em suas múltiplas facetas, tendo a certeza de que não existe um único ponto de vista que dê conta da explicação da realidade física e social (RIO DE JANEIRO, 1996, p. 27).

Essa multiplicidade é tamanha que se admite a impossibilidade de um único sentido, reforçando, então, o sentido do múltiplo na dimensão do mundo.

Em relação ao significante “sala de aula do tamanho do mundo”, o sentido do espaço, desse espaço de construção do conhecimento, é investido na direção que dispensa a restrição da barreira física e a potencializa na articulação de conhecimentos e de valores capazes de promover a mudança social e a transformação da escola, colocando-a à altura das demandas de seu tempo e “arregaçando” sua estrutura para vivenciar o coletivo e se abrir ao mundo. A política curricular da Multieducação, nesse sentido, diz que,

para que esta prática possa acontecer, é importante que façamos da escola um grande espaço social, um lugar onde caibam a ousadia, a criatividade, sonhos e diferentes falas. Lugar onde se possa assumir a liberdade de saltar as cercas, quando as exigências desafiadoras do conhecimento forçaem, e, especialmente, onde o trabalho solidário entre direção, professores, alunos e suas famílias passe a ser uma prática efetivamente vivenciada (RIO DE JANEIRO, 1996, p. 29).

O sentido dessa transformação também deposita nos atores uma relação de pertencimento e, por isso, uma convocatória para que o compromisso com esse espaço seja assumido ao unirem esforços que o potencializem, o que de certa forma me provoca a indagar se bastaria tão somente uma solidariedade entre eles para que essa escola se “abrisse” para a melhoria de sua qualidade. Somente isso seria importante?

Explorando os jogos de força sobre o contexto em que a política curricular da Multieducação se insere, parece haver demanda por responder aos reclamos das desigualdades sociais, questões relativas à diferença e ao avanço dos processos tecnológicos, embora a política curricular não inaugure uma era para a solução dessas questões, mas também faz parte dos processos de disputas que são construídas no/pelo jogo político, de tal forma que são as articulações que vão se dando no terreno do político que vão “desfilando” sentidos e se colocando num processo de disputa. Ao mesmo tempo que a política curricular da Multieducação se colocava com essas perspectivas, ela não abarcava a totalidade de sentidos políticos, pois nenhuma política curricular dá conta dessa totalidade de sentidos. Vale destacar que pode haver essa pretensão, mas isso é da ordem da impossibilidade. Nesse sentido, ressalto que no jogo político há articulações em que esses e outros sentidos, parciais, fragmentados e precários, entram em movimento, se fazem presentes e tentam se impor. É um terreno movediço em que nada está dado *a priori*. Sobre a questão do político e o processo de articulação de sentidos, Laclau e Mouffe enfatizam que o social é politicamente construído e que podemos extrair disso um certo protagonismo do político. Dito em outras palavras, seria a dimensão ontológica na qual a constituição de uma nova ordem social vem se apresentar no

lugar da anterior. Com isso, cabe considerar que a dimensão do político sempre parte de algo, não há o lugar do fundamento primeiro (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 21).

O político abarca a totalidade das práticas sociais, impulsionando as lutas e disputas entre os processos de significação, em que os sentidos nunca estão dados como fixos ou fechados; estão postos nos fluxos e movimentos em que esses mesmos processos continuamente se dão, sempre de forma incontrolável. Nesse sentido, no âmbito da política curricular, isso assevera o caráter contestatório desse terreno, impactando o espaço escolar pelos processos de significação em disputa constante pelos sentidos que se quer evidenciar. Essas disputas do campo curricular, nesse momento, se configuravam num contexto de ascensão do neoliberalismo, que Tomaz Tadeu da Silva esclarece:

O que estamos presenciando é um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, no qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para recriar um clima favorável à visão social e à política liberal (1995, p. 13).

Daniel Hugo Suárez, professor da Universidade de Buenos Aires, corrobora:

A elaboração e a concretização de medidas efetivas e pontuais, destinadas a transformar materialmente o aparato institucional da escola e sintonizá-la com o “novo” ordenamento político e econômico, exigem mudança cultural. Têm como condição de possibilidade e como ferramenta a dissolução de representações ancoradas no imaginário social acerca das vantagens conquistadas, após anos de luta pela democratização da vida social e política, e construídas historicamente em detrimento do interesse individualista, da competição selvagem e do lucro indiscriminado prometidos pelo mercado entregue à sua própria legalidade (ou seja, sem ajustamento e controle públicos). O horizonte da ofensiva neoliberal é, então, substituir a legitimidade e o consenso edificados sobre esses significados por outro consenso e outra legitimidade que incorporem como centrais (e talvez únicos) os valores próprios da empresa, da competitividade, da mensurabilidade e do lucro. Torna-se imperativo substituir a ética pública, cunhada coletivamente pelo combate cívico e democrático, por uma ética do livre mercado, importada sem mediações do mundo empresarial e que supõe a supressão política (SUÁREZ, 1995, p. 255).

Diante desse panorama, na investigação empreendida, o significante “Multieducação” parece estar relacionado fortemente com uma tentativa de afastamento do projeto neoliberal em movimento ascendente, realizando uma tentativa de projetar sentidos na perspectiva de uma escola cidadã e inclusiva. Há vários sinais dessa tentativa na medida em que a política curricular da Multieducação se propõe a

Discutir a cidadania brasileira a partir do papel desta Escola Pública; isso implica concebê-la em sua realidade econômica, política e social, reconhecendo o papel que o poder público e a sociedade organizada vêm exercendo.

Assim, nossos alunos chegarão a entender suas relações com a vida, a sociedade e o poder público para potencializar suas capacidades de criticar e transformar, contribuindo para o aperfeiçoamento das múltiplas formas de cidadania, que tornam a vida melhor.

Nesse sentido, a introdução de nossos alunos no exercício da cidadania supõe o entendimento de suas individualidades em relação aos grupos sociais aos quais pertencem ou com os quais devem interagir.

A cidadania não pode ser pensada de forma abstrata. Ela é construída historicamente em termos de humanidade e, individualmente, ao longo do processo de desenvolvimento de cada criança e adolescente, a partir das vivências em diferentes grupos sociais, étnicos, de gênero, de idade...

Uma escola democrática é aquela que garante o direito de todos à construção de conhecimentos e valores numa perspectiva crítica e transformadora (RIO DE JANEIRO, 1996, introdução, grifos meus).

Talvez, e digo talvez para exaltar que essa é uma análise entre tantas outras, essa linha argumentativa só consiga dar passagem ao viés progressista amplamente reconhecido entre os diferentes pesquisadores Morgado (2003), Barreiros e Frangella (2007) e Tura (2012), que tiveram como objeto de pesquisa a política curricular da Multieducação. Por exemplo: ao mesmo tempo que mantém uma agenda inclusiva de educação, também acaba participando da avaliação de larga escala, visto que a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro estava inserida no SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), estava circunscrita aos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e apresentando preocupação com a ideia de desempenho. O discurso não opera de forma coerente como a modernidade propalou/propala mundo afora.

Os movimentos discursivos da política curricular da Multieducação apontam para trazer à discussão na perspectiva laclauiana a ideia da categoria de antagonismo, que remete àquilo que é exterior, demarcando os limites do social, parafraseando Laclau (2015). Esse exterior em referência à política curricular da Multieducação era/é o projeto neoliberal, que vinha num processo de articulação, objetivando trazer a educação e, conseqüentemente, o campo curricular para um terreno mais aproximado da concepção de mercado, pretendendo assim a diminuição ou rarefação de direitos democráticos.

Nesse sentido, cabe trazer Stephen Ball (2010) quando ele adverte quanto à aproximação entre o projeto neoliberal e o campo curricular, em que essa relação vai se tornando uma relação de controle, um controle que mede o tempo da escola, que marca sua produtividade fragmentando-a e que acirra esses sentidos no terreno curricular.

Dentro desse novo modo de regulação, a organização do poder dentro de formas de tempo-espaco definitivos (por exemplo, sistemas de produção da fábrica ou do escritório) torna-se agora menos importante. É a base de dados, a reunião de avaliação, a avaliação anual, a elaboração de relatórios e os formulários para promoção, as inspeções, a avaliação dos pares que estão à frente. Não há tanto, ou ao menos não apenas, uma estrutura de vigilância, como um *fluxo* de performatividades contínuo e crucial – que é *espetacular*. A questão não é sobre a possível certeza de ser sempre vigiado, como ocorre no panóptico. Trata-se, ao contrário, da incerteza e da instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, por meio de diferentes agentes (2010, p. 39).

No cenário brasileiro, fortalecendo essa argumentação, Luis Carlos de Freitas (2014) pondera que esse controle neoliberal sobre a escola pública pretendia/pretende “oportunizar” uma base, um “início igual” a todos. No percurso desse processo, as escolas vão sendo

classificadas de acordo com os resultados que produzem. Com isso, os sentidos acerca de competição e o individualismo se fortalecem, valorizando as aptidões individuais dos estudantes.

No entanto, juntamente com a exigência proclamada do acesso de todos ao básico, pela qual cobram a escola, aceitam em seguida a diferenciação acadêmica no “pós-básico” intrínseca à escala de classificação do desempenho nas avaliações (abaixo do básico, básico, proficiente, avançado), a qual é justificada com fundamento em outra tese liberal: ir além do direito ao básico depende das “aptidões” e do “dom” das pessoas. Depende do esforço e *mérito de cada um*. Os liberais não convivem com a igualdade de resultados, apenas com a igualdade de oportunidades. Com esta lógica, mantém-se intacto o funcionamento do processo de exclusão, transferindo-se a culpa, agora, para o próprio estudante quando aparecem as “justas diferenças” obtidas pelo mérito de ter aproveitado as oportunidades, para além do básico (obrigatório) esperado na porta das empresas. Ao trabalhador, o básico; às elites, a formação ampla (2014, p. 1.090, grifos do autor).

De tal forma que, embora a política curricular da Multieducação reiterasse em seu documento a necessidade de uma escola prazerosa, democrática e competente (1996, p. 13), no contexto da política curricular havia uma disputa pelos sentidos em torno da qualidade, em que essa qualidade estava voltada também para a transformação, a modernidade e o enxugamento da máquina pública.

Considero que, em relação aos sentidos de competitividade, de individualismo que circulavam no terreno curricular brasileiro e do próprio contexto em que o projeto neoliberal se baseava, havia a tentativa de fortalecer os significantes “Multieducação” e “sala de aula do tamanho do mundo” que se movimentavam em prol de demandas diferenciadas articuladas numa cadeia de equivalência, articulando essas demandas por uma escola pública de qualidade, uma escola cidadã, solidária, inclusiva e democrática, a educação como um direito de todas as crianças, que atendesse às necessidades de alunos/alunas, professores/professoras, enfim, de toda a comunidade escolar. Esses significantes acabam promovendo, em torno dessa ideia de qualidade, uma disputa por sentidos em relação aos ideários neoliberais. Enquanto a proposta Multieducação buscava apostas que valorizassem a constituição da ideia de qualidade em educação atrelada aos sentidos de inclusão, de respeito à diversidade, às articulações interdisciplinares conectadas às mudanças para uma escola que trabalhasse com a diferença, os ideários neoliberais vão reforçar um sentido de qualidade à educação, dirimindo, enfraquecendo essa visão, atrelando um forte sentido de controle à escola pública, embora podendo parecer que se tratasse da mesma visão.

A meu ver, Lopes e Matheus (2014) contribuem com minha argumentação de que a ideia de inovação (a proposta curricular Multieducação vinha com esse sentido) marca, delimita a fronteira do antagonismo. Essa demarcação instiga, estimula a movimentação dos

significantes vazios (no nosso caso, os significantes “Multieducação” e “sala de aula do tamanho do mundo”) a operar na disputa de outra cadeia de sentidos que intenta fixar além dos sentidos desse exterior antagonico. A autora completa que,

ao investigarmos o significante *qualidade da educação*, defendemos que os discursos curriculares hegemônicos tendem a se desenvolver por intermédio da construção de um antagonismo a uma dada representação de currículo. O currículo que se busca introduzir está marcado pela ideia da inovação, é visto como um progresso em relação ao que é (vinha sendo) realizado, por antagonizar-se a uma negatividade que se quer superar. A fronteira entre o que se projeta e o que se deseja superar se constrói por meio de significantes vazios (LACLAU, 2011). Investigamos o esvaziamento de sentidos do significante *qualidade da educação* como um dos mecanismos de constituição da hegemonia da política de currículo centralizada. São tantas as demandas sociais em relação ao que vem a ser qualidade da educação, desde aquelas sintonizadas com as condições socioeconômicas de vida até as relações interpessoais nos lugares de trabalho, que a qualidade se esvazia de significado. É por meio desse vazio, nunca completo, sempre tendencialmente vazio, que a expressão *qualidade da educação* se torna capaz de aglutinar diferentes demandas e constituir diferentes sujeitos que atuam em seu nome, contrapondo-se a uma ideia de escola sem qualidade. Não se atribui aqui um sentido de negatividade ao esvaziamento. Defendemos ser desse modo político que se opera e se produz hegemonia (2014, p. 340).

Das noções da Teoria do Discurso à noção de cadeia de equivalência fica premente na investigação, especialmente quando a investigação acessa a movimentação discursiva que se processa quando a objetividade diferencial se esvai e amplifica a cadeia. Desse modo, perdem-se as demandas objetivas: “então a identidade só pode se dar por uma determinação positiva subjacente a todas elas ou por sua referência comum a algo externo” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 205).

Ou seja, cada uma dessas demandas em suas bandeiras de lutas específicas (inclusão, democracia, diversidade e solidariedade) momentaneamente acaba “flutuando” em suas tentativas de fixação de sentidos individuais e forma um bloco em prol da fixação de um sentido que se quer disputar: uma escola de qualidade. Essa movimentação se dá pela categoria de articulação, para que Laclau e Mouffe contribuem afirmando que “chamaremos articulação qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que a sua identidade seja modificada como resultado da prática articulatória” (2015, p. 178).

É nesse processo de articulação que os sentidos vão se deslocando, se sobrepondo, também por conta da categoria de sobredeterminação; segundo Laclau e Mouffe,

na formulação althusseriana original, porém, um empreendimento teórico bastante diferente fora prefigurado: o de uma ruptura com o essencialismo ortodoxo, não por meio da desagregação lógica de suas categorias – com a *fixação* resultante da identidade dos elementos desagregados –, mas por meio da crítica de todo tipo de fixação resultante da identidade dos elementos desagregados, por meio da crítica de todo tipo de fixação, através de uma afirmação do caráter incompleto, aberto e politicamente negociável de toda identidade. Esta era a lógica da sobredeterminação. Para ela, o sentido de toda identidade é sobredeterminado na medida em que toda literalidade aparece constitutivamente subvertida e excedida; longe de ser uma

totalização essencialista ou uma *separação* não menos essencialista entre objetos, a presença de alguns objetos nos outros impede que quaisquer de suas identidades sejam fixadas. Os objetos aparecem articulados não como peças de uma engrenagem, pois a presença de uns nos outros impede a sutura da identidade de qualquer um deles (2015, p. 177).

A política curricular Multieducação lançada em 1996 passa de um documento único para fascículos desmembrados em disciplinas a partir de 2003, objetivando aprofundar discussões sobre a política curricular municipal em vigência à época. Posteriormente, a política curricular da Multieducação em fascículos vai sendo substituída pela política curricular de Ciclos de Formação, que atravessam um curto período de existência e vêm a ser substituídos pela política curricular das Orientações Curriculares, já nos anos 2000. Em 2020, surgiu a política curricular Documento Curricular 2020, substituindo as Orientações Curriculares.

Embora a política curricular da Multieducação não esteja mais em vigência na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, isso não significa um corte abrupto, uma extirpação ou extinção de seus processos de significação numa “morte súbita” para “inaugurar” outra política curricular, iniciante e fundacional, ainda que assim possa transparecer, pois os sentidos se movimentam, se refratam, se articulam e se redesenham num fluxo, que não tem início e fim demarcados, mas transformações contínuas ao sopro do jogo político e discursivo que vai sendo proposto e disputado incessantemente.

Do ponto de vista da discursividade, a política curricular (a da Multieducação ou outra) é um momento discursivo, dentre tantos outros, em que a arena de disputas por processos de significação vai se movimentando. Essa movimentação é ininterrupta e, no seu fluxo, as articulações vão acontecendo de forma contingencial, precária e incompleta, pois nunca dão conta da totalidade de sentidos do real. Por sua vez, é nessas articulações e contingências que vão fluindo outros sentidos de maneira sempre incontrolável, num complexo jogo do político com o social, em que outros processos de significação e de representação desses sentidos vão disputando espaço ininterruptamente.

Nesse *continuum*, os processos de significação, dada a sua incompletude, vão se deslocando, se transformando caleidoscopicamente a todo instante, marcados pelas relações de poder que estão implicadas nas disputas que a cada instante se colocam, de tal maneira que a simples mudança de governo ou a decretação de uma nova normativa curricular não anulam os processos de significação para, partindo do “zero”, fundarem outros “novos” e “puros” sentidos, mas sim continuam servindo de retroalimentação para outros processos de significação que contingencialmente vão se constituindo. A partir desse recorte e dessas análises sobre os significantes “Multieducação” e “sala de aula do tamanho do mundo”, posso

colocar sob suspeita os processos de subjetivação docente e pensar sobre que possibilidades eles deslocam e posicionam no fluxo dos processos discursivos, sempre de maneira incompleta e precária.

2.2.2. A política curricular Documento Curricular 2020

A política curricular Documento Curricular 2020 se apresenta como um momento no fluxo de reiteradas modificações e revisões, que viveu desde 2018. Embora esse movimento de revisão de políticas curriculares faça parte da dinâmica institucional da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, esse período coincidiu com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dezembro de 2017. Portanto, esse documento curricular é potente para as análises e problematizações que pretendo fazer aqui, pois está imerso num cenário em que a visibilidade do projeto neoliberal e neoconservador está mais marcada por disputas e avança ainda mais no cenário nacional com o Golpe de 2016. Aguiar (2019) concede a dimensão dos impactos dessa ação dizendo que

essas disputas de projetos não estão apenas no campo político-partidário, mas perpassam as esferas administrativas centrais da máquina pública que dialogam com as instituições escolares, refletindo orientações que assumem significados contraditórios no chão da escola. Nesses âmbitos, a efetivação de processos formativos dos profissionais da Educação constitui uma arena em que os projetos em disputa mostram a medida de seu protagonismo e o alcance das ações desencadeadas nos variados espaços institucionalizados (AGUIAR, 2019, p. 16).

Foi nesse contexto nacional que a política curricular foi gestada. O Documento Curricular 2020 sofreu várias adaptações a partir de consultas à Rede Municipal (de forma presencial com grupos de professores e *online*). Nesse sentido, a política curricular municipal se enquadra no compromisso de estados e municípios reverem seus documentos curriculares por meio de um pacto federativo à luz do novo documento da BNCC, que em seu texto de apresentação ratifica essa questão.

É com muita satisfação que apresentamos o resultado desse grande avanço para a educação brasileira. A BNCC é um documento plural, contemporâneo e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá. Trata-se, portanto, da implantação de uma política educacional articulada e integrada. Para isso, o MEC será parceiro permanente dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, trabalhando em conjunto para garantir que as mudanças cheguem às salas de aula. As instituições escolares, as redes de ensino e os professores serão os grandes protagonistas dessa transformação (BRASIL, 2017, p. 7).

Por conta do pacto federativo proposto pela BNCC, o Documento Curricular 2020 se insere num contexto político em que a legislação se coloca como um limite, um norte a ser levado em consideração para os currículos de todo o país. O discurso utilizado pela BNCC se apresenta num tom fundacional, anunciando um período de certezas quanto aos destinos da educação brasileira; apresenta ainda uma pretensão de abarcar a totalidade, esfumando, apagando as desigualdades de toda ordem entre o privado e o público; deixa clara a obrigatoriedade do documento na aplicabilidade dos currículos de todo o país e acena para a responsabilização dos professores para os resultados da política educacional nas reformas a que pretende dar condução.

Pensando em termos laclaunianos, percebo que o autor chama a atenção para entendermos o discurso como um sistema de significação da política e da prática social. Considero que Laclau (2015) convida a suspeitar dessa totalidade que a BNCC tenta apregoar, pois o social tende a expressar as sedimentações enquanto o político funciona por sua abertura, pelo caráter precário e contingente da fixação de sentidos. A força das articulações que são próprias do jogo social vai intentar para a estabilidade momentânea de alguns sentidos, em que outros tantos sentidos escorrem do jogo discursivo em excessos nesse mesmo campo. E é nesse jogo que a prática discursiva ocorre e o social vai se colocando, mas sempre de forma parcial, precária e contingente. Burity contribui para o entendimento do pensamento laclauniano, ressaltando que “é preciso pensar o discurso em termos de regras que combinam elementos diferentes entre si de tal maneira que essa relação produz sentido” (BURITY, 2014, p. 63). Mendonça e Rodrigues advertem que,

nesse sentido, outra questão central na teoria laclauniana, intimamente ligada à ideia da sobredeterminação do social, é a noção de que este último não possui um sentido finalístico, ou seja, as possibilidades de significação são infinitas, sempre permeadas por relações que têm essencialmente características precárias e contingentes. Assim, Laclau constrói a noção da “impossibilidade da sociedade”, no sentido de que a sociedade como objeto de conhecimento pleno é impossível, uma vez que os sentidos sociais são sempre mal fechados e incompletos. Em termos de estratégia política, não existe, portanto, para Laclau, a real possibilidade de se chegar “ao fim da história”, ou seja, à vitória de um projeto político definitivo, típico sonho de correntes políticas idealistas (2014, p. 49-50).

Ou seja, a teoria laclauniana vem nos lembrar dessa impossibilidade de “fechar o real” num único sentido, pois as articulações de sentidos são sempre inapreensíveis em sua totalidade.

Como tantos outros autores, Dias (2003), Borges (2014), Lopes (2017) e Macedo (2018) afirmam que a BNCC faz parte de um contexto político de recuo nos investimentos nas políticas públicas e um asseveramento do neoconservadorismo e neoliberalismo. Um dos

efeitos disso é a insistente pretensão de dar um sentido único às políticas curriculares. Lopes, com propriedade, enfrenta frontalmente o discurso de que “a base” se edifica para sanar/minimizar a desigualdade social:

Muitos que defendem a BNCC alegam que, sem essa base, se desenvolve uma desigualdade no sistema, justamente por existirem diferentes propostas curriculares em ação. Defendo, contudo, que isso não é um erro nem mesmo um problema. A pretensão de que todas as escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas *tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico*. Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem –, isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas (LOPES, 2018, p. 26, grifo meu).

Sobre os cortes antagônicos que a BNCC propicia na arena política, Macedo reitera:

O primeiro *opõe as políticas educacionais dos governos da social-democracia e do Partido dos Trabalhadores*. A segunda, *mais substantiva, diz respeito ao próprio sentido de educação*. O corte antagônico, neste caso, é dado pela oposição entre educação como direito público subjetivo, tal como consta do arcabouço legal da educação brasileira (CURY, 2002), e educação como bem privado, cuja performance é medida pelo Estado (MACEDO, 2015, p. 894, grifos meus).

Essa constelação política (entendendo aqui o cenário político, as disputas de poder e de significado dessas disputas) que vinha se configurando vai aos poucos favorecendo deslocamentos que vão se constituindo em outros fluxos de processos de significação. Nesse sentido, o contexto se mostra favorável a uma visão de valorizar e enaltecer um trabalho que na escola deve estar voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades de alunos/alunas e professores/professoras, uma opção que se alinha a uma formação voltada para os ditames e necessidades do mercado, adotando uma postura pragmática sobre o social.

Percebo então que o Documento Curricular 2020 que me proponho a analisar no momento do estudo se insere na perspectiva de competências e habilidades, voltando-se para uma falta constitutiva em relação ao norte estabelecido pela BNCC, que entra no jogo discursivo participando da disputa de processos de significação voltados para uma concepção de fortalecimento dos preceitos neoliberais que atendam ao mercado, em detrimento de uma perspectiva democrática e cidadã para as políticas públicas de Educação. Sobre a falta constitutiva, Mendonça e Rodrigues (2014, p. 43) registram que,

nesses termos, a “hipótese pós-clássica” afirma que o fundamento último é impossível não pelo excesso de possibilidades empíricas verificáveis, mas justamente pela inexistência de um fundamento definitivo como tal. Se este último inexistente, o que permanece é simplesmente o intento vão de preencher empiricamente esse vazio, essa falta constitutiva e impossível de ser superada [...]. Falta constitutiva significa justamente que, sendo impossível alcançar o sentido de democracia, a consequência é a eterna tentativa de cobrir esta falta a partir do preenchimento contingente de sentidos parciais.

Cabe aqui discutir o que seria essa falta constitutiva que é tomada de empréstimo da Psicanálise. A falta constitutiva possibilita afirmar que não há um processo de fixação de sentidos em sua totalidade e sim que a fixação de sentidos é parcial. É mediante essas disputas que o processo hegemônico vai ganhando espaço e montando e desmontando o jogo discursivo, articulando os sentidos que se quer fixar momentaneamente, em que as identidades vão sofrendo tentativas de fixação.

Não há identidade social plenamente protegida de um exterior constitutivo que a deforme e impeça que ela se torne plenamente suturada. Tanto as identidades quanto as relações perdem seu caráter necessário. Como um conjunto estrutural sistemático, as relações são incapazes de absorver as identidades; mas como as identidades são puramente relacionais, esta é a outra maneira de dizer que nenhuma identidade pode ser plenamente constituída (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 185).

O Documento Curricular 2020 da Rede Municipal de Educação se apresenta apenas na versão digital, dividida em 13 áreas de conhecimento (Artes Cênicas, Artes Visuais, Ciências, Educação Física, Educação Inglesa, Educação Infantil, Geografia, História, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Francesa, Matemática e Música). Cada disciplina percorre do 1º ao 9º anos e em cada uma delas há a presença de referências ao texto da BNCC, em que o ponto central é o conhecimento disposto em habilidades e competências por ano de escolaridade e por bimestres, com exceção da Educação Infantil. Esta possui no documento um resgate histórico dos marcos legais (Constituição de 1988 e LDB nº 9.394/96) que foram constituindo-a na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Apresenta os campos de experiências de acordo com a BNCC. A Educação Infantil se divide em três fases: berçário, maternal e pré-escolar, com seus respectivos objetivos, sem correlação bimestral como no restante das áreas de conhecimento dispostas no documento curricular completo de 2020.

Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, adotamos a perspectiva dos Campos de Experiências, que “se constituem em um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (2017, p. 40). Os Campos de Experiências se configuram como elementos importantes para a compreensão de uma organização curricular que pretende explicitar as especificidades do trabalho educativo com crianças pequenas (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 10).

Percebo também que há algumas habilidades negritadas apenas nas áreas de conhecimento de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História. Essas habilidades são tidas como aquelas essenciais para cada ano de escolaridade e por bimestre. Destaca a importância de “expressar em interações orais em sala de aula seus sentimentos e opiniões, argumentando e questionando, respeitando os turnos de fala e a opinião dos outros” (RIO DE JANEIRO, 2020, Língua Portuguesa, 1º ano, p. 12). Em Matemática, destaca-se a habilidade de “realizar cálculos por meio de estratégias pessoais ou de algoritmos

convencionais da adição com ou sem trocas, com soma até 999, inserindo os sinais convencionais (+, =)” (RIO DE JANEIRO, 2020, Matemática, 2º ano, p. 15).

Outro ponto que chama a atenção na política Documento Curricular 2020 é que há habilidades que são muito repetidas, como: perceber, reconhecer, identificar, utilizar, usar, praticar, comparar e observar, em detrimento de outras como: debater, analisar, compreender, concluir, conversar e discutir. Percebo ainda que as áreas de conhecimento que apresentam maior variação de habilidades são Geografia, Matemática e Língua Portuguesa.

Um aspecto a ser ressaltado acerca do Documento Curricular 2020 é que apresenta um discurso muito direcionado para o ensino. Mais do que isso: o aspecto técnico é destacado, trazendo como ponto alto as habilidades e competências listadas, abrindo possibilidade de ser entendido como um manual. Ainda que cada município tenha podido fazer adaptações, inclusões e retiradas de habilidades pertinentes às características de sua rede de ensino, as habilidades propostas pela BNCC funcionam como marcos disparadores e acabam influenciando a escrita das habilidades no documento.

Se recorro ao que está consensuado no campo educacional acerca de como se concebe o termo habilidade, posso dizer que, de maneira geral, esse termo está relacionado ao saber fazer. Mais do que isso: fazer de forma exímia, enquanto a competência seria a articulação de habilidades, configurando um cabedal maior de eficiência e eficácia na execução de dadas habilidades.

Na perspectiva de Celso Antunes, habilidades e competências se relacionam ao processo de desenvolvimento humano, com carga nas associações e estímulos, processos de articulação com os conteúdos. Esse teórico do campo da educação afirma que

a proposta de trabalhar com maior intensidade as habilidades operatórias, integrando-as ao cotidiano da prática educativa do professor, não requer condições especiais ou recursos de custo elevado. Requer, menos ainda, grandes discussões epistemológicas ou filosóficas (ANTUNES, 2001, p. 77).

Com isso, quero destacar que há relação entre habilidades e competências com o caráter pragmático, no qual a reflexão parece estar pouco presente, enfraquecida. Nessa perspectiva, a discussão sobre o social e seus sistemas de significação, por conseguinte, parecem estar mais distantes da prática pedagógica docente, pois a ênfase recai no “saber fazer”. Como alertam Lopes e Evangelista (2003, p. 1.157), “nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores.

Em outros teóricos do campo educativo, como Pedro Demo, percebo também uma preocupação com relação a como tais noções servem bem a uma perspectiva neoliberal da educação. Sobre isso, o autor faz a seguinte argumentação:

Realço, do ponto de vista educacional, a perspectiva da formação aprofundada e permanente, comprometida com o desenvolvimento de habilidades humanas, em especial de aprender bem e conviver eticamente. No lado crítico, acentuo seu abuso por parte de expectativas neoliberais, em particular da “empregabilidade”, *porque esta é subserviente ao mercado desregulado* (DEMO, 2011, p. 5, grifo meu).

Por sua vez, Lopes e Evangelista ressaltam:

Podemos afirmar, contudo, que esse fenômeno vem se acentuando significativamente na última década como parte dos processos de globalização da economia e de mundialização da cultura. Tais processos *produzem discursos que condicionam as políticas educacionais* em nível local, fortemente influenciadas pelos interesses econômicos. O currículo por competências, a avaliação do desempenho, a promoção dos professores por mérito, os conceitos de produtividade, eficiência e eficácia, entre outros, disseminam-se nas reformas educacionais em curso no mundo globalizado (LOPES; EVANGELISTA, 2003, p. 1.158, grifo meu).

Conforme Lopes e Evangelista apontam, a questão da adoção de um currículo calcado na perspectiva de habilidades e competências concorre para uma congruência com os apelos e necessidades do mundo da produtividade do mercado. Nessa direção, o documento *Educação um Tesouro a Descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* diz que, “no decurso do período considerado e sob a pressão do *progresso técnico* e da modernização, a procura de educação com fins econômicos não parou de crescer na maior parte dos países (DELORS, 1996, p. 70-72, grifo meu).

Nesse trecho, a relação entre educação e economia se mostra de maneira estreita, dependente, presa às plataformas de interesses em torno dos anseios do mercado, o que é reforçado a seguir na ideia de capital humano, trazendo a educação como a “missão” de produzir a mão de obra para a economia e que ainda seja modernizante, avançada no seu tom inovador.

As comparações internacionais realçam a importância do capital humano e, portanto, do *investimento educativo para a produtividade*. A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se, então, cada vez mais evidente, assim como a necessidade de *formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador* (DELORS, 1996, p. 70-72, grifos meus).

Para tal empreitada, há que se ter determinados comportamentos e habilidades garantidos na formação educativa e que esse investimento traga como resultado um profissional de alto gabarito, capaz de atender a todas as exigências desse mercado cada vez mais competitivo, e essa “formação permanente” deve ser controlada para poder atender ao fluxo do mercado.

Requerem-se novas *aptidões* e os *sistemas educativos* devem dar resposta a essa necessidade, não só *assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional* estritamente necessários, mas formando cientistas inovadores e *quadros técnicos de alto nível*. Pode-se, igualmente, situar nessa perspectiva o desenvolvimento que teve, nos últimos anos, a formação permanente, concebida, antes de mais nada, como um acelerador do crescimento econômico (DELORS, 1996, p. 70-72, grifos meus).

Isso se justifica pela tecnologia, outro amparo dos interesses do mercado, reforçando a necessidade de determinadas competências, as quais devem ser desenvolvidas pela educação, promovendo um saber fazer de alta qualidade.

A rapidez das alterações tecnológicas fez, de fato, surgir em nível das empresas e dos países a necessidade de flexibilidade qualitativa da mão de obra. Acompanhar e, até, antecipar-se às transformações tecnológicas que afetam permanentemente a natureza e a organização do trabalho tornou-se primordial. Em todos os setores, mesmo na agricultura, sente-se *a necessidade de competências evolutivas articuladas com o saber e com o saber-fazer mais atualizado* (DELORS, 1996, p. 70-72, grifos meus).

Para atender a essa exigência, a educação deve ser “revolucionária” no sentido de uma “revolução da inteligência”, incluindo tanto a esfera privada quanto a esfera pública e, claro, os trabalhadores como peças fundamentais nesse ciclo de formação da mão de obra necessária, em que o capital financeiro está sendo investido e para ele deve ser todo o retorno. Além disso, a rapidez do tempo e o avanço tecnológico são valorizados.

Essa evolução irreversível não aceita as rotinas nem as qualificações obtidas por imitação ou repetição e verifica-se que se dá uma importância cada vez maior aos investimentos ditos imateriais, como a formação, à medida que a “revolução da inteligência” produz os seus efeitos. A formação permanente de mão de obra adquire, então, a dimensão de um investimento estratégico que implica a mobilização de vários tipos de atores: *além dos sistemas educativos, formadores privados, empregadores e representantes dos trabalhadores estão convocados de modo especial.* Observa-se, assim, em muitos países industrializados um aumento sensível dos meios financeiros dedicados à formação permanente. Tudo leva a pensar que essa tendência aumentará devido à evolução do trabalho nas sociedades modernas. De fato, a natureza do trabalho mudou profundamente no decorrer dos últimos anos. Deu-se, em particular, um nítido aumento do setor terciário que emprega hoje um quarto da população ativa dos países em desenvolvimento e mais de dois terços da dos países industrializados. *O aparecimento e desenvolvimento de “sociedades da informação”, assim como a busca do progresso tecnológico que constitui, de algum modo, uma tendência forte dos finais do século XX, sublinham a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho e acentuam o papel desempenhado pelas aptidões intelectuais e cognitivas. Já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão de obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações* (DELORS, 1996, p. 70-72, grifos meus).

Neste estudo, as análises de Laclau e Mouffe sobre a questão dos significantes vazios ajudam a operar sobre os termos “competências” e “habilidades” como significantes vazios. Isso fortalece minha escolha sobre esses significantes (competências e habilidades) como

pontos nodais que nos ajudarão a perceber que possibilidades de relações e articulações podem estar vinculadas por trás dos termos habilidades e competências.

Argumento que esses significantes como pontos nodais carregam em si sentidos que se pretendem fixar por parte da ação docente com o intuito de “garantir” qualidade em Educação. Defendo esse argumento trazendo um trecho da política curricular.

Nosso processo educacional procura se alinhar [...] e possibilitar a construção de habilidades e competências, através das quais os estudantes possam aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, sendo estes os quatro pilares da Educação para o século XXI, segundo a Unesco (RIO DE JANEIRO, 2020, Matemática, p. 2).

Nesse sentido, um aspecto que considero relevante destacar, com base nos discursos acessados pela investigação, é que há uma lógica de argumentação que acaba restringindo a educação e a ação docente ao âmbito do ensino. Desse modo, coloca em disputa os sentidos de qualidade e do fazer docente, concorrendo para uma perspectiva de atomização e certa mecanização dessas ações. “É preciso dar ao estudante oportunidade de desenvolver habilidades e competências, o que requer uma reflexão pormenorizada sobre os conhecimentos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem” (RIO DE JANEIRO, 2020, Matemática, p. 2).

Segundo a categoria de “ponto nodal” em Laclau, o discurso apresenta articulações mediante significantes que vão carregar essas possibilidades de sentidos que se encontram em disputa. Nessa mesma direção, Mendonça contribui dizendo que

esses elementos não deixam de continuar sendo elementos e que, contingencialmente, tornam-se elementos-momentos em uma determinada prática articulatória. Organizam-se, portanto, tendo um ponto nodal como princípio articulador, cujo discurso é o seu resultado. Assim, [...] discurso não é uma simples soma de palavras, mas uma consequência de articulações concretas que unem palavras e ações, no sentido de produzir sentidos que vão disputar espaço no social (MENDONÇA, 2009, p. 157).

A categoria antagonismo, posto que a categoria ponto nodal/significantes vazios traz consigo as articulações de sentidos, permite

uma multiplicidade de articulações com significados sem que nenhum deles se estabilize como sentido unívoco. Os significantes vazios tornam-se não apenas *loci* de atos de identificação, mas também objeto de luta com vistas ao seu “preenchimento” por sentidos particulares (BURITY, 2014, *apud* MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 70).

Com essa argumentação acerca da articulação, voltando-me para a política curricular, considero que o sentido que se pretende dar a uma educação de qualidade seria que o trabalho docente com base em competências e habilidades garantiria de forma acabada e única a busca por essa almejada qualidade. No entanto, cabe ressaltar, com base na teoria laclauniana, que isso

é impossível. A totalidade da realidade não pode ser atingida de forma plena. As articulações de sentidos são incessantes, até mesmo no trabalho com as habilidades e competências. As competências e habilidades não abarcam o todo de sentidos da objetivação pretendida, visto que há uma mobilidade de processos de significação ocasionando mudanças ininterruptas nos fluxos das ações, trazendo a constância de outras interpretações e significados.

Diante dessa movimentação que é pertinente à ideia de discurso, acho importante trazer à cena a categoria de sobredeterminação, em que os sentidos vão se sobrepondo uns aos outros, constituindo-se em camadas que vão se movimentando nos processos de significação.

Assim, e com base no ponto de vista laclauiano, assumindo a radicalidade dessa teorização, defendo que nenhuma política curricular abarca a totalidade de situações, conceitos e sujeitos, ainda que ela se pretenda como promessa de sucesso.

Conforme vim argumentando até aqui, o tecido social se apresenta movediço e metamórfico. Seu caminhar é deambulante e está pautado pelas articulações que estão constituídas nos jogos de poder e que, por sua vez, vão também disputar sentidos na arena desse social. Essas disputas são apinhadas de sentidos que nunca são os mesmos, pois nos fluxos de processos de significação e de representação vão adquirindo outros e novos sentidos, carregados de rastros e, ao mesmo tempo, abrindo espaços para outros entendimentos.

Diante do exposto neste capítulo, pude perceber nas categorias da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe que os discursos são processos de disputa de sentidos que não se esgotam, tampouco apresentam elemento fundante. O jogo discursivo é fluxo intenso e intencional e se articula incessantemente de forma precária, parcial e contingente.

O social é discurso; portanto, todos os jogos de linguagem estão também marcados pela discursividade. Assim, as políticas curriculares também fazem parte desse cenário complexo e gigantesco.

Com a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe reforçada pela perspectiva pós-estrutural, buscou-se retirar a ideia de que uma política curricular e, conseqüentemente, seus documentos curriculares são neutros no jogo político, assim como retirar a ideia de que são elementos fundantes. As políticas, assim como os documentos curriculares, são elementos discursivos, articulados a jogos de sentidos na disputa intencional pela permanência, mediante tentativas de fixação de dados sentidos. Essas disputas discursivas vão se movimentando em cadeias de equivalência e nos movimentos de sobredeterminação que o próprio jogo discursivo impele, apontando tanto para o antagonismo como para a hegemonia que os sentidos vão dando.

Isso nos faz perceber que as políticas curriculares prometem horizontes e acreditam que possuem os elementos para fundar um novo começo, uma nova direção que garanta um lugar de chegada, uma ilusória segurança de que agora está tudo resolvido e acertado. Entre essa promessa e o discurso – no caso aqui as políticas curriculares da Multieducação e do Documento 2020 – há um infinitude de sentidos que vão se dando e sendo disputados, mas que muitas vezes não parecem estar tão claros num primeiro momento nem mesmo no que poderíamos dizer simplificadamente final.

Buscou-se, a partir dos significantes escolhidos “Multieducação”, “sala de aula do tamanho do mundo”, “competências” e “habilidades”, analisar como esses fluxos de sentidos não são fortuitamente cortados, acabados e sim articulados, disputados e processados em movimentos discursivos que o tempo todo tentam se fixar e se impor.

Nesses processos, a disputa pelos sentidos que se quer marcar como o sentido único é fruto de um jogo político-discursivo que vai sendo colocado na arena ideológica, mas que, ainda assim, não consegue abarcar o social de maneira plena, estabilizada. Sucessivas e ininterruptas movimentações discursivas vão se dando, podendo no máximo certos sentidos adquirirem de forma provisória mais força, porém sempre incompletos.

Os sentidos das políticas curriculares que coloquei aqui nesta discussão me permitem pensar que não há um único sentido de ser professor e que, muito menos, os sentidos aqui colocados dão conta de definir esse sentido de “identidade docente”. É nessa perspectiva que busco no capítulo 3 tentar esmiuçar um pouco mais a questão dos processos de subjetivação docente, analisando os desdobramentos e os movimentos e retirando a ideia de que esses processos são movimentos diretos e retilíneos baseados em uma política curricular e como os processos de significação vão ocorrendo.

3 PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DOCENTE: CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS E PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO – UMA QUESTÃO EM ABERTO

Neste capítulo vou retomar os estudos de Stuart Hall e de Zygmunt Bauman para articulá-los com a questão das construções discursivas e os processos de significação, aproximando do meu foco da pesquisa, os processos de subjetivação docente dos sentidos de ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A meu ver, os autores em questão, Stuart Hall e Zygmunt Bauman, enfatizam os processos discursivos na perspectiva de lógicas não prefixadas ou não definitivas, fazendo desmoronar nossas assim chamadas “certezas”. Hall (2011) nos instiga a pensar sobre os processos discursivos quando coloca em questionamento:

Como são constituídos os sujeitos em relação aos distintos discursos? Qual o papel dos processos inconscientes na criação desses posicionamentos? Este é o objeto da Teoria do Discurso e da Psicanálise de influência linguística. Pode-se inquirir sobre as condições de enunciação em uma formação discursiva particular. Esta é a problemática de Foucault. Ou pode-se investigar ainda os processos inconscientes pelos quais os próprios sujeitos e a subjetividade são constituídos. Essa é a problemática de Lacan (2011, p. 168).

Incorporo esses questionamentos às análises empreendidas neste trabalho. Por exemplo, quando põem em causa a pretensão de controle pleno sobre o que pensam e como agem os professores. Muito pelo contrário: em relação aos processos discursivos e às relações que seguem se constituindo a partir deles, são processos de significações parciais, com movimentos de fixação/abertura e incessantemente produzidos pelo social.

Nesse sentido, posso trazer a questão do nosso objeto de pesquisa: como se constituem os sentidos de ser professor? Como se movimentam os processos de subjetivação docente? Num primeiro ponto, consideramos que tais questões estão relacionadas ao campo da discursividade, tendo em vista que não operamos com o pressuposto de que podemos fazer qualquer separação entre aspectos objetivos e subjetivos. Seguindo essa argumentação,

a Teoria do Discurso é mais bem entendida como uma tradição de reflexões e debates que compartilham o referencial analítico e que, a partir desse referencial, buscam construir discursos contingentes e contextualizados sobre os processos sociais observados. Essa perspectiva, portanto, não se acomoda a um modelo de pesquisa que busque aplicar – partindo de uma pretensa exterioridade entre discurso subjetivo e mundo objetivo – certos conceitos abstratos gerais à realidade, como uma forma de confirmar ou refutar a teoria (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1.331).

O ponto que destaco é que, se rejeitamos a ideia de aplicação de uma teoria e fazemos isso com a ênfase de que operamos com campo de discursividade, em outras palavras estamos defendendo que esse *locus* investigativo não se coloca apartado da pesquisa. Com a teorização

evocada neste estudo, não há negação da realidade ou de sua materialidade, mas assume-se na investigação como se dá a estruturação discursiva, menos por algo que lhe seja intrínseco (a identidade docente, por exemplo) e mais pelos “discursos contingentes e contextualizados sobre os processos sociais observados”. Como nos dizeres de Laclau e Mouffe:

O fato de que todo objeto seja constituído como um objeto de discurso não tem qualquer relação com até que ponto existe um mundo externo ao pensamento ou com a oposição realismo/idealismo. Um terremoto ou a queda de um tijolo é um evento que certamente existe, no sentido de que ele ocorre aqui e agora, independentemente de minha vontade. Mas o quanto sua especificidade como objeto é construída em termos de “fenômenos naturais” ou como “expressões da ira de Deus” depende da estruturação de um campo discursivo. O que é negado não é que tais objetos existem externamente ao pensamento, mas, de fato, a afirmação distinta de que eles podem constituir a si mesmos como objetos fora de quaisquer condições discursivas de emergência (LACLAU; MOUFFE, 2000, p. 108).

Como já indicado, tanto Hall como Bauman operam também nesse registro discursivo na medida em que questionam se a fixação de sentidos se estabelece de forma plena e resolvida. Destaco as palavras de Bauman em relação à metáfora da liquidez:

Em primeiro lugar, a passagem da fase "sólida" da modernidade para a "líquida" – ou seja, para uma condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) *não podem mais manter sua forma por muito tempo* (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam. É pouco provável que essas formas, quer já presentes ou apenas vislumbradas, tenham tempo suficiente para se estabelecer, e elas *não podem servir como arcabouços de referência para as ações humanas*, assim como para as estratégias existenciais a longo prazo, em razão de sua expectativa de vida curta: com efeito, uma expectativa mais curta que o tempo que leva para desenvolver uma estratégia coesa e consistente, e ainda mais curta que o necessário para a realização de um “projeto de vida” individual (2007, p. 7, grifos meus).

Bauman reforça em suas análises que os processos de liquidez estão presentes em todos os processos sociais. Essa inconstância e volatilidade das identidades dentro dessa conjuntura de deslocamento constante e de liquefação acabam contribuindo para uma visão caleidoscópica, mutante, escorregadia da identidade, pois os sentidos não se assentam e não são dados *a priori* ou numa verticalidade, mas num fluxo intenso de processos de subjetivação e de significação que se articulam e se movimentam.

Dentro dessa modernidade, Hall aproxima os conceitos de identidade e de deslocamento ao conceito de diferença. A ideia de descentramento é fundamental para compreendermos e podermos perceber que os sentidos na perspectiva pós-estrutural vão sendo analisados em suas instabilidades, fragmentações. Ainda que haja ênfase clara para o caráter de não fixação, isso não significa ruptura ou a ideia de mera superação (BORGES, 2015). Assim, certo entendimento da identidade como algo imutável e individual, hegemônico, em fins do século XX, vem sendo esfacelado, pois essa pretensa conformidade

subjetiva passa a ser percebida como um processo provisório, variável e incessante, por exemplo, nas teorias pós-estruturalistas. Apostando nessa perspectiva, a ideia de uma “identidade docente” vem sendo compreendida com base nessas inquietações tanto pelos movimentos discursivos que vão se processando quanto pelas complexidades que o social vem experimentando, notadamente quando já há em curso a chamada virada linguística (VEIGA-NETO; MACEDO, 2008) na qual as respostas construídas a partir de um “acesso à realidade” já não se sustentam.

Concorrendo para o colapso das estruturas, a complexidade dessa transformação de sentidos tida como resolvida demonstra a impossibilidade de suturação de formatos únicos e plenos até então, pois esse caráter inacabado, contínuo e ininterrupto não sustenta formas prévias e definidas de identidades.

Ainda que a identidade seja um processo constitutivo, essa constituição não é fixa e muito menos essencialista, como o pensamento edificado pela/na modernidade. Na concepção aqui defendida, a identidade é marcada pela incompletude. Incompletude essa que impulsiona esse mesmo fluxo, que, através de descontinuidades sucessivas, avança em seus processos identitários. Incorporo o esforço teórico de Bauman quando este rejeita frontalmente o conceito de identidade ligado à concretude a expressar/representar a realidade dada:

Ocorrem as mudanças e os deslocamentos aparentemente aleatórios, fortuitos e totalmente imprevisíveis daquilo que, por falta de um nome mais preciso, chamamos de “forças da globalização”. Elas transformam a ponto de tornarem irreconhecíveis, e sem aviso, as paisagens e perfis urbanos a nós familiares em que costumávamos lançar as âncoras de uma segurança duradoura e confiável. Elas realocam as pessoas e destroem suas identidades sociais. Podem transformar-nos, de um dia para o outro, em vagabundos sem teto, endereço fixo ou identidade. Podem retirar os nossos registros de identidade ou invalidar as identidades registradas. E nos lembram, dia após dia, que podem fazer tudo isso com impunidade – quando jogam na soleira de nossa porta aquelas pessoas que já foram rejeitadas, forçadas a fugir para salvar a vida ou a se afastar de casa para obter meios de permanecer vivas, despojadas de sua identidade e autoestima. Hoje em dia, nada faz falar de modo mais solene ou prazeroso do que “as redes” de “conexão” ou “relacionamentos”, só porque a “coisa concreta” – as redes firmemente entretecidas, as conexões firmes e seguras, os relacionamentos plenamente maduros – praticamente caiu por terra (2005, p. 100).

Ao acolher as pesquisas e os estudos de Hall e de Bauman, tomo uma postura de acentuar a condição parcial da noção de identidade, considerando a fragmentação, a pluralidade, a multiplicidade, ambivalências e contradições, cujo efeito é o abandono da ideia de uma identidade formada e garantida. Cabe dizer que não há perda de identidade, mas que o caráter fixo, pleno e suturado se esmaece, se enfraquece.

Outro aspecto a considerar refere-se a como Hall coloca em evidência aspectos da teoria social que marcaram a contemporaneidade: o descentramento do sujeito, o pensamento marxista, a descoberta do inconsciente e a relação entre o psíquico e o simbólico, os estudos

da Linguística, em que os significados estão associados à cultura e, assim, deixando claro que a linguagem é um sistema aberto e imbricado com a cultura. Traz ainda a questão do poder disciplinar e a luta do feminismo, demonstrando que esses pontos impactaram seus estudos e contribuíram para a sua escolha pelo conceito de identificação em detrimento do conceito de identidade, pois o primeiro carrega os sentidos de movimento, deslocamento, enquanto o segundo se apoia numa ideia de fixidez, solidez. Essas contribuições foram abrindo espaços para outras subjetividades (por exemplo, de gênero e de etnia) e outras formas de conceber o mundo serem estimuladas para perceber esse mesmo mundo a partir de lentes plurais dispersas na malha social que vão nos subjetivando. Dessa forma Hall vai tecendo articulações entre cultura, discurso e produção subjetiva e com isso vai nos oportunizando ver a cultura como prática de significação e a discursividade como marca dos processos que abarcam o tecido social.

Por tudo isso, esta investigação assume a perspectiva discursiva e focaliza o conceito de identificação: enfatiza a parcialidade de sentidos, descortina-se a fantasia da plenitude. Como já foi dito, marca a movimentação dos processos de significação que se sobrepõem sempre de forma incompleta, constantemente ao contrário da identidade, que nos remete a uma sensação de finalização, de acabamento.

E é nessa incompletude que os processos linguísticos e discursivos se localizam, colocando em jogo a todo tempo o recomeçar de outras possibilidades de significação, outras apostas, outros sentidos que não podem ser totalmente abarcados, mas que estão presentes num processo que não cessa de sentidos, embora sempre incompletos, inapreensíveis numa suposta plenitude. Hall diz que

a ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e *variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas* e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros (HALL, 1997, p. 16, grifo meu).

Poderia ousar dizer que “variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas” podem ser tomados como o campo de discursividade. A investigação caminha, se movimenta sempre nesse campo, por entre sentidos inacabados e que suscitam outros e novos sentidos nos/com os processos de identificação. Sendo assim, como já foi amplamente discutido, mas ainda assim considero importante enfatizar, Hall coloca em suspeita qualquer forma predefinida e acabada de identidade, pois a garantia de uma identidade plenamente formada e fechada não funciona mais como verdade absoluta que possa garantir a direção e o caminho a se chegar a dado projeto.

É nesse sentido que Hall também destaca o conceito de representação, em que as práticas culturais vão interferindo nas relações simbólicas que daí vão emergindo, trazendo a produção de sentidos marcada em seus processos discursivos, em que as posições de sujeito estão o tempo todo se deslocando.

As práticas de significação vão sendo montadas, desmontadas e remontadas continuamente; ao mesmo tempo, vão marcando os processos de subjetivação seguindo esse mesmo ritmo, também de forma parcial, precária e instável. Nesse sentido, Hall lembra que

não devemos nos surpreender, então, que as lutas pelo poder deixem de ter uma forma simplesmente física e compulsiva para serem cada vez mais simbólicas e discursivas e que o poder em si assuma, progressivamente, a forma de uma política cultural (HALL, 1997, p. 20).

Desse modo, Hall reforça o conceito de identificação a partir de uma perspectiva discursiva, em que a desconstrução de uma concepção de identidade unificada vai aos poucos desmoronando, rebatendo as concepções racionalistas de sujeito e de identidade. Ao mesmo tempo, traz em relevo a performatividade e a discursividade como processos que se posicionam de forma mais presente e potente nos processos de significação, de subjetivação e de identificação na contemporaneidade.

Conforme venho defendendo, as práticas discursivas e as articulações de sentidos vão deixando claro o caráter aberto do inacabamento, em que a identificação, a subjetivação e a significação vão cada vez mais considerando a radicalidade da contingência, da precariedade e da parcialidade de sentidos, sem deixar de considerar ainda a questão da diferença nesses jogos discursivos e nas disputas de sentidos, balizadas pelas relações de poder:

Se as “identidades” só podem ser lidas a contrapelo, isto é, não como aquilo que fixa o jogo da diferença em um ponto de origem e estabilidade, mas como aquilo que é construído na *différance* ou por meio dela, sendo constantemente desestabilizadas por aquilo que deixam de fora, como podemos, então, teorizar sua emergência? (HALL, 2009, p. 111).

Assim, mais uma vez aproximo Bauman de Hall, que nos traz de forma contundente a intensificação de processos de liquefação no mundo atual, num verdadeiro desmoronamento das certezas:

A ideia singular de destituir a incerteza de seu poder incapacitante, ao mesmo tempo transformando a felicidade numa condição segura e permanente (mediante a contínua e ininterrupta variação do próprio *self*, por meio da mudança de costumes), é hoje a própria encarnação da utopia (2013, p. 21).

Sobre a ideia de liquefação no mundo atual, Bauman defende:

O mundo que chamo de “líquido” porque, como todos os líquidos, ele jamais se imobiliza nem conserva sua forma por muito tempo. Tudo ou quase tudo em nosso mundo está sempre em mudança: as modas que seguimos e os objetos que despertam nossa atenção (uma atenção, aliás, em constante mudança de foco, que

hoje se afasta das coisas e dos acontecimentos que nos atraíam ontem, que amanhã se distanciará das coisas e dos acontecimentos que nos instigam hoje); as coisas que sonhamos e que tememos, aquelas que desejamos e odiamos, as que nos enchem de esperanças e as que nos enchem de aflição (2011, p. 8).

Concordo com esse argumento de que a contemporaneidade e todos os aspectos que a constituem caminham num fluxo acelerado de desconstruções, deslocamentos que vão se chocar com a fixação de sentidos de todo o quadro das relações sociais. A “brevidade” das relações é quase como que o resultado de uma equação em que o tempo se torna fator determinante da produção, tanto num sentido mercadológico (em que a ideia de produção atrelada à ideia de tempo significa lucro) quanto num sentido da própria produção de sentidos que atribuímos a ele (o que/como de fato nos afeta e damos importância para nossa vida).

Essa grande transformação contemporânea traz como uma de suas marcas a tecnologia, uma relação que vem sendo provocada, estimulada, atingindo todo o corpo social desde as relações mais corriqueiras, até penetrando-a em todos os aspectos do social. Sobre isso, Bauman aponta que

o principal atrativo do mundo virtual é a ausência de contradições e objetivos conflitantes que rondam a vida *off-line*. O mundo *on-line*, por outro lado, cria uma multiplicação infinita de possibilidades de contatos plausíveis e factíveis. Ele faz isso reduzindo a duração desses contatos e, por conseguinte, enfraquecendo os laços, muitas vezes impondo o tempo – em flagrante oposição à sua contrapartida *off-line*, que, como é sabido, se apoia no esforço continuado de fortalecer os vínculos, limitando severamente o número de contatos à medida que eles se ampliam e se aprofundam. Essa é uma grande vantagem para homens e mulheres que se atormentam com a ideia de que o passo que deram talvez seja equivocado (apenas talvez), e que talvez (apenas talvez) fosse tarde demais para minimizar as perdas. Daí se sentirem mal com tudo que evoque um compromisso “de longo prazo” – seja planejar a vida, seja envolver-se com outros seres vivos (2011, p. 19).

Isso se dá de tal forma que a identidade, tal como a concebíamos no século XX, tem se tornado um sonho impossível em relação ao seu caráter fixo, rígido no século XXI, pois

preservar a capacidade de remodelar a “identidade” e a “rede” no momento em que surge uma necessidade (ou, na verdade, um capricho) de refazê-las, ou quando se suspeita que essa necessidade já tenha surgido. A preocupação dos antepassados com a própria identificação, exclusiva e única, tende a ser deslocada pela preocupação com uma reidentificação perpétua. As identidades devem ser descartáveis; uma identidade insatisfatória, ou não suficientemente satisfatória, ou uma identidade que denuncia a idade avançada deve ser facilmente abandonável; a biodegradabilidade talvez seja o atributo ideal da identidade mais desejável nos nossos dias (BAUMAN, 2011, p. 19).

Para pensar um pouco sobre isso, Bauman recorre também ao conceito de pertencimento, demonstrando que, na contemporaneidade, a ideia de pertencimento tem tomado a forma líquida, pois, assim como a ideia de identidade, não é mais vista como uma estaca fixa; percebe-se a fluidez de suas relações. Isso vem provocando instabilidades incessantes em posicionamentos, estruturas e conceitos sociais. A esse respeito, o autor afirma que,

em outras palavras, a ideia de ter uma “identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continuar sendo o seu destino. Uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada (2005, p. 18).

Esses processos vêm gerando também ambivalências, em que a estabilidade eterna não existe, a não ser uma breve estabilidade provisória. Essa condição de provisoriedade vai alimentando fragilidades, fissurando as “verdades eternas” que ainda teimam em persistir numa existência inviolada frente à liquefação das relações, e assim os deslocamentos vão surgindo. Bauman, nesse sentido, afirma que,

em nossa época líquido-moderna, o mundo em nossa volta está em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados [...]. Estar total ou parcialmente “deslocado” em toda parte, não estar totalmente em lugar algum (ou seja, sem restrições e embargos, sem que alguns aspectos da pessoa “se sobressaiam” e sejam vistos por outras como estranhos), podem ser uma experiência desconfortável, por vezes perturbadora (2005, p. 18-19).

Os sentidos de ordem e de poder também têm seguido sob suspeita. Assim, a questão da identidade toma a posição na berlinda de reflexões sobre toda essa complexidade na contemporaneidade, sendo reforçada pelos movimentos diaspóricos e de deslocamento, fragilizando inclusive a ideia de uma identidade nacional.

Ao remontar às questões sobre Estado moderno e sua consolidação da ideia de nação, Bauman desnatura esse conceito, problematizando-o, sem uma decisão final. Ele apresenta suas reflexões sobre a contemporaneidade marcando suas reflexões, nas quais a durabilidade e a solidez não têm espaço. Deixa claro ainda que esses movimentos têm afrouxado vínculos, esfumando referências e tradições e têm desmoronado o mundo líquido-moderno no jogo social, penetrando assim em nossos processos de individuação, pois

quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer “natural”, predeterminada e inegociável, a “identificação” se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam um “nós” a que possam pedir acesso (BAUMAN, 2005, p. 30).

Bauman tem sido uma referência para discutir como o conceito de identidade está imerso no terreno contemporâneo, no qual a “liquefação” vem se afirmando, afastando-se de rótulos, classificações e etiquetas. Um aspecto que pode ser ressaltado disso é que, se a identidade não está dada em definitivo, abre-se espaço para pensar como essas disputas por sentidos se dão via jogos discursivos. O que parecia ser herança recebida, pronta e determinada, torna-se na contemporaneidade uma tarefa a ser perseguida e acompanhada, fazendo com que rearticulemos o social constantemente, pois nada está finalizado e tudo está por fazer o tempo todo.

Reafirmo então, que a ideia de um limite, horizonte, padrão na perspectiva pós-estrutural, corresponde a uma complexidade, em que o inacabamento não permite fazer uma sutura em definitivo. Kathryn Woodward, professora da Open University que discute as relações entre identidade, diferença e subjetividade, ajuda a pensar essas questões afirmando que a

subjetividade sugere a compreensão que temos sobre nosso eu. O termo envolve os pensamentos e emoções conscientes e inconscientes que constituem nossa concepção sobre quem nós somos. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade [...]. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades (SILVA, 2009, p. 55).

Esses aspectos das pesquisas de Stuart Hall e Zygmunt Bauman que fornecem elementos de reflexão em torno das questões relativas à complexidade dos conceitos de deslocamento e de identidade e dos processos de liquefação na contemporaneidade, apontam a potência de processos e práticas discursivas na constituição de processos de significação que vão proporcionar a subjetivação.

Por tudo até aqui exposto, considero que há uma ponte para intensificar a problematização em torno da “identidade docente” em que, além de toda essa complexidade, agregam-se as questões do campo curricular e, por conseguinte, das políticas curriculares para ampliar nossas discussões em torno dessa temática. Implica pensar que essa intrincada problematização sobre identidade e processos de deslocamento e de liquefação que se anunciam na contemporaneidade envolvem também a suposta estabilidade que a expressão “identidade docente” possa evocar ou ter evocado por algum tempo.

3.1 A “identidade docente” nas políticas curriculares – uma impossibilidade de sentido único

A “identidade docente” é um aspecto presente nas políticas curriculares. Essa presença costuma se apresentar com sentidos predefinidos, sentidos que serão evocados e disputados para permanecer. Portanto, as políticas curriculares tentam veicular os sentidos que lhes são necessários, estratégicos, fundamentais. No entanto, considerando as teorias de Stuart Hall e Zygmunt Bauman, bem como a teoria do pós-estruturalismo e a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, o que parecia estabelecido se dilui em muitos fragmentos de possibilidades de sentidos acerca dessa ideia preconcebida de “identidade docente”. Os sentidos dessa expressão tidos como dados, fixos e acabados nas perspectivas dos autores

fazem compreender que ocorrem processos discursivos que vão movimentar cadeias de sentidos tanto da política curricular para os professores/professoras como deles/delas para a política curricular, tratando disso de forma simplista, claro.

Cada política curricular que é posta em prática intenta, num primeiro movimento, definir quem é o docente e como deve ele fazer, se portar, atuar para atingir uma dada docência no exercício de sua profissão. Com isso, há diferentes forças discursivas a tentar enquadrar, emoldurar essa identidade. Nesse espaço de disputa que essa predefinição de dada identidade se coloca, ao mesmo tempo que a política curricular pode ofuscar as flexões de sentidos, os processos de subjetivação/identificação vão ocorrendo, percorrendo as relações discursivas entre docência e campo curricular. Com isso, as “identidades docentes” não se estabilizam, mas estão o tempo todo se (re)constituindo num movimento caleidoscópico, fluido e incontrolável.

O trabalho aqui desenvolvido pretendeu/pretende justamente trazer para a arena de discussão que esses processos não apresentam relações biunívocas, mas uma multiplicidade, uma miríade de sentidos que vão marcando os processos de subjetivação docente.

Tais aspectos vêm abalando as fronteiras e os limites de uma ideia sedutora de uma suposta plenitude de sentidos, ofertando na contemporaneidade a dispensa de certezas que pareciam estar objetivamente, racionalmente resolvidas.

Uma vez que os sentidos evocados pelas políticas curriculares, embora predefinidos, fazem parte de uma disputa discursiva, em que esses sentidos se movimentam, passo a trazer problematizações em torno de alguns trechos, imagens e expressões das políticas curriculares da Multieducação e do Documento Curricular 2020. Objetivo analisar o jogo discursivo que ocorre em cada uma delas e as possibilidades de sentidos que se colocam nessa disputa na tentativa de estabilizar os sentidos dessas mesmas disputas.

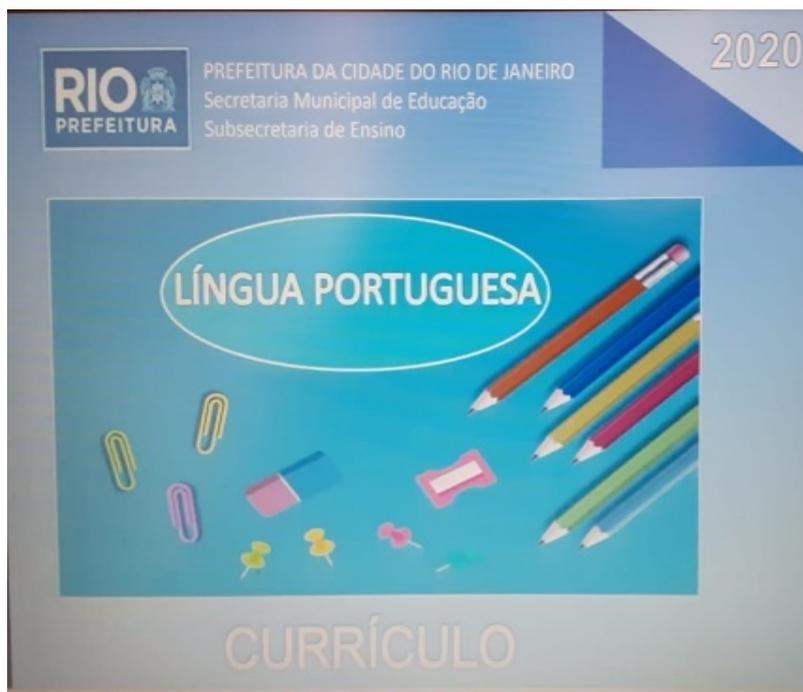
3.2 O jogo discursivo das imagens/textos: a Multieducação e o Documento Curricular 2020

Inicialmente, exibirei as imagens de capa das políticas curriculares da Multieducação e Documento Curricular 2020, partindo em seguida para a apresentação de trechos escritos de ambas, objetivando trazer um pouco do jogo discursivo. A Multieducação se apresenta num documento único que se desenvolve ao longo de 408 páginas. No caso da política curricular Documento Curricular 2020, o documento é fragmentado em 13 disciplinas, sem um texto único de apresentação da política curricular. Imagem 1: Política Curricular Multieducação

Figura 1 - Política curricular Multieducação



Figura 2 - Política curricular Documento Curricular 2020 (Língua Portuguesa)



Talvez com base na observação das imagens apresentadas acima, possamos indagar: que possibilidades de sentidos elas nos oferecem?

No que diz respeito à Figura 1, a política curricular Multieducação apresenta um polígono de cinco lados. Cada faceta do polígono sugere que os alunos da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro estão em atividades diferenciadas. Outro aspecto a mencionar é que a imagem sugere, fortalece a ideia de movimento e isso fica indicado pelos reflexos luminosos e talvez possa indicar a mobilidade de diferentes pontos de vista. Em sua face frontal aparecem alunos de etnias diferentes em ação coordenada, e a alegria também marca a imagem. Assim, sugere sentidos de inclusão, diversidade e movimento, possibilitando um sentido de transformações a partir de ações coordenadas. O desenho do arco-íris ao fundo pode apontar para um sentido de inovação, de um novo horizonte a surgir ou de renascimento, apaziguamento e alegria. Vale destacar que essa imagem não pode significar qualquer coisa. Não sugere, por exemplo, um ensino tradicional ou um ensino conteudista, não sugere homogeneização, não sugere etapas como também não indica passividade. Outro aspecto que considero importante é que a imagem é “lida” junto com outros textos evocados no próprio documento e textos do cenário macro com os documentos lançados em nível nacional. Essa descrição se relaciona ao texto introdutório do documento, que diz:

Multieducação é como se intitula, reconhecendo o precioso e complexo universo desta cidade, suas famílias e seus filhos, nossos alunos. Representa o desafio mais difícil e gratificante que enfrentamos. Reafirma a Escola Municipal de 1º Grau como lugar indispensável para a constituição de conhecimentos e valores, com crianças e adolescentes, numa sociedade em democratização. [...] *Rompe com o reducionismo e o arcaísmo do Ensino de 1º Grau e ousa, através de sua recriação, sintonizar nossas escolas com o tempo em que vivemos e a sociedade que buscamos reconstruir através de ações autônomas e solidárias.* [...] *Reconhece e revaloriza, também, todos os mestres que, por distintos caminhos trilhados na história construída por cada um, em seus contextos culturais, refletem em suas práticas pedagógicas valores, conhecimentos e experiências.* [...] *Identifica nós na escola que só nós, os educadores, podemos desatar, refazendo laços que compõem o tecido de uma Rede Pública de Ensino na qual embalaremos e veremos realizar nossos melhores sonhos de educar, com qualidade, as novas gerações.* [...] *Concebe a sala de aula como um lugar do tamanho do mundo, porque sabe o quanto professores e alunos podem integrar-se ao movimento da Vida, através de energias que se trocam, criando possibilidades de um presente e futuro mais felizes, na compreensão das realizações do passado.* [...] *Multieducação é Vida, é Movimento, é Energia em direção à participação da Escola de 1º Grau na construção de uma sociedade mais justa, mais solidária, capaz e feliz (RIO DE JANEIRO, 1996, p. 12, grifos meus).*

Retomando Laclau e Mouffe e a Teoria do Discurso: percebo uma cadeia de equivalência dos sentidos em que a prática articulatória do discurso disputa e insiste numa sedimentação de determinados sentidos de qualidade, inclusão, diversidade, transformação e justiça social. Em relação aos professores, há reconhecimento de uma força e convocação dessa força ao compromisso; há valorização da prática pedagógica, objetivando uma

protagonização discente e docente, embora apontando que há nós (desafios, impossibilidades), mas que, numa “sala de aula do tamanho do mundo”, nós, professores/professoras, podemos desatá-los. Seria realmente possível, nós, professores/professoras, assumirmos esse sentido solitariamente? Todos/todas/todes nós? Ainda que haja intenção de valorização dessa ação docente, não há garantias para uma universalidade dessa ação. Com Laclau e Mouffe, afirmo que tanto não há absoluta fixação como a absoluta não fixação são possíveis (2015, p. 185), há fluxos das disputas de sentidos que parcialmente se fixam.

Por outro lado, a política Documento Curricular 2020 de Língua Portuguesa se apresenta fracionada. Essa forma de organização curricular já indica algumas ênfases: em disciplina, hierarquia, classificação, padronização. Estar organizado em fascículos, cada qual correspondente a uma disciplina, diz muito da concepção. Os fascículos apresentam a mesma diagramação, o que parece indicar organização, orquestração, continuidade. Na parte introdutória do documento, a escrita de apresentação não é a mesma em todos os fascículos. Essa escrita tenta caracterizar a comunidade epistêmica de cada disciplina, de acordo com os pressupostos, concepções e autores de cada equipe que elaborou e fundamentou o material do fascículo a cada disciplina. Vale destacar que se trata de um texto fortemente articulado com a política de centralização curricular vigente no Brasil desde dezembro de 2017, no qual a referência à BNCC é recorrente. Talvez possamos dizer que se trata de uma exaltação à padronização, fortalecendo uma ideia de homogeneização do currículo.

Os artefatos escolares ilustrados (lápiz, borracha, clipes, apontador e alfinetes) nos transportam ao universo escolar, especificamente à sala de aula, e podem sugerir que, com o mínimo (pouquíssimos objetos escolares), seja possível aprender e ensinar. Talvez com isso estejam a reeditar o Estado mínimo. O texto de apresentação do fascículo de Língua Portuguesa busca situar professores/professoras na proposta de um trabalho discursivo com a língua, privilegiando o texto como unidade de trabalho em sala de aula, mas ao mesmo tempo traz a presença da BNCC, definindo o seu papel:

O professor, nas situações de oralidade em sala de aula, assume papel de:

- um provocador, um estimulador de situações de emissão/recepção (audição/reflexão/fala) de mensagens orais: apresentações, conversação coloquial, troca de ideias, narrações de experiências vividas, descrições – de objetos, de pessoas, de ambientes, de cenas, explicações, exposições de motivos, argumentação e defesa de argumentos...);
- um coordenador dessas situações, mediador do processo de aprendizagem; e
- um organizador dos saberes de uso nela envolvidos, incluindo o saber relacionar oralidade – leitura – escrita – análise linguística (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 7).

Que sentidos, limites e possibilidades esses papéis podem evocar em relação à “identidade docente”?

Logo em seguida, parte para as habilidades, deixando claro que são habilidades que alunos/alunas precisam demonstrar, em uma lista de habilidades que precisam ser trabalhadas por professores/professoras. As habilidades apresentam-se distribuídas por bimestres, marcando o trabalho ao longo do ano letivo, em um claro posicionamento de organização do fazer docente. A partir do 4º ano, sugere modalidades textuais mais apropriadas a cada ano de escolaridade.

A cadeia de sentidos que aqui se apresenta enfatiza os significantes “habilidades” e “competências”, de forma que acabam endossando, marcando e enaltecendo a ideia da pragmaticidade e de tecnicismo. Parece-nos que esse é o sentido que se coloca em disputa, colocando em jogo o aspecto da qualidade e do fazer pedagógico em questão. Recorro novamente a Laclau e Mouffe em uma tentativa de compreender como as disputas discursivas movimentam-se na “tentativa de dominar o campo da discursividade, de deter o fluxo das diferenças, de construir um centro” (2015, p. 187).

Talvez o centro que a política da Multieducação tenta criar esteja ligado a sentidos em torno da transformação, da mudança e do movimento.

Chamamos agora a atenção dos professores para uma questão fundamental. Trata-se da provisoriedade do conhecimento. O que estamos discutindo hoje talvez não faça mais tanto sentido daqui a três, cinco ou dez anos. Os avanços tecnológicos, as mudanças rápidas da sociedade batem à nossa porta, exigindo uma reavaliação constante das nossas crenças e conhecimentos articulados e das ações que praticamos. O que os alunos de vinte, trinta anos atrás precisavam saber difere bastante do que os alunos de hoje necessitam para uma participação efetiva na sociedade em que vivem (RIO DE JANEIRO, 1996, p. 36).

Cabe à escola propor situações em que, atuando e interagindo com o professor e os colegas, os alunos atinjam formas mais complexas de se situarem no tempo e no espaço (RIO DE JANEIRO, 1996, p. 48).

Fazendo menção ao papel do professor, o documento enfatiza que

o papel do professor muda radicalmente, a partir dessa concepção. Ele não é mais aquele professor que se coloca como centro do processo, que “ensina” para que os alunos passivamente aprendam; tampouco é aquele organizador de propostas de aprendizagem que os alunos deverão desenvolver sem que ele tenha que intervir. Ele é o agente mediador desse processo, propondo desafios aos seus alunos e ajudando-os a resolvê-los, realizando com eles ou proporcionando atividades em grupo em que aqueles que estiverem mais adiantados poderão cooperar com os demais (RIO DE JANEIRO, 1996, p. 57).

A insistência num sentido de movimento, mudança e transformação indica não só a provisoriedade do conhecimento, mas também a necessidade de professores/professoras se reinventarem para acompanhar as exigências de seu tempo, inclusive com o aparato tecnológico, que estava adentrando o cenário pedagógico; é a tentativa de fixação do sentido de uma ação docente coletivizada, atenta às mudanças, atravessada pela cultura. Ainda que essa

fosse a intenção do documento, isso estaria assim tão claro para todos/todas os/as docentes? Dito de outro modo: como cada docente atua a partir do que “pode” ler no documento?

Na política curricular Documento Curricular 2020 de Matemática, a ênfase está no sentido reducionista de ensinar, em uma tentativa de apontar a direção para a ação docente:

Nosso processo educacional procura se alinhar com as novas tecnologias e possibilitar a construção de habilidades e competências através das quais os estudantes possam aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, sendo estes os quatro Pilares da Educação para o século XXI, segundo a Unesco (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 2).

Quando o professor solicita que o aluno expresse sua estratégia de pensamento matemático, ele pretende avaliar a forma peculiar do aluno ao resolver problemas, não só matemáticos como também os pessoais, distinguindo nisso processos de pensar que podem enriquecer a aula e evidenciar possíveis necessidades de aprimoramento (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 3).

Num trecho mais à frente, a política da Multieducação corrobora o sentido do papel mediador do/da professor/professora e uma perspectiva inclusiva e cidadã, ainda que enfatize uma fantasia sobre a plenitude de cidadania.

Vista dessa forma, cresce de importância o papel do professor na mediação do aluno com o objeto do conhecimento, podendo-se falar da construção do conhecimento como sendo um processo interativo. Cresce também de importância o lugar da Escola Pública como instituição indispensável à constituição de conhecimento e valores que levam à introdução ao mundo da cidadania plena (RIO DE JANEIRO, 1996, p. 82).

Este trecho do fascículo de introdução à política Documento Curricular 2020 da disciplina de Ciências, embora faça referência a Celéstin Freinet e a Paulo Freire, logo em seguida enquadra a divisão dos conteúdos tal qual a BNCC organiza. Essa organização propõe três blocos de organização: Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo, em que as relações político-sociais parecem estar invisibilizadas. Como seria a escolha de “escolhas conscientes de caminhos”, a que o trecho em seu final se refere? Essa escolha se atrela apenas ao trabalho com os conteúdos organizados pela BNCC?

Ensinar e aprender Ciências implica a imersão em um mundo de fatos instigantes, cujas respostas e novas perguntas nos permitem compreender melhor a natureza, seus fenômenos físicos, químicos, geológicos, seus componentes e seus agentes; suas contínuas transformações, o estudo dos seres vivos e sua diversidade, sua constituição, suas relações internas e com o ambiente, além de nós, seres vivos humanos e nossa constituição e funcionamento, nossa saúde, nossa inserção individual, comunitária e social. Para Freinet (1975), se faz importante desenvolver nos alunos a sede pelo conhecimento; eles devem sentir interesse pela descoberta do novo. Já Paulo Freire (2000) pregava a transformação da realidade político-social dos sujeitos, ou seja, as pessoas constroem seus caminhos de forma consciente (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 1).

Neste outro trecho o documento da política curricular da Multieducação situa-se como uma política educacional:

Esta política educacional baseia-se na reflexão sobre as responsabilidades das autoridades educacionais desde o âmbito das Secretarias de Educação, passando pelas universidades e cursos de formação de professores até chegar às salas de aula das unidades escolares. Essas responsabilidades supõem uma análise constante e atenta sobre o que se produz através da pesquisa nas áreas das ciências humanas, sociais e exatas e que trazem como consequência a clarificação a respeito de como se constituem conhecimentos e valores, a partir do esforço articulado e sistemático do processo de ensinar em escolas de 1º Grau. Além dessa análise criteriosa que deve se deter sobre a constituição de conhecimentos e valores, há que direcioná-la em relação a uma postura política definidora do lugar da Escola Pública de 1º Grau nas cidades plenas de contradições, no início de um novo milênio (RIO DE JANEIRO, 1996, p. 111).

O trecho acima dimensiona um pouco da abrangência da política curricular Multieducação, que traz a preocupação com a articulação da formação docente, de modo a ampliar essa formação. Por sua vez, na política Documento Curricular 2020 de Educação Física, a BNCC vem descrita como uma solução curricular, garantindo a realização plena caso as orientações sejam seguidas, tendo em vista que elas são resultados de pesquisas na área disciplinar.

Em relação ao Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais – a BNCC (2017), além de incorporar o acúmulo dos estudos, debates e reflexões desenvolvidos nos últimos 30/40 anos no campo da Educação Física escolar (no que se refere aos aspectos de natureza epistemológica, curricular e metodológica), teve a sensibilidade de captar particularidades históricas desse componente curricular que se referem a: a) especificidades geracionais da formação inicial de seu corpo docente; b) falta de tradição na sua organização curricular; c) fragilidades epistemológicas decorrentes dos contextos político-educacionais das últimas décadas e como consequência das particularidades anteriores; d) necessidade de adequação às diferentes realidades de infraestrutura pedagógica das escolas existentes no Brasil (ausência de espaços e equipamentos adequados para a realização das aulas de Educação Física). Essa forma de organização, apresentada pela BNCC, especificamente para o componente curricular Educação Física, cria maiores possibilidades temporais, estruturais e pedagógicas. Em primeiro lugar, para os docentes garantirem a socialização dos conteúdos/temas amparados pela literatura específica e previstos na organização curricular; e, em segundo lugar, garante melhores condições aos discentes, de acesso ao conhecimento histórico e culturalmente produzido no âmbito da cultura corporal de movimento e que, por aquelas mesmas razões – temporais, estruturais e pedagógicas – não terem sido objeto de direito de camadas expressivas da população usuárias do sistema público de ensino brasileiro (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 3).

As políticas curriculares Multieducação e Documento Curricular 2020 aqui exploradas – por fragmentos de textos e imagens – são apenas alguns pontos que trouxemos para demonstrar que alguns dos sentidos apontados por elas não se esgotam em si mesmos, mas fazem parte de um complexo jogo discursivo em que o que fica em alta é o controle sobre os sentidos que se pretende fixar, embora não nos esqueçamos que esses sentidos sempre serão parciais, incompletos e contingentes, e a promessa de uma identidade docente perene é promessa que nunca se cumpre. O que permanece é o jogo discursivo que aciona as práticas hegemônicas como solução, verdade, na disputa de sentidos que vão ocorrendo na

discursividade de toda e qualquer política curricular. Oliveira, Oliveira e Mesquita servem-nos de recurso para pensar essa condição discursiva:

Na teoria do discurso, em especial, os processos de constituição, reprodução e contestação de discursos e racionalidades são sempre processos de disputa hegemônica, desempenhados por sujeitos coletivos contingentes, forjados a partir de movimentos de identificação e diferenciação simbólica (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1.345).

Assim, forjo meus argumentos de que é na disputa por uma hegemonia que os sentidos vão se dando no fluxo de disputas discursivas. E é esse jogo que as propostas curriculares realizam, tentando garantir sentidos de ser professor. Busco apoio nas perspectivas discursivas de Hall e Bauman e entro em diálogo com outros referenciais que problematizam e acabam por defender que não há como definir essa identidade docente previamente às disputas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto e de todas as contribuições científico-acadêmicas que pude apresentar neste trabalho de pesquisa, defendo que as conclusões que pude levantar são reflexões que proponho, podendo abrir caminhos para outros trabalhos, dando continuidade às possibilidades de sentidos e fortalecendo a linha de pesquisa Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura. Uma dessas potências foi a adoção da perspectiva pós-estrutural para problematizar a “identidade docente” frente às relações com o campo da formação de professores via política curricular, que, no caso, foram constituídas a partir dos documentos curriculares da Multieducação e Documento Curricular 2020. Insisto em colocar o termo política e não proposta porque os documentos curriculares aqui problematizados são uma parte, um ângulo de toda uma política curricular que vai se constituindo por meio de dimensões políticas, sociais, culturais, que, portanto, não se limitam aos documentos escritos que as apresentam. Nessa problematização, a questão do sentido se ampliou, pois uma identidade docente não pode ser dada *a priori* (embora essa seja a pretensão de toda política curricular) e não apresenta um sentido único, uma vez que não é uma relação direta, retilínea entre a identidade docente, a formação de professores e proposta curricular.

Além disso, a perspectiva pós-estrutural adotada nesta pesquisa também aprofundou a questão de que o sentido, seja ele qual for, implica uma relação de disputa e de controle de sentidos implicados numa relação por espaço político de significação que se intenta fixar. Essa disputa, por sua vez, faz parte de um jogo discursivo e não apenas restrita a esse ou àquele documento curricular. É muito maior e complexo que isso. É toda uma estrutura de discursividade que se pretende quase onipresente para imprimir uma marca a uma dada “identidade docente” que se almeja tornar modelo. Embora a empreitada de recursos discursivos seja ampla, não há garantias do fechamento desses sentidos, pois o processo é incontrolável. Para a formação de professores, essa problematização afirma o caráter aberto da “identidade docente”, possibilitando pensar a multiplicidade de sentidos que esse termo carrega.

A perspectiva pós-estrutural possibilitou-nos perceber a importância do diálogo com Stuart Hall, Ernesto Laclau, Chantal Mouffe e Zygmunt Bauman, teóricos do campo pós-estrutural, com vistas a enfrentar a problemática que se expressa na fixação de uma identidade para os professores conforme investigado nas políticas curriculares. Ademais, a perspectiva pós-estrutural potencializa uma visão indissociável entre teoria e prática, pois ambas fazem

parte do mesmo processo, rompendo com a ideia de fragmentação entre elas e a ideia de implementação curricular.

A identidade docente, temática inicial a que me propunha nesta pesquisa, é frontalmente problematizada nessa questão de uma não fragmentação entre a teoria e a prática, e passo a incorporar a discussão que potencializa a noção de processos de identificação docente. Os estudos das teorias selecionadas nesta investigação (perspectivas dos Estudos Culturais, Teoria do Discurso e Teoria da Pós-Modernidade), sob o grande guarda-chuva pós-estrutural, e as análises das políticas curriculares Multieducação e Documento Curricular 2020 foram articulados e expressam certo modo de compreensão do campo discursivo em foco neste trabalho. Uma das consequências deste estudo é colocar em causa a fixação de sentidos. Também destaco a argumentação de que os processos de subjetivação docente carregam em si uma infinidade de aspectos que não estão dados nem na formação inicial tampouco na formação continuada. Os processos de subjetivação operam por deslocamentos, tendo o caráter contingencial/precário/provisório dos processos de significação rompendo, por exemplo, com a ideia de implementação curricular já mencionada. Os sentidos não são postos no momento da implementação e não estavam idealmente no momento da concepção de determinada política. Por outro lado, circulam, reverberam num fluxo ininterrupto, em disputa de poder em todo o processo de construção/atuação de uma política curricular. Portanto, as subjetivações tanto de uma política curricular quanto as subjetivações que os/as docentes que vão ocorrendo nesse fluxo não são apartadas, em que a concepção e a implementação são vistas como momentos estanques.

Posso afirmar que, do ponto de vista pós-estrutural e tendo em vista o campo da discursividade, por mais que uma legislação ou uma política curricular intentem e se proponham a selar a identidade docente, de maneira a enquadrá-la num formato acabado e definitivo como a garantia de um sucesso absoluto, elas têm se mostrado inapreensíveis em termos de uma totalidade, embora as formações discursivas percorram caminhos ou estabeleçam aderência a discursos que apontem para a completude, ou melhor, para a possibilidade de alcance da completude se “seguirmos” determinadas trajetórias previamente dadas.

Toda essa argumentação que coloca sob suspeita as certezas nos remete aos processos de identificação, na medida em que os sentidos não podem ser alcançados em toda a sua plenitude. Estamos sempre “sendo”, pois somos processuais tanto no desenvolvimento de nossos processos individuais e pessoais quanto em nossos processos coletivos e políticos. Outro aspecto que gostaria de defender refere-se a como a exposição a todo este estudo e as

discussões decorrentes disso – notadamente fazer um curso de mestrado na perspectiva pós-estrutural – aprofundou questionamentos, quebrou as “certezas de busca por uma resposta única” e me proporcionou avançar sobre o caráter multifacetado que se apresenta na articulação entre docência, currículo e político/política. Nesse sentido, os estudos possibilitaram percorrer essas articulações discursivas de maneira a provocar uma postura investigativa na qual a movimentação permanente de disputas de sentidos e tensões ganha passagem, complicando o modo como investigamos. Poderia dizer, rejeitando a ideia de neutralidade e de que a escrita “pacífica”, “didática” e “legalista” é um alvo a ser alcançado, que tem a garantia de solucionar as problemáticas que “afligem” as políticas curriculares para a formação docente.

Reforçando essa ideia, entendo que a temática proporcionou colocar os conceitos de currículo, de política curricular e de documento curricular em articulação a partir da ou com a noção de processos de subjetivação docente, enfatizando que as relações que se constituem nessa intrincada encruzilhada estão em movimento no campo da discursividade, em que há disputas de poder para privilegiar sentidos e significados às práticas docentes.

O objeto de pesquisa (processos de subjetivação docentes dos professores dos anos iniciais) trabalhado na perspectiva pós-estrutural aproximou-me de autores que, embora não sendo do campo educacional, me proporcionaram refletir sobre aspectos instigantes, como a “brevidade das verdades” apresentadas nas políticas curriculares, seus diâmetros políticos e a movimentação sorrateira de sentidos que bailam sobre elas, muitas vezes fortalecendo uma “evidência” que não se sustenta, mas para a qual não estamos “despertos” ou não estamos “exercitando” essa postura de colocar o que nos cerca sob suspeita.

Em Laclau e Mouffe, percebi a relevância do campo político-discursivo para a constituição de processos discursivos-políticos que envolvem o social. Esse aspecto que a pesquisa possibilitou mostrou que o campo político, na relação com o campo discursivo, cuida de preparar, estimular e disputar sentidos que por sua vez estarão nessas articulações para investir em ideias, sentidos que reforçam suas intenções políticas. Portanto, o campo discursivo é constituído e constituinte do campo político. Ao aproximar essa perspectiva de Laclau e Mouffe ao objeto de pesquisa, foi possível operar sobre o campo curricular e as políticas curriculares – no caso as políticas curriculares Multieducação e Documento Curricular 2020. Dessa forma, pude problematizar os sentidos e os movimentos discursivos que elas trazem e que nem sempre, como já disse, estão tangíveis para o professor nas leituras,

nos materiais, nas concepções, nas revisitações e atuações e em todo aparato discursivo que uma política curricular se propõe a trazer para uma política pública.

Isso me permite ratificar a insistência de que em Laclau e Mouffe os sentidos em sua totalidade são inapreensíveis e que, por isso, são sempre precários, contingentes e incompletos, embora estejam sempre em movimento. Assim, nenhuma política curricular está automaticamente direcionada ao sucesso e é garantidora do sentido que quer empreitar, ficando, portanto, muito mais no âmbito de promessa, de limite, de ideal.

Ao mesmo tempo, as categorias que trazem esses movimentos discursivos que Laclau e Mouffe apresentam em sua Teoria do Discurso (discurso, hegemonia, sobredeterminação, lógica da equivalência, lógica da diferença, sujeito e pontos nodais, entre outros) me fazem perceber que as políticas curriculares, apesar de serem apresentadas como algo pronto e acabado, acabam nos subjetivando e sendo subjetivadas – portanto, abertas em seus próprios processos de subjetivar. E é nesse sentido que Laclau e Mouffe nos auxiliam a perceber que os sentidos para o professor dos anos iniciais (poderia dizer que de outros segmentos também) não estão dados e, muito menos, que um documento curricular dê conta disso.

Gostaria de destacar que a categoria de pontos nodais desenvolvida por Laclau e Mouffe foi de muita valia para perceber a movimentação do campo discursivo que as políticas intentam realizar numa ação de convencimento mediante determinados significantes. No caso da política curricular Multieducação, percebo que os significantes escolhidos (“Multieducação” e “sala de aula do tamanho do mundo”) nos remetem a uma tentativa de movimentar a escola e o professor numa perspectiva de transformação e ao encontro das inovações de seu tempo, dentro da explosão das questões culturais. Ficou claro que a categoria dos pontos nodais nos ajuda a perceber o quanto certos significantes levam a cabo a função de trazer neles a potência de sentidos que se quer valorizar, divulgar, disputar.

Na política curricular Documento Curricular 2020, os pontos nodais recaem sobre os significantes “competências” e “habilidades”, aproximando-se da BNCC e reforçando seu caráter tecnicista e pragmático, o que comprova o campo discursivo em ação, arregimentando forças para hegemonizar o sentido de educação, de currículo, de professor que se quer, numa perspectiva em que ensino assume posição preferencial, hipervalorizando o fazer pedagógico. Posso perceber o quão cada um desses significantes aqui escolhidos carregam as intenções e as possibilidades de articulação que se pretendem, de acordo com a minha perspectiva.

A categoria de discurso que pude operar com Laclau e Mouffe também me fez perceber que o discurso não se restringe ao que está escrito ou ao que é falado, mas a uma

conjunção de fatores relativos àquela situação, um contexto que se encontra imerso no campo discurso, em que discurso é articulação e articulação implica disputa de poder.

As categorias de lógica da diferença e lógica de equivalência me ajudaram a perceber que toda política curricular se faz presente num contexto de demandas. No caso das políticas curriculares em questão, o terreno de demandas era por uma escola prazerosa, inovadora e arrojada com o seu tempo (no caso da Multieducação), já que um “novo tempo” se avistava, qual seja, o século XXI, e uma escola voltada para o ensino (no caso do Documento Curricular 2020), em que o conhecimento se traduz em competências e habilidades, as quais devem ser dissecadas para que nenhum conhecimento seja perdido ou desperdiçado, para que assim se alcance uma educação de qualidade. Assim, dentro dessas perspectivas é que essas lógicas vão operar, evocando uma outra categoria: a categoria de hegemonia.

No nosso caso, a categoria de hegemonia engrossa o discurso de uma escola de qualidade, tanto renovada, tecnológica e valorativa quanto uma escola precisa, pontual na disputa dessa mesma qualidade.

Laclau e Mouffe trazem também contribuições em relação à categoria de sujeito, pois esse sujeito não é centrado, fixado, acabado, muito menos personalizado nessa ou naquela pessoa. O sujeito é também o contexto, as condições e a situação como um todo. Assim, isso amplia nosso olhar sobre as políticas curriculares, pois nos faz problematizar o todo em que a política curricular está inserida e não apenas o documento em si.

Posso então pensar que as políticas curriculares não atuam de forma estanque em relação ao social e ao político. As políticas curriculares são parte de jogos de poder que vão realizando investidas de imprimir, impingir determinadas formas de pensar e de agir sobre o espaço escolar e sobre a “identidade docente”. Fica claro então que essa “identidade docente” não está dada e, sim, um movimento contínuo de vir a ser, de acordo com as contingências discursivas pelas quais elas venham a se movimentar. Ainda que o terreno discursivo prime por determinada ótica nas políticas curriculares, elas não dão conta da “realidade”. Assim, a produção de sentidos é incessante e disputada sempre, produzindo sentidos precários, incompletos e provisórios. Os estudos de Dias (2003), Mendonça (2009), Borges (2014), Burity (2014), Cunha (2015), Lopes (2017) e Macedo (2018) também foram fundamentais para o entendimento tanto do campo curricular quanto para tornar mais palatáveis as ideias de Laclau e de Mouffe.

Stuart Hall, por seus estudos, possibilitou enxergar a questão da identidade como uma questão em aberto e não num sentido acabado e finalizado. Traz a grande contribuição sobre

os processos de identificação que também fazem pensar na movimentação da discursividade, em que me constituo o tempo todo e vou alterando, subjetivando essa “identidade”, nunca pronta, nunca única. Hall potencializa também nesse jogo as questões culturais e o descentramento que a categoria sujeito vem sofrendo na contemporaneidade, cada vez de maneira mais ligeira. Nesse sentido, sua contribuição não só reforça as ideias de Laclau e Mouffe quanto o campo da discursividade e do político como, em termos do nosso objeto de pesquisa, ampliando a ideia de que uma “identidade docente” se conjuga num processo caleidoscópico de significação de ser docente, seja dos anos iniciais, como é o foco de nosso interesse, mas também, poderíamos afirmar, de qualquer outro segmento docente.

Com a complexidade do social aumentando significativamente na contemporaneidade, temos uma miríade dessa “identidade docente”. Embora saibamos que a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro tenha, desde longa data, reconhecido a diversidade de professores em várias áreas geográficas da cidade, essa diversidade não pode ser problematizada apenas num plano constatativo e contemplativo. Essa diversidade e essa pluralidade fazem parte também de processos contingenciais de subjetivação, evocando sentidos, não bastando modelos, técnicas, procedimentos evidenciados ou supostamente colocados como evidenciados para ter o professor “certo”. Entendemos então que esse enquadramento docente não existe.

Zygmunt Bauman completa a nossa tríade de teóricos principais para este trabalho. Bauman reforça também as contribuições de Stuart Hall e de Laclau e Mouffe, pois traz a força imperiosa que os processos de liquefação e de fluidez imprimem aos processos sociais e culturais, arremessando nossas certezas ao chão, “desmanchando-as”, “derretendo-as”, oportunizando uma visão da contemporaneidade caótica, escorregadia, que escapole às nossas mentes e ações. E, assim, vão caindo por terra as molduras, etiquetas e vão ganhando força as formas híbridas, fluidas e líquidas, nas mais variadas situações, fazendo-nos entender, no nosso caso, que a fixação e o acabamento em relação a uma “identidade docente” não existem de forma perene.

Retomando o título de minha pesquisa – Processos de subjetivação docente: sentidos ser professor dos anos iniciais do ensino fundamental –, percebo que os processos de subjetivação se dão incessantemente e se relacionam não só com os sentidos que o campo da discursividade é potente para produzir como também com o que cada professor, coletiva e individualmente, vai constituir nesse olhar sobre sua própria “identidade docente” a partir de uma série de inumeráveis fatores. Nesse sentido, as políticas curriculares não estancam

sentidos de subjetivação que já vêm num *continuum*, passando o professor doravante a ser deste ou daquele perfil que a política curricular aponta. Os sentidos que cada professor carrega sobre essa “identidade docente” não são anulados; num movimento caleidoscópico, os sentidos dessa “identidade” vão se subjetivando e subjetivando os sentidos de ser professor que as políticas curriculares propõem. Então nada está dado *a priori*, como intentam as políticas curriculares. Nada está acabado para fundar, iniciar, inaugurar outro ponto. Tudo está em constante articulação, movimentação, pois a discursividade está emprenhada nesses processos. Contudo, podemos entender que há marcas, rastros de significações e de processos de subjetivação docente de ser professor dos anos iniciais, mas não uma identidade única, fixada, terminada e plenamente formada.

Este estudo também me ajudou a pensar sobre o conceito de identidade, contrapondo-o ao conceito de identificação. Enquanto o primeiro conceito objetiva dar caráter de significação fechado, estável e finalizado, o segundo me possibilitou perceber a movimentação, a abertura, a instabilidade e a contingência atuando constantemente. Toda essa movimentação foi percebida também mediante o entendimento do conceito de falta constitutiva, em que o outro reflete o que me falta e que, a partir dessa falta, me constitui não como um modelo, mas produzindo outros sentidos a partir disso. Cabe lembrar que esse outro não está relacionado a uma outra pessoa, mas para além disso, podendo ser situações, contextos, falas, imagens, ou seja, o campo discursivo. Ainda agrego a essa observação o fato de que a totalidade é impossível de ser trazida em plenitude, apenas por uma plenitude ausente, em que a desconstrução e a contingência caminham juntas.

Espero com este estudo ter contribuído para problematizar o papel da construção de sentidos de ser professor dos anos iniciais, tendo em mente que não temos mais como dar sentido em definitivo, a não ser que os sentidos estão sempre em movimento, constituindo provisoriamente os sentidos de ser professor.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a “Nova Educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 40, e0225329, 2019.

ANTUNES, Celso. *Trabalhando habilidades: construindo ideias*. São Paulo: Scipione, 2001. (Pensamento e Ação no Magistério).

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. *Lua Nova*, São Paulo, v. 80, p. 71-96, 2010.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Revista Educação e Realidade*, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BARREIROS, Debora Raquel Alves; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. As múltiplas dimensões de uma política-prática curricular: o caso da multieducação na cidade do Rio de Janeiro. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, v. 13, n. 26, p. 144-162, jul./dez. 2007.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

_____. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Trad. José Gradei. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

_____. O mal-estar da pós-modernidade. Trad. Mauro Gama, Claudia Martinelli Gama; revisão técnica Luis Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. *A vida fragmentada: ensaios sobre a moral pós-moderna*. Lisboa: Relógio D'Água, 1995.

_____. *Tempos líquidos*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

_____. *A cultura no mundo líquido moderno*. Cambridge: Polity Press, 2013.

_____. *44 Cartas ao mundo líquido moderno*. Cambridge, Polity Press, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/Dicei, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto. *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. 2ª ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2014.

CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da. *Política curricular de ciclos como nome de democracia. O caso de Rondonópolis*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

DALE, Roger. O marketing do mercado educacional e a polarização da educação. In: GENTILLI, Pablo (org.). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

DEMO, Pedro. *Habilidades e competências no século XXI*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DERRIDA, J. *Writing and difference*. Londres: Routledge, 1981.

_____. *Positions*. Chicago: University of Chicago Press, 1981.

_____. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1.155-1.177, dez. 2003 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da Educação Básica: novas diretrizes e perspectivas. *Revista Comunicação e Sociedade*, ano XXI, n. 1, p. 27-39, jan./jun. 2016.

FREITAS, Felipe Corral de. O sentido (conceito) de liberdade na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. *Revista Sul-Americana de Ciência Política*, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 237-255, 2019.

FREITAS, Luis Carlos de. Os reformadores empresariais da Educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1.085-1.114, out./dez., 2014.

GENTILLI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: APPLE, Michael A.; FRIGOTTO, Gaudencio; ENGUITA, Mariano Fernandez. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILLI, Pablo (org.). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIDDENS, A. *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press, 1990.

HALL, Stuart. *Minimal Selves*. Londres: Institute for Contemporary Arts, 1987. Identity: The Real Me. ICA Document 6.

_____. A identidade na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Org. Liv Sovick. Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Histórico de avaliações e exames educacionais*. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 03 abr. 2021.

LACAN, J. *The mirror stage as formative of the function of the I. Écrits*. Londres: Tavistock, 1977.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. Trad. Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015. (Coleção Contratempos).

_____. *New reflections on the revolution of our time*. London: Verso, 1990.

_____. *Discurso, hegemonía y política: consideraciones sobre la crisis del marxismo*. México: Seminario de Oaxacu, 1985.

_____. *Emancipação e diferença*. Coord. e revisão geral Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____; MOUFFE, Chantal. Posmarxismo sin pedido de disculpas. In: LACLAU, Ernesto. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

LOCKE, John. *An essay concerning human understanding*. Londres: Fontana, 1967.

LOPES, Alice C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 39, dossiê temático Configurações da Investigação Educacional no Brasil, p. 7-23, 2013. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

LOPES, Alice C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

_____; MACEDO, Elizabeth. *Teorias do Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; MENDONÇA, Daniel de; BURITY, Joanildo A. A contribuição de hegemonia e estratégia socialista para as ciências humanas e sociais. In: LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

_____; BORGES, Veronica. Currículo, conhecimento e interpretação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017.

_____; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (orgs.). *A Teoria do Discurso na pesquisa em educação*. Recife: Ed. UFPE, 2018.

_____; MATHEUS, Danielle dos Santos. Sentidos de qualidade na política de currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. E depois do pós-estruturalismo?: experimentações metodológicas em currículo e educação. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 941-947, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

_____; AXER, Bonnie; PONTES, Cassandra. *Educação e ensino responsável*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2012. https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TE-Anped2012-Educ_ensino_responsavel.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.

MENDONÇA, Daniel. Como olhar o “político” a partir da Teoria do Discurso. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 1, jan./jun. 2009.

_____; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs.). *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: Edipucrs, 2014.

MORGADO, Vânia Nunes. *A Multieducação e o contexto da prática*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

MOUFFE, Chantal. *On the political: thinking in action*. London: Routledge, 2005.

MULTIRIO. *Histórico*. S/d. Disponível em: <https://carioca.rio/orgao/multirio-empresa-municipal-de-multimeios-ltda-multirio-2/>.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em Educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1.327-1.349, out./dez. 2013.

OLIVEIRA, Maria Betânia de. Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2015. p. 3.

OLIVEIRA, Veronica Borges. *Espectros da profissionalização docente nas políticas curriculares para a formação de professores: um self para o futuro professor*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

_____; PEREIRA, Talita Vidal. Base Nacional Comum: a autonomia docente e o currículo único em debate. *Revista Teias: Currículo, Políticas e Trabalho Docente*, v. 15, n. 39, 2014.

ORTIGÃO, Maria Isabel; PEREIRA, Talita Vidal. Homogeneização curricular e o Sistema de Avaliação Nacional Brasileiro: o caso do Estado do Rio de Janeiro. *Educação, Sociedade e Culturas*, p. 157-173, 2014. Disponível em: [https://www.fpce.up.pt > sites > files > ESC47Isabel](https://www.fpce.up.pt/sites/files/ESC47Isabel). Acesso em: 23 abr. 2022.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Multieducação*. Rio de Janeiro, 1996.

_____. *Documento Curricular 2020*. Rio de Janeiro, 2020.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Trad. Marcos Santarrita. 9ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença - a perspectiva dos estudos culturais*: Stuart Hall, Kathryn Woodward. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

STAVRAKAKIS, Yannis. *Lacan y lo político*. Buenos Aires: Prometeu, 2007 [1999].

SUÁREZ, Daniel Hugo. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e a escola pública. In: GENTILI, Pablo. *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. As novas propostas curriculares e a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 790-805, set./dez. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo; MACEDO, Elizabeth. Estudos de currículo: como lidamos com os conceitos de moderno e pós-moderno. *Revista Dossiê, ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 9, n. esp., p. 234-252, out. 2008.