



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Larissa Gomes da Silva

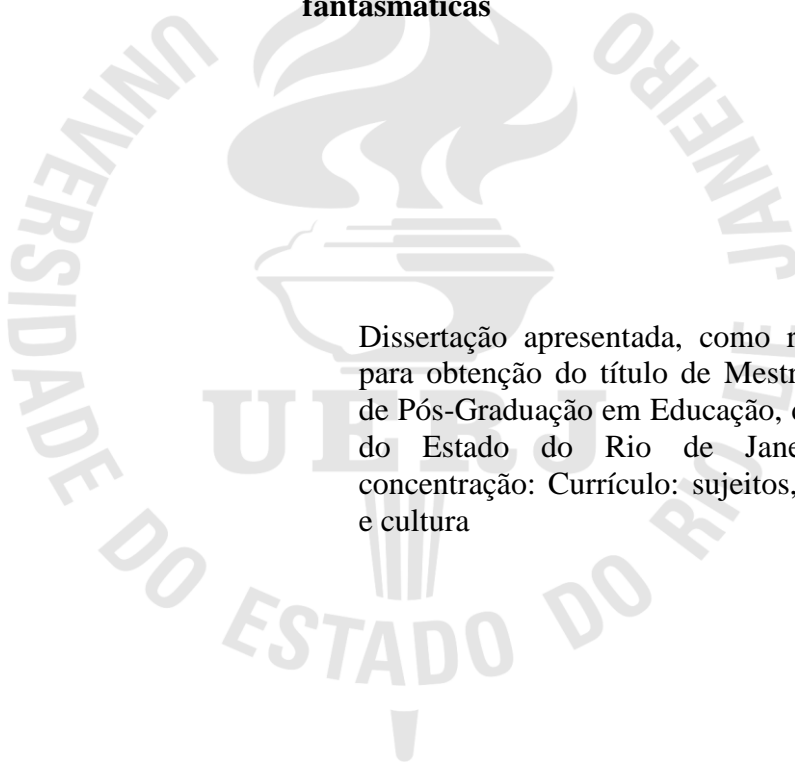
**Base Nacional Comum – Formação: um percurso investigativo a partir das
lógicas fantasmáticas**

Rio de Janeiro

2021

Larissa Gomes da Silva

**Base Nacional Comum – Formação: um percurso investigativo a partir das lógicas
fantasmáticas**



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, conhecimentos e cultura

Orientadora: Prof.^a Dra. Verônica Borges de Oliveira

Rio de Janeiro

2021

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

S586 Silva, Larissa Gomes da.
Base Nacional Comum – Formação: um percurso investigativo a partir das
lógicas fantasmáticas. – 2021.
76 f.

Orientadora: Verônica Borges de Oliveira
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Formação de professores – Teses. 3. Teoria do
Discurso – Teses. I. Oliveira, Verônica Borges de. II. Universidade do Estado do
Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs

CDU 37.016

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

Assinatura

Data

Larissa Gomes da Silva

**Base Nacional Comum – Formação: um percurso investigativo a partir das lógicas
fantasmáticas**

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.

Aprovada em 17 de dezembro de 2021.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Verônica Borges de Oliveira (Orientadora)
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dra. Talita Vidal Pereira
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dra. Geniana dos Santos
Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao meu filho, João Lucas, que na atemporalidade da infância me ensina todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Por esta dissertação, agradeço:

Imensamente à minha orientadora Professora Dra. Verônica Borges de Oliveira, por sua escuta acolhedora, leitura atenta e conhecimento compartilhado;

À linha de pesquisa *Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura* e ao Programa Pós-graduação em Educação da UERJ, que, ao longo desses quase 3 anos, me acolheu;

À Professora Dra. Talita Vidal Pereira, por receber o primeiro envio desta dissertação e me remeter apontamentos fundamentais no momento da avaliação do projeto;

Às Professoras da banca de defesa – Prof.^a Dra. Talita Vidal Pereira, Prof.^a Dra. Geniana dos Santos, Prof.^a Dra. Rosanne Dias e Prof.^a Márcia Betânia de Oliveira –, por aceitarem participar da banca de defesa de minha dissertação;

A todos os professores do ProPEd que estiveram e estão na minha formação e que, certamente, compõem as linhas deste trabalho;

Às minhas parceiras de jornada do grupo de pesquisa, Bárbara, Mônica, Giselle, Josiene, Andréa e, em especial, às amigas, Simone e Rafaela, pelas trocas, pelo convívio e pelo investimento de trabalho acadêmico compartilhado;

Às minhas parceiras de trabalho na jornada da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, Adriana Fernandes e Andreia Américo, pela força e compreensão na reta inicial dos estudos que necessitava de flexibilização no horário de trabalho e, que, mais do que chefes, foram amigas;

À minha irmã Leyliane, por sempre ouvir minhas fragilidades e me apoiar nas escolhas;

Ao meu amado filho João Lucas por ser a alegria maior e por compreender minha ausência em alguns momentos;

Ao meu esposo Gregory pela parceria diária;

À minha mãe Dora pela ajuda incondicional no cotidiano e na rotina da vida;

Ao meu pai Paulo César pela torcida.

As palavras dirigem-se umas às outras
dormentes nos dias cinzentos
acordam nos sonhos
mas acordam-nos dos sonhos
salvadoras-matadoras
roedoras de raízes

O seu alcance é
a vastidão erma do sentido

À flor do rio do olvido
o seu brilho
flutua fugaz no corpo da grafia

Ana Hatherly

RESUMO

SILVA, Larissa Gomes da. *Base Nacional Comum – Formação: um percurso investigativo a partir das lógicas fantasmáticas*. 2021. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar os significantes que fortaleceram a demanda pela Base Nacional Comum de Formação de Professores. Para tanto, o enquadramento teórico-estratégico adotado foi a Abordagem das Lógicas, de Jason Glynos e David Howarth (2018), com ênfase nas lógicas fantasmáticas. Para esta investigação, foi selecionado um *corpus* composto por textos (escritos e orais) informais sobre Formação de Professores publicados na plataforma do *YouTube* e texto postado na rede social *Facebook*. A investigação focalizou em significantes que associam qualidade da educação à formação docente. Os efeitos dessa vinculação desdobram-se em discursos hegemônicos de que uma formação docente técnica e padronizada garantirá essa qualidade da educação. Para isso, este estudo recorreu à abordagem discursiva de currículo pela perspectiva pós-estrutural, apresentando como fio condutor as contribuições de Lopes e Macedo (2011). Ao realizar a análise do material empírico, buscou-se o aprofundamento nas questões que poderiam explicar como alguns sujeitos são capturados por discursos, muitas vezes, contraditórios e difusos, próprios das fantasias sociais que atuam na tentativa de sutura de uma falta. Nesse cenário, foi relevante trazer as contribuições da Psicanálise a partir da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015) para fortalecer a análise das narrativas discursivas. A investigação foi estruturada pelo viés teórico-metodológico de pesquisas orientadas ao problema, em que não há a pretensão nem o objetivo de se solucionar o problema. Assim sendo, foi defendida a aposta de suspender certezas de ordem racional e (des)sedimentar significações no discurso em prol da qualidade no campo da formação de professores. Por fim, como contribuição para o campo das políticas curriculares para a formação dos professores, ressalto a potência do percurso investigativo a partir das lógicas fantasmáticas.

Palavras-chave: Lógicas Fantasmáticas. Base Nacional Comum de Formação. Formação de professores. Teoria do Discurso.

ABSTRACT

SILVA, Larissa Gomes da. *Common National Base – Training: an investigative path based on fantasmatics logics*. 2021. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This research aims to analyze the signifiers that strengthened the demand for the Common National Teacher Training Base. Therefore, the theoretical-strategic position was to operate with Jason Glynos and David Howarth's Approach to Logic (2018), with an emphasis on fantasmatics logics. For this investigation, a corpus composed of informal texts (written and oral) on Teacher Training published on the YouTube platform and a text posted on the social network Facebook was selected for the investigation of resonant signifiers that directly associate the quality of education with teacher training, having its consequences in hegemonic discourses that a technical and standardized teacher training will guarantee this quality of education. For that, this study followed the discursive approach of curriculum from the post-structural perspective, presenting as a guideline the contributions of Lopes and Macedo (2011). When carrying out the analysis of the empirical material, we sought to deepen the issues that could explain how some subjects are captured by discourses, which are often contradictory and diffuse, typical of social fantasies that act in an attempt to suture a lack. In this scenario, it was relevant to bring the contributions of Psychoanalysis from Laclau and Mouffe's Theory of Discourse (2015) to strengthen the analysis of discursive narratives. The investigation was structured by the theoretical-methodological bias of problem-oriented research, in which there is neither the intention nor the objective of solving the problem. Therefore, the bet to suspend certainties of a rational order and (de)sediment meanings in the discourse in favor of quality in the field of teacher education was defended. Finally, as a contribution to the field of curriculum policies for teacher education, I emphasize the potency of the investigative path based on fantasmatics logics.

Keywords: Fantasmatics Logics. Common National Training Base. Teacher Training. Theory of Discourse.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNC -
Formação Base Nacional Comum de Formação

TD Teoria do Discurso

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	CAMINHANDO PELAS NOÇÕES DA TEORIA DO DISCURSO E SUAS IMBRICAÇÕES COM AS LÓGICAS SOCIAIS, POLÍTICAS E FANTASMÁTICAS.....	21
1.1	Teoria do Discurso: percorrendo algumas noções.....	22
1.2	Lógicas Políticas, Sociais e Fantasmáticas: percorrendo essa abordagem.....	26
2	DISCORRENDO SOBRE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELA PERSPECTIVA DISCURSIVA.....	30
2.1	Percorrendo a abordagem discursiva de currículo	31
2.2	Formação de Professores: operando com/contra os rastros de significações do campo.....	35
2.2.1	<u>A retórica dos contextos históricos: como “o campo” reitera a causalidade.....</u>	37
3	COMPREENDENDO A ESCOLHA DO <i>CORPUS</i>.....	43
3.1	Significantes em curso e discurso.....	46
3.1.1	<u>Professores: form(ação) na cadeia significativa da qualidade da educação</u>	47
3.1.2	<u>O significante amador: articulações possíveis na formação docente.....</u>	54
	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	57
	REFERÊNCIAS	60
	ANEXO A - Eliane Campos	63
	ANEXO B - Entrevista da Cláudia Costin	64
	ANEXO C - 3º Congresso Internacional De Jornalismo E De Educação	67

INTRODUÇÃO

Ainda que a discussão em torno do campo da Formação de Professores (FP) seja antiga na história da Educação do Brasil, vale ressaltar a atualidade dessa problemática. Também podemos dizer que essas discussões imprimem suas marcas em disputas discursivas no cenário das políticas curriculares em geral como nas políticas curriculares para a Formação de Professores. Nesta investigação, destaco um dos principais debates desse campo - a tensão entre a formação docente e a qualidade na educação – mais do que isso, interessa-me investigar as reverberações dessas disputas nas políticas curriculares para a Formação de Professores.

Sendo assim, nesta dissertação, pretendo discutir a questão recorrente nos discursos que associam diretamente a qualidade da educação à formação docente e seus desdobramentos nas políticas curriculares, especificamente os significantes que ecoaram, fortalecendo a demanda pelo recente documento voltado para a formação docente, a Base Nacional Comum de Formação (BNC – Formação).

Quando colocada em debate a temática da qualidade na educação, seja entre docentes, pais, alunos, pesquisadores, especialistas, seja entre os mais diversos atores sociais, considero hegemônica a posição discursiva de que a educação deve ser de qualidade para todos. Cabe dizer ainda que os sentidos de qualidade sejam bem diferenciados considerando os contextos nos quais estes são afirmados conforme discutido por Matheus e Lopes (2014). Nesse cenário, destaco que não há, a partir de uma perspectiva discursiva a partir da qual este trabalho se desenvolve, como se ter garantias de que qualquer proposta que se possa refletir em uma educação de qualidade de forma incontestada, para todos e de uma vez por todas. Entretanto, a demanda da Base Nacional Comum de Formação ganhou força pelos discursos que a apontavam como garantidora dessa qualidade.

Sustentarei esta pesquisa pela perspectiva da Teoria do Discurso (TD), de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015). Esse aporte teórico incorpora a virada linguística, ou seja, defende que estamos atravessados pela linguagem. Mais do que isso, somos seres linguageiros, não estamos regidos por uma inscrição simbólica que promova um fechamento do sentido de uma vez por todas. Isso ocorre porque, em uma cadeia de significantes, em seus deslocamentos (é importante frisar), as significações são sempre da ordem do provisório, do precário e do contingencial – o discurso se constitui nessa remissão de significantes para

significantes. Essa condição contingencial é fundamental para compreendermos o enquadramento aqui defendido.

Sendo assim, é nesse contexto teórico que o significante “qualidade” da educação se caracteriza como um significante vazio¹ (LACLAU, 2011a), dito de outro modo, um significante sem significado. Um significante que encontra seu próprio limite de significação e, justamente por isso, não há uma significação possível de representá-lo. Nas palavras de Laclau (2011a, p.75), “o que torna possível a emergência de significantes ‘vazios’ como significantes de uma falta, de uma totalidade ausente”.

Tendo em vista que o campo da Formação de Professores vem se desenvolvendo com pesquisas e produções acadêmicas pela disputa de diferentes frentes teóricas e que, opero pela perspectiva discursiva, a meu ver, um importante movimento investigativo passa pelo mapeamento das formações discursivas, notadamente dos significantes vazios. Por isso que venho reafirmando que o significante “qualidade” vai alcançar essa condição de alargamento de sentido de tal modo que perde qualquer lastro com algo que possa ser identificado e defendido de modo claro e objetivo. Também é essa condição que, ambivalentemente, vai conferir força a esse discurso especialmente no que se refere à BNC - Formação.

Na minha concepção, nos últimos anos, o enfoque dado à Formação de Professores e suas implicações nas políticas de currículo no nosso país têm sido pautados nas disputas discursivas em torno da proposta e homologação da Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC - Formação) e sua “implementação”. Vale lembrar que a BNC - Formação está estreitamente ligada ao movimento de defesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no qual se tenta imprimir a ideia de que a qualidade na educação será alcançada quando o professor responder por diretrizes claras para sua formação inicial e continuada. Diante desse cenário, o que justificaria mais um estudo sobre a Formação Docente no contexto das políticas curriculares e seus enlaces com a qualidade na educação?

Primeiramente, é necessário enunciar que esta pesquisa tem como investigação os significantes ressoantes que fortaleceram os discursos hegemônicos das políticas curriculares em torno da BNC – Formação. Como venho discutindo, a partir da noção de significantes vazios, reconfigura-se o modo como o significante “qualidade” articula-se à “formação docente”, como também nos leva a investigar se haveria outros significantes que fazem eco nesse contexto. Como percurso teórico-estratégico, a investigação incorpora a “Abordagem

¹ A noção de significante vazio faz parte da Teoria do Discurso, de Laclau e Mouffe, e será desenvolvida no Capítulo 1.

das Lógicas”, de Jason Glynos e David Howarth (2018), explorando especificamente as lógicas fantasmáticas dessa abordagem.

Outro aspecto da investigação envolveu a definição de um *corpus* empírico, ou seja, um material discursivo sobre o qual circunscrevo essa investigação. A esse respeito, cabe dizer que não opero a partir da ideia de representação clássica, o que me permite não investir em um quantitativo de textos que possa “representar” o que se passa no campo de formação de professores no que se refere à BNC - Formação. Tendo em vista que o referencial teórico estratégico aqui desenvolvido não se arvora extrair dos textos sentidos consensuados, defendemos como *corpus* dois vídeos sobre Formação de Professores publicados na plataforma do *YouTube* e um texto postado na rede social *Facebook*, que também aborda essa temática.

Nessa proposta investigativa, assumo as dimensões pós-estruturais e pós-fundacionais da Teoria do Discurso, de Laclau e Mouffe (2015), que vêm sendo incorporadas e ganhando espaço nas pesquisas no campo da Educação, principalmente, na linha de investigação das políticas curriculares. Nesse âmbito, cabe destacar que as pesquisadoras Lopes e Macedo² (2011) vêm abrindo caminhos nessa perspectiva teórica no que diz respeito aos estudos com enfoque nas políticas de currículo em suas reverberações, em suas possibilidades contingentes de produzir sentidos. Ainda mais no caráter político que se instaura nas disputas por sentidos. Ainda que tenhamos vários grupos de pesquisas investindo nessa concepção, ainda há uma pequena produção acadêmica no Brasil relacionada às pesquisas em Educação pautadas pela Teoria do Discurso, como afirmam Lopes, Oliveira e Oliveira (2018):

Apesar dessa relevância e do interesse crescente de pesquisadoras/es e estudantes brasileiras/os, há poucos trabalhos publicados no país abordando especificamente a questão das implicações da TD para reflexão epistemológica, para a elaboração de estratégias metodológicas e para a realização de pesquisas empíricas no campo da educação (p. 10).

Sendo assim, a partir do cenário exposto acima, o estudo empírico desta pesquisa com base na Teoria do Discurso apresenta os seguintes objetivos: i) contribuir para ampliação e reflexão das múltiplas formas de apropriação da perspectiva discursiva para a investigação das problemáticas no campo do currículo; ii) tentar apreender como determinados discursos sobre a formação docente fixaram-se em detrimento de tantos outros e iii) analisar como os

² Professoras Doutoradas do Programa de Pós-Graduação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

discursos da ordem de fantasias sociais fortaleceram a demanda pela BNC – Formação no contexto das disputas políticas curriculares.

Interessa-me, especificamente, buscar argumentações que possam “responder” como questões relacionadas diretamente à garantia da qualidade da educação no ensino básico tendem a ser, muitas vezes, naturalizadas e sedimentadas por grande parcela da sociedade. Mais ainda, como as fantasias sociais organizam a satisfação (no sentido de Gozo lacaniano) desses sujeitos, operando, assim, como vetores discursivos com força para colocar em marcha as disputas políticas curriculares em alinhamento a uma qualidade que não se apresenta. Dito de outra forma, como determinados discursos ganham passagem em nome dessa qualidade que não se apresenta. Sendo assim, um dos desafios desse estudo é “interrogar criticamente as condições sob as quais uma prática ou regime social particular fixa seus sujeitos, a despeito de seu caráter não necessário. Esse modo de crítica nos fornece um meio de interrogar criticamente o desejo de fechamento (fantasmático)” (GLYNOS; HOWARTH, 2018, p. 70).

Nessa perspectiva, busco ampliar as possibilidades de análise com vistas a trazer argumentos que nem sempre estão postos, que “não podem ser ditos”, que nunca são ditos de modo inequívoco. Vale ressaltar que a literalidade de dado documento, como a BNC-Formação, muitas vezes, expressa-se pela qualidade de todos (um discurso pela qualidade social) e ao, mesmo tempo, há uma exaltação da busca por inserção no mercado de trabalho regido por uma lógica pragmatista e menos teórica (CURADO, 2017). Nessa argumentação, a perspectiva discursiva assume protagonismo na medida em que defendem que os discursos se constituem nessas ambivalências. Podemos, com tal concepção, argumentar e pôr em causa os discursos que exaltam a condição de complexidade da docência, mas elegem “as tais evidências científicas” como modelos capazes de prescreverem os modos de atuação docente. A força argumentativa que circula e fortalece a BNC-Formação é uma visão hegemônica do campo de formação de professores, e da educação como um todo, que refuta argumentações que escapem à racionalidade instrumental ou sociológica.

Os discursos sedimentados, no que diz respeito à problemática citada acima, são possíveis de exemplificar, a partir do que entendemos como práticas discursivas, e vão muito além do que está efetivamente nos textos oficiais. Consideramos também como “textos” o que “lemos” e “escutamos”, desde falas de políticos, regulamentações, decretos-lei, até conversas informais.

Nesta pesquisa, faço referência aos discursos sedimentados no que diz respeito às falas recorrentes de como o ensino é precário e a aprendizagem dos alunos é sempre citada como insatisfatória. Outro discurso bastante sedimentado atribui à formação de professores os

motivos dessas carências. Se os professores que não aprendem como ensinar, se não compreendem o processo de aprendizagem dos alunos, se não possuem a “técnica”, ou o saber prático para realização de um trabalho eficiente e eficaz em sala de aula, recai sobre o professor o peso de uma formação deficitária. Com vistas a acessar tais discursos, foram selecionados fragmentos da transcrição que realizei dos debates sobre Formação de Professores tanto nos vídeos selecionados quanto na postagem retirada da rede social *Facebook*.

Ao colocar em discussão as demandas da formação docente, não estamos negando que há aspectos dessa formação a serem revistos e que possam ser aprimorados. Entretanto, pela perspectiva teórica que se opera nesta pesquisa, a qual coloca em xeque princípios como o essencialismo, o objetivismo e a racionalidade, consideramos potente investigar e reativar significações que tentam fixar sentidos e tentam naturalizá-los com vistas a um fechamento capaz de solucionar as demandas de qualidade da Educação. Com isso, compreendemos, a partir da Teoria do Discurso, que há contingências constitutivas ao mundo da linguagem, no qual os deslizamentos de sentido se disseminam e subvertem a cristalização de um discurso.

Sendo assim, as disputas no campo da formação docente mobilizam e são mobilizadas por expectativas de uma formação plena de um profissional apto a enfrentar todos os desafios da docência. Para tentar colocar algumas motivações que fazem ecoar o sentido de formação docente plena capaz de garantir uma qualidade da educação universal, aproprio-me da abordagem das lógicas de Glynos e Howarth para identificar como lógicas fantasmáticas operam na articulação desses discursos.

Considero importante relatar que a realização deste estudo teve implicações de minha prática docente na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, como professora regente, que teve início logo após minha conclusão da graduação em Pedagogia, tendo sido a educação pública minha primeira experiência no magistério. Essa trajetória fez emergir muitas questões acerca do “sujeito” professor em sua form(ação), suas faltas, seus desejos e na soleira entre a falta e o desejo - a fantasia. Concomitantemente e não coincidentemente com meu percurso no magistério, início meus estudos em psicanálise, estudos estes que reverberam ao longo da discussão que trago nesta pesquisa.

Nesse cenário, considerei a Abordagem das Lógicas como potente para o estudo que me propus a realizar na investigação das possíveis explicações ou implicações dos discursos selecionados como *corpus* para esta pesquisa que fortaleceram a demanda pela BNC - Formação.

Não fora dessas experiências profissionais, acadêmicas e até pessoais, considero potente trazer a “Abordagem das Lógicas” como aporte teórico. Com isso vale, mais uma vez, destacar que a Teoria do Discurso se inspira na Psicanálise Freudiana e Lacaniana e incorpora alguns de seus conceitos. Uma dessas marcações teórico-estratégicas refere-se à entrada (desde sempre) do sujeito no mundo da linguagem - portanto, uma marca constitutiva que traz consequências para a investigação. Podemos dizer que tal compreensão rejeita o sujeito cartesiano e toda a tradição binária que decorre disso, como por exemplo a tendência em compreender o sujeito pela dualidade mente e corpo. Se estamos no registro da linguagem, estamos apoiados, desse modo, na ideia de uma parcialidade do sujeito (considerado em sua incompletude) e que este se constitui a partir de uma falta - o sujeito cindido. Dessa forma, se o sujeito é constituído por sua falta, não há caminho possível para uma completude que traria a plenitude do ser.

Um importante teórico da Escola de Essex, que estudou com Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, Yannis Stavrakakis (2007) assevera que o sujeito

por ser essencialmente dividido y alienado se convierte en el lócus de una imposible identidad, el lugar donde se produce una entera política de identificación. Este sujeto es considerado generalmente como la mayor contribución de Lacan a la teoría contemporánea y al análisis político (STAVRAKAKIS, 2007, p. 31).

Nessa concepção teórica, há uma rejeição à noção de identidade clássica, optando por afirmar que os processos de identificação são concebidos como traços que são marcados contingencialmente e de modo relacional (sempre discursivamente), como uma produção na ordem da diferença e não representados como uma essência. Esta perspectiva torna mais compreensível a máxima laclauiana acerca da impossibilidade de o social comparecer em plenitude, mesmo que as práticas sociais tenham suas marcas de sedimentação.

É nesse registro teórico, da instabilidade da significação no campo da discursividade, que Lopes (2018) advoga ser o currículo um texto e, sendo assim, impossível de ter “uma significação fechada e definitiva no âmbito da teoria curricular” (p.149).

Assumo a partir das contribuições de Alice Lopes e Elizabeth Macedo essa perspectiva de currículo e proponho, neste estudo, a investigação dos significantes que fazem eco nos “textos” selecionados para empiria, na tentativa de apreender nessas narrativas os discursos fantasmáticos que fortaleceram as disputas discursivas de demanda pela BNC – Formação. Construções narrativas que sustentam e exaltam o discurso da “qualidade da educação” na mesma medida em que sustentam e exaltam o “déficit da formação docente”.

Considero importante destacar que Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), pela Teoria do Discurso, convocam a noção de lógicas para compreender como os discursos funcionam em seus processos de formação e transformação.

As lógicas são reconhecidas como abstrações, muitas vezes realizadas através de um processo de análise formal. O fato das lógicas serem abstrações, todavia, não significa que elas devam ser vistas como entidades meramente analíticas, voltadas para a descrição passiva ou para a construção de modelos explicativos puramente formais em um plano de conhecimento distinto da própria realidade” (OLIVEIRA, 2018, p. 196).

Sendo assim, Oliveira (2018) explica que, para Laclau, as lógicas

articuladas pelo analista em seu trabalho de engajamento crítico com a realidade devem ser assumidas, então, como abstrações reais que atuam diretamente no campo discursivo e, conseqüentemente, não podem ter uma definição absoluta e não são imunes às disputas de sentido que desenvolvem nesse campo (p. 196).

Expondo um breve panorama, as lógicas sociais dizem respeito aos padrões e regimes que estabelecem uma realidade social e as lógicas políticas implicam os processos de tensões, desestabilizações, deslocamentos das lógicas e regras sociais. As lógicas fantasmáticas buscam oferecer instrumentos de análise para compreensão de como determinadas regras e práticas discursivas, em detrimento de outras, atuam na fixação (sempre provisória, precária e contingente) dos sujeitos, ou seja, como sujeitos são capturados, muitas vezes, por discursos contraditórios, paradoxais e difusos.

Assim sendo, debruço-me, especialmente, sobre as lógicas fantasmáticas, ao longo da pesquisa, pois essas lógicas são subsídios teórico-estratégicos para investigar o que (ou, como) explicaria a constituição de discursos a partir das práticas articulatórias que estabilizaram a demanda e construção da Base Nacional Comum – Formação.

Entretanto, advirto que não podemos desconsiderar que, a todo tempo, os discursos que constituem um currículo estão imbricados, entrelaçando-se e esvaindo-se no fluxo incontrolável dos deslizamentos de significantes e ainda que estes deixem seus rastros e ecos em seus processos incessantes e fracassados de fixação.

No que se refere ao material empírico a ser investigado, Lopes (2018) orienta-nos sobre a importância de tratá-lo como uma tela de inscrição, diante das infinitas e distintas leituras que nunca se fecham, mas sempre se hibridizam em uma totalidade de possibilidades e impossibilidades de sentidos característicos das práticas discursivas, em uma perspectiva pós-estrutural. A autora ainda enfatiza que

a teoria do discurso defende que essa impossibilidade de compreensão plena de um significado dos textos (qualquer texto) concerne tanto à precariedade dos contextos (instituições, escolas, universidades, campos de estudo) quanto à incompletude das identificações dos sujeitos (escritores, leitores, pesquisadores, atores sociais). Tal impossibilidade é da ordem da flutuação de sentidos nos significantes (LOPES, 2018, p. 134).

Pensando a partir desse contexto, pela perspectiva da Teoria do Discurso, suspende-se a possibilidade de uma metodologia que determine um caminho para pesquisa em políticas de currículo. Se não há algo que fundamente, dando início a um processo de investigação de um texto, de um documento, é necessária uma investigação nos contextos das práticas discursivas, nas relações de poder que produziram tais materiais textuais. Afinal, se nas práticas discursivas não há uma origem para o significado ou para significar, o ponto de partida para esse tipo de investigação, no campo da educação, precisa ter como caminho questões contextuais, políticas e, por que não (como essa investigação pretende argumentar) fantasmáticas de um discurso, constantemente em negociação e em disputa, impossível de controlar e de se fixar que não de uma forma precária, sempre provisória e contingente.

Nessa perspectiva, a dissertação terá como estratégia de pesquisa a investigação de cadeias de significantes, identificando e explorando como os significantes circulam nos textos que constituem o material empírico e as decorrentes articulações e disputas políticas produzidas no campo das políticas de currículo.

Defendo ser importante ressaltar, como Oliveira (2018), o jogo discursivo aberto da pesquisa, uma vez que,

nesse sentido, o *objeto de estudo* numa perspectiva discursiva precisa ser elaborado como uma proposta de abordagem em um campo e em um **jogo discursivo aberto** (grifo meu). Precisa ser elaborado assumindo seu caráter precário e disputado, como *objeto*, assim como o fato de que sua estrutura e suas dinâmicas somente ganham sentido no contexto de suas relações com os diversos elementos e processos que se desdobram nos campos discursivos dos quais emergem (p. 185).

Nesse contexto, Glynos e Howarth (2018) contribuem para as pesquisas de cunho pós-estruturalista quando propõem que as pesquisas devem ser *orientadas ao problema*. Em uma movimentação

a partir do qual é reconhecido como certas questões – que desafiam as tentativas/modelos de totalização da realidade – são constituídas como *problemas* em cada momento histórico, mas que passa a problematizar esses próprios processos de problematização. Em outras palavras, que busca investigar como são definidos os

termos que estabelecem aquela questão como um problema, quais práticas que sustentam a atualização desses termos, como – genealogicamente – esse problema veio a ser constituído como tal e quais as possibilidades anuladas e obstruídas por esse modo de problematização (OLIVEIRA, 2018, p. 186).

Sendo assim, este estudo terá como norte a pesquisa orientada ao problema, o que possibilita reativar e desnaturalizar discursos que, geralmente, são enunciados como fundamentos das políticas curriculares da Formação de Professores. Portanto, no movimento desta investigação sobre as disputas discursivas que aportaram na BNC – Formação, há também a des-sedimentação de significações naturalizadas no campo.

A saber, as significações naturalizadas no campo da Formação de Professores, no recorte desta dissertação, são a vinculação direta da formação docente como garantidora da qualidade da educação de forma plena e universal. Para dar conta de tal demanda, discursos sociais apontam como “resposta” um investimento na formação inicial e continuada do professor pautada quase exclusivamente em uma racionalidade técnica, colocando para fora tantas outras questões que permeiam o campo tanto da formação docente como das políticas de currículo. E, mais do que dar “respostas” a essas demandas, trazem-nas como garantidoras da excelência educacional e discursivamente operam em defesa de relações de causa e consequência nas quais, também, abrigam reconhecimento profissional e solução dos problemas sociais do alunado.

Sustento que a problemática construída para esta investigação foi possível a partir da Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015) em que

A primeira tarefa de uma pesquisa fundamentada na teoria do discurso, portanto, é construir teoricamente o problema a ser investigado – a fase de problematização – já a partir de uma interrogação sobre os problemas que são apresentados pelos próprios discursos sociais, no campo observado, sobre como esses problemas são constituídos, quais as vias de soluções intuídas nesses discursos, e sobre como essas *soluções possíveis* são condicionadas pelos problemas que e como são formulados. A produção de pesquisas e discussões teóricas já se constitui assim – na medida em que contribui para interpelar, articular, deslocar, legitimar e/ou constatar sentidos e lógicas que circulam no campo social – em um movimento de intervenção na realidade. Intervenção, não no sentido da proposição direta de estratégias de resolução dos problemas reconhecidos na realidade social a partir dos parâmetros – ou das regras do jogo – que configuram essa própria realidade e constituem esses problemas enquanto tais. Mas, **no sentido do questionamento da naturalidade ou essencialidade dessa realidade e das regras mesmas que a constituem** (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1334, grifos meus).

Desse modo, o texto produzido a partir desta pesquisa inicia-se com o propósito de abrir os caminhos para interpretações, impregnadas na imprevisibilidade, com vistas a reativar sentidos e a colocar em fluxo os significantes que se repetem, ainda, que de forma diferente,

por seus rastros no campo das políticas de currículo, especificamente na análise dos discursos que fortaleceram a demanda pela BNC – Formação.

Contudo, como Lopes (2018) nos alerta, todo texto, pelo enfoque teórico escolhido, pode não cumprir (invariavelmente não cumpre) sua intenção a partir do momento em que começa a ser escrito e, posteriormente, ser lido. Defendo que negar essa face do texto, do discurso, seria negar a própria Teoria do Discurso, uma vez que a perspectiva discursiva é constituída pela contingência, precariedade e provisoriedade do discurso.

Sendo assim, sustento que a escrita revela lacunas, posto que “por esses pedacinhos de escrita que, historicamente, entramos no real, a saber, que paramos de imaginar” (LACAN, 2007, p. 66) e realço que a leitura também não é totalmente apreensível dada a impossibilidade da compreensão plena de qualquer significação, uma vez que esta é ruidosa, equívoca, ambivalente, fluida, contextual e contingencial. Afinal, “Sujeitos, significados, identidades e contextos não são pré-existentes de forma que se possa conhecê-los para se extrair deles os contornos definidores dos sentidos de uma leitura” (LOPES, 2018, p. 134).

Ratifico que a perspectiva teórica escolhida para essa pesquisa, a Teoria do Discurso, dialoga com as políticas de currículo, nomeadamente com a incorporação da TD por Lopes e Macedo (2011) para o campo do currículo, contribuindo para que questões notórias ao campo possam ser investigadas sem que se assumam posturas garantidoras de solucionar problemáticas previamente dadas e que visem controlar o sujeito.

Cabe ressaltar que a perspectiva discursiva, ao expor a radicalidade da linguagem e seus desdobramentos na impossibilidade de um fechamento discursivo que não seja de forma precária e provisória e de um sujeito que escapa à plena racionalidade, não diminui o rigor acadêmico de investigação em uma pesquisa. Isso para dizer que no aporte teórico-estratégico aqui defendido há um questionamento às lógicas causalistas e lineares que pretendem explicar a realidade. Também vale dizer que a noção de realidade como sendo possível de ser acessada pela linguagem está sendo posta em causa pela perspectiva discursiva.

Esta dissertação foi desenvolvida em três capítulos. No primeiro capítulo, cujo título é “Caminhando pelas noções da teoria do discurso e suas imbricações com as lógicas sociais, políticas e fantasmáticas”, escolhi apresentar as noções de Articulação, Discurso e Campo de Discursividade, de Lógica da Equivalência e Lógica da Diferença e de Significantes Vazios da Teoria do Discurso (TD) e a Abordagem das Lógicas de Glynos e Howarth (2018). Essa é uma empreitada que poderia ser apresentada como teórica, mas que nesse percurso investigativo é assumida como teórico-estratégica, uma vez que me interpelou na construção da problemática a ser investigada e considero ser um recurso para oferecer, iniciando uma discussão que será desdobrada nos outros dois capítulos.

No capítulo dois, “Discorrendo sobre currículo e Formação de Professores pela perspectiva discursiva”, discorro sobre currículo e formação docente pela perspectiva discursiva. Realizo um percurso pela incorporação da TD ao campo das políticas de currículo que me possibilitou o alargamento nas significações trazidas nesta pesquisa.

Ainda neste segundo capítulo, trago no texto os elementos narrativos que, a meu ver, enunciam e anunciam os pontos nodais nos discursos tradicionais do campo de Formação de Professores. Aqui, cabe a ressalva de que o texto não foi escrito por uma lógica linear ainda que traga aspectos históricos. Muito pelo contrário, ele foi construído por um movimento “livre de associação”³ a partir das leituras realizadas durante o processo investigativo. Considero importante fazer esta marcação ao leitor, porque, apesar de a seção trazer traços de um estudo de estado da arte, no aporte teórico que a pesquisa se sustenta não há um ponto de partida no que diz respeito à origem de qualquer discurso.

No capítulo três, intitulado “Compreendendo a escolha do *corpus*”, trago a empiria (propriamente dita). Primeiramente, explico como se deu a seleção do *corpus* e, posteriormente, realizo a costura entre as noções da TD e da Abordagem das Lógicas em um movimento de análise do *corpus* selecionado. Sendo assim, a construção do terceiro capítulo se deu a partir de alguns *insights* que se tornaram potentes na articulação teórico-estratégica.

³ Trago a expressão “livre associação” da teoria freudiana de inconsciente que opera com a “livre associação” e que Glynos recupera por considerar potente para as pesquisas que operam pela Abordagem das Lógicas (GLYNOS; OLIVEIRA; BURITY, 2019).

1 CAMINHANDO PELAS NOÇÕES DA TEORIA DO DISCURSO E SUAS IMBRICAÇÕES COM AS LÓGICAS SOCIAIS, POLÍTICAS E FANTASMÁTICAS

Conforme previamente dito na introdução, este trabalho concebe políticas de currículo para a formação de professores a partir da perspectiva discursiva. Neste primeiro capítulo, abro as discussões a partir da ênfase de noções da Teoria do Discurso como Articulação, Discurso e Campo de Discursividade, de Lógica da Equivalência e Lógica da Diferença e de Significantes Vazios. Consideramos que tais destaques serão fundamentais para compreendermos a abordagem das Lógicas Políticas, Sociais e Fantasmáticas (GLYNOS; HOWARTH, 2018), que foi escolhida como teoria para operarmos na investigação desta pesquisa.

Deter-nos-emos às noções da TD apresentadas na obra de Laclau e Mouffe (2015), *Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical*, e no texto, *Por que os significantes vazios são importantes para política?*, de Laclau (2011a). Escolhemos não avançarmos por outras obras de Laclau pela questão do tempo disponível para um estudo em âmbito de mestrado, tendo em vista que a TD é uma teoria que opera com muitas noções e, mais do que isso, opera com as noções de modo diferenciado em cada momento de sua obra.

Em relação às noções da TD selecionadas para discussão nesta investigação, cabe ressaltar que elas foram escolhidas porque as consideramos como as que melhor contribuem para a compreensão do estudo pela abordagem das Lógicas Políticas, Sociais e Fantasmáticas. Entretanto, vale destacar que, apesar de darmos um enfoque maior em determinadas noções da TD, sabemos que essa teoria se impõe a ser entendida via engrenagem de todas as noções operadas por Laclau.

Consideramos importante trabalharmos, também, mesmo que de forma não aprofundada, o conceito de Real da psicanálise lacaniana, uma vez que este conceito engendra as Lógicas Fantasmáticas propostas pelos estudiosos Glynos e Horwarth (2018). Estes autores buscaram de modo mais acentuado, nos estudos de Lacan, alguns elementos para operarem com a abordagem das lógicas em pesquisas e investigações no campo do social e do político.

Por fim, este capítulo tem a intenção de percorrer a abordagem das lógicas para nos ajudar a caminhar pelas apropriações realizadas por Lopes e Macedo (2011) nas discussões que vêm sendo desenvolvidas no campo do Currículo, incorporando a TD como potência para pesquisas que investigam as políticas curriculares. Aqui, especificamente, na investigação dos significantes que fortaleceram a implementação da BNC – Formação.

1.1. Teoria do Discurso: percorrendo algumas noções

Ernesto Laclau (2015) afirma que todo e qualquer objeto somente é constituído como objeto de discurso. Isso não significa negar a existência da matéria de um objeto no mundo, e sim compreender que as especificidades ligadas a qualquer significação possível ou impossível dependem exclusivamente de sua estruturação em nível discursivo.

Sendo assim, a Teoria do Discurso rejeita a compreensão de que uma essência, um fundamento possa determinar qualquer relação no campo do/no social e/ou do/no político. Nessa teoria, toda prática discursiva é concebida como relacional, contingente e precária, pois não há uma origem e tampouco um fechamento discursivo capaz de dizer de uma vez por todas a que veio. Vejamos que a TD concebe que 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). Estes sentidos são fixados provisoriamente, porque, qualquer que seja o discurso, não há possibilidade de uma sutura plena e definitiva. Nessa perspectiva, há uma incessante movimentação de fixação e não-fixação. Os movimentos de não-fixação é o que é denominado de campo de discursividade, compreendido pelas infinitas possibilidades de deslizamentos de sentidos (LACLAU; MOUFFE, 2015).

A fixação de um discurso é uma tentativa de dominar o fluxo discursivo do campo de discursividade, ou seja, de deter o deslizamento das diferenças. Sem as fixações provisórias do discurso, o fluxo das diferenças não seria possível e vice-versa. Inspirados pela psicanálise lacaniana, Laclau e Mouffe (2015) vão nomear de pontos nodais os significantes privilegiados que constituem a fixação parcial do sentido de uma cadeia significante, isto é, quando uma prática articulatória torna comuns as diferenças, fixando, assim, parcialmente um sentido. Podemos dizer que os pontos nodais se referem a significantes privilegiados, significantes capazes de “dizer”, “de expressar” dado sentido de uma cadeia de significantes.

Por sua vez, aqui cabe recuperar a afirmação laclauiana de que “o ponto nodal se constitui no interior de uma intertextualidade que lhe excede” (idem). Há um caráter aberto e incompleto da significação e isso permite a prática articulatória. Sobre a noção de articulação da TD, Laclau e Mouffe (2015) afirmam que

A prática da articulação, portanto, consiste na construção de pontos nodais que fixam sentido parcialmente; e o caráter parcial desta fixação advém da abertura do

social, resultante, por sua vez, do constante transbordamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 188).

Nessa perspectiva, o social não está plenamente resguardado do fluxo de discurso das diferenças, ao contrário, há uma abertura constitutiva do social. Daí a afirmação de que não existe nem existirá uma sociedade definitivamente suturada. Sendo assim, na impossibilidade de o social fixar e instituir uma sociedade, no sentido de plenitude (de fechamento), “o social só existe, no entanto, como um esforço para construir esse objeto impossível” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 187).

Esse caráter de plenitude ausente do social para Laclau e Mouffe (2015) também se constitui pelo que os autores denominaram de Lógica da Diferença e Lógica da Equivalência, engendrando o processo incessante no qual as disputas políticas se fortalecem ou se enfraquecem. Isso ocorre porque “a lógica da diferença nunca logra constituir um espaço plenamente suturado, também a lógica da equivalência tampouco o faz. A dissolução do caráter diferencial das posições dos agentes sociais por meio da condensação equivalencial nunca é completa” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 207).

A lógica da equivalência constrói-se no processo de relações antagonísticas: nas palavras de Mendonça (2009), essas relações ocorrem “entre um ‘exterior constitutivo’ que ameaça a existência de um ‘interior’” (p. 161). Ele ainda enfatiza que a condição para a existência do discurso antagonizado é se constituir sob ameaça do discurso antagônico. Por isso, dizemos que tanto o social quanto os sujeitos são constituídos de forma relacional, não havendo uma identidade (essência) prévia à ameaça.

A lógica da diferença desenha-se pela tentativa de fazer um corte nas cadeias de equivalência. Esse processo dinâmico da lógica da equivalência e da diferença marca a impossibilidade de constituição de um discurso de forma plena.

A lógica da equivalência e da diferença são noções da TD muito relevantes para investigação proposta nessa pesquisa, pois a tentativa de explicação do fortalecimento ou enfraquecimento de um dado discurso pelas lógicas sociais, políticas e fantasmáticas são atravessadas por estas lógicas.

Continuando essa discussão, em *Hegemonia e Estratégia Socialista*, Laclau e Mouffe (2015) vão afirmar que a lógica da equivalência opera simplificando o social e que a lógica da diferença funciona expandindo, mas ambas funcionam imbricadamente:

Tomando um exemplo comparativo da linguística, poderíamos dizer que a lógica da diferença tende a expandir o polo sintagmático da linguagem, o número de posições

que podem entrar em relação de combinação e, portanto, de continuidade mútua; enquanto a lógica da equivalência expande o polo paradigmático – isto é, os elementos que podem ser substituídos uns pelos outros –, reduzindo assim o número de posições que podem ser possivelmente combinadas (p. 209).

Outro modo de pensar a lógica da diferença é compreendê-la como metonímia, assim como a lógica da equivalência pode ser relacionada à metáfora, como o próprio Laclau (2011c) explicita em seu texto, *La función retórica de las categorías psicoanalíticas*:

Hay política porque este juego asociativo – que en lingüística llamamos paradigmático en oposición a sintagmático, y en retórica metafórico en oposición a metonímico – no puede ser sometido a ningún principio último de regulación sintáctica. Hay así una dicotomía última que no es reconducible a ningún fundamento unificado que pudiera dar cuenta de ella. Al nivel lingüístico es la dicotomía entre sintagmas y paradigmas; al nivel retórico, es aquella entre metonimia y metáfora; al nivel psicoanalítico, entre desplazamiento y condensación; al nivel político, finalmente entre diferencia y equivalencia (LACLAU, 2011c, p.8).

Laclau (2011b) especifica ainda mais como o social e o político se constituem como a linguagem, de forma metafórica e metonímica, quando diz que

é inerente à operação política central que chamamos de “hegemonia”: o movimento da metonímia à metáfora, da articulação *contingente* ao pertencimento *essencial*. O nome – de um movimento social, de uma ideologia, de uma instituição política – é sempre a cristalização metafórica de conteúdos cujas ligações análogas resultam da ocultação da contiguidade contingente de suas origens metonímicas. De modo contrário, a dissolução de uma formação hegemônica envolve a reativação dessa contingência: o retorno de uma fixação metafórica “sublime” a uma associação metonímica humilde (LACLAU, 2011b, p. 196).

Temos aqui o que Lacan chamou de sobredeterminação da metáfora e da metonímia, isto é, toda metáfora é produzida por uma metonímia e toda metonímia é produzida por um fracasso de uma metáfora (FERREIRA, 2002). Assim, temos o processo de movimento dinâmico (mutuamente constitutivo) da lógica da equivalência e da diferença na formação de um discurso hegemônico, ou seja, hegemonia “é uma relação em que uma determinada identidade, num determinado contexto histórico-discursivo, de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplos elementos” (MENDONÇA, 2009, p. 159).

A hegemonia está diretamente relacionada à falta constitutiva do ser (sujeito) e, da mesma forma, como defende Laclau, do social. Há uma eterna e incessante busca pela completude, pelo tamponamento, pela sutura dessa falta que é inerente a todos os seres, por

sermos atravessados pela linguagem. Contudo, essa tentativa de estabelecer a plenitude é ineficaz, pois não há objeto algum que tampone essa falta constitutiva. Neste caso, o que ocorre é sempre um adiamento, uma promessa por vir dessa completude. Na teoria laclauiana, poderíamos dizer que a tentativa de preenchimento dessa falta constitutiva é um “discurso constituir-se buscando preencher todos os sentidos que permitam sua completa universalização” (MENDONÇA, 2009, p. 162), mas, como já defendido anteriormente, essa universalização discursiva é da ordem do impossível.

O fechamento de um sentido é a possibilidade de uma significação, entretanto, a significação, além do fechamento de um sentido, abarca ao mesmo tempo a representação de um objeto, objeto esse impossível de ser representado, temos, então, a produção de significantes vazios. Pelas próprias palavras de Laclau (2011a), a produção de significantes vazios ocorre quando “encontramo-nos na situação paradoxal de que aquilo que constitui a condição de possibilidade de um sistema de significação – seus limites – é também aquilo que constitui sua condição de impossibilidade – um bloqueio na expansão contínua do processo de significação” (p. 69).

Na noção de significantes vazios, talvez, o entendimento do limite como possibilidade de produção desses significantes seja o mais importante para compreender essa noção da TD. Laclau (2011b) recorreu à psicanálise lacaniana para explicar os limites de uma significação e sua relação com os significantes vazios ao dizer que

Um significante vazio, como tentei mostrar, não é apenas um significante sem significado – que, como tal, estaria fora da significação –, mas um significante significando o ponto cego inerente à significação. O ponto em que a significação encontra seus próprios limites e que, no entanto, se a significação for de qualquer forma possível, tem que ser representado como pré-condição sem sentido do sentido. Em termos psicanalíticos, seria o momento do Real – da distorção do Simbólico, que é pré-condição para o simbólico se constituir como totalidade (LACLAU, 2011b, p. 197).

Consideramos relevante expor, brevemente (se isso for possível), o conceito de Real desenvolvido por Lacan em sua obra psicanalítica, pois esse conceito também é central para operarmos com a abordagem das Lógicas desenvolvidas por Glynos e Howarth (2018).

Primeiramente, precisamos ressaltar que Real na teoria lacaniana não quer dizer realidade, aquilo que existe, um fato. Lacan desenvolve o conceito de Real como aquilo que não se integra, que não pode ser nomeado, o impensável, o impossível de ser dito, aquilo que faz “furo” – a castração⁴. Isso significa que “las palabras no pueden capturar nunca la

⁴ Complexo centrado na fantasia de castração, que proporciona uma resposta ao enigma que a diferença anatômica dos sexos (presença ou ausência de pênis) coloca para a criança. Essa diferença é atribuída à

totalidad de lo real, no pueden nunca representarnos totalmente” (STAVRAKAKIS, 2007, p. 87).

Entrar na linguagem e inevitavelmente ser atravessado por ela implica uma perda imediata, temos, então, a castração simbólica. O Real é aquilo que comparece na estrutura fazendo furo no simbólico – que não cessa de se inscrever - e no imaginário – alienação de que existe uma compreensão, um sentido fechado e definitivo. Lacan (2007) adverte que o Real não cessa de não se inscrever – a incompletude. Portanto, o Real se desloca de forma contínua na cadeia significante e esse deslocamento gera a “produção de metáforas e de metonímias, deixando, como vestígio do real, um resto não simbolizável” (FERREIRA, 2012, p.127).

Todo esse processo contínuo de deslocamento e condensação na tentativa, sempre fracassada, de simbolizar o Real está articulado com a promessa de completude, que Lacan irá desenvolver em seus estudos como a fantasia do sujeito. A construção fantasmática será tratada na próxima seção em que iremos expor a abordagem das Lógicas Políticas, Sociais e Fantasmáticas.

1.2 Lógicas Políticas, Sociais e Fantasmáticas: percorrendo essa abordagem

A dedicação de Jason Glynos aos estudos e às pesquisas empíricas críticas no campo das ciências sociais relaciona-se com sua colaboração nas investigações desenvolvidas por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe no campo de estudo de Teoria do Discurso da Escola de Essex, também conhecida como Teoria do Discurso pós-estruturalista.

Glynos tem atuado intensamente na articulação entre a Teoria do Discurso e a psicanálise lacaniana, juntamente com outro pesquisador da Universidade de Essex, David Howarth. Juntos, trabalharam em uma abordagem teórico-metodológica que denominaram de “Abordagem das Lógicas”. Ambos continuam aprofundando os estudos nesta abordagem, no

amputação do pênis na menina. A estrutura e os efeitos do complexo de castração são diferentes no menino e na menina. O menino teme a castração como realização de uma ameaça paterna em resposta às suas atividades sexuais, surgindo daí uma intensa angústia de castração. Na menina, a ausência do pênis é sentida como um dano sofrido que ela procura negar, compensar ou reparar. A partir desse momento, **a fantasia de castração e encontrada sob diversos símbolos: o objeto ameaçado pode ser deslocado** (cegueira de Édipo, arrancar dos dentes, etc.), o ato pode ser deformado, substituído por outros danos à integridade corporal (acidente, sífilis, operação cirúrgica), e mesmo a integridade psíquica (loucura como consequência da masturbação), o agente paterno pode encontrar os substitutos mais diversos (animais de angústia dos fóbicos) (LAPLANCHE, Jean. 1991, p. 73, grifos meus).

campo que eles denominaram Estudos Críticos da Fantasia. Esses estudos, como o próprio nome já denuncia, têm a ver, também, com o conceito de fantasia da psicanálise lacaniana, pautado, portanto, no inconsciente da teoria psicanalítica de Lacan (BURITY; OLIVEIRA; GLYNOS, 2019).

Glynos e Howarth (2018), em *Explicação Crítica em Ciências Sociais: a abordagem das Lógicas*, apresentam uma abordagem que se baseia na conexão de uma ontologia social pautada na incompletude e na contingência radical próprias das identidades e dos sistemas de relações sociais.

Para operar com a abordagem das lógicas, esses autores recorrem fortemente à noção de Real da teoria lacaniana. Lembramos que, como já foi desenvolvido na seção anterior, ao se apropriar das contribuições da psicanálise lacaniana, o Real deve ser compreendido como o impossível de ser dito, o indizível, aquilo que faz furo e não como real da realidade no sentido do senso comum.

Nesse cenário, Glynos e Howarth (2018) explicam que, na abordagem das lógicas, as práticas e os regimes são entidades discursivas. Do mesmo modo, Laclau e Mouffe (2015) compreendem que todas as ações e práticas sociais são exclusivamente de cunho discursivo. Para eles, “uma identidade de um objeto é dada pelos discursos particulares ou sistemas de significado dentro dos quais ela é constituída” (GLYNOS; HOWARTH, 2018, p. 62).

Os autores também estabelecem que, para operar com as lógicas, é necessário compreender que o enquadre ontológico dessa abordagem é a concepção de que qualquer campo de relações sociais discursivas será sempre marcado pela contingência radical, nesse caso, “contingência radical se refere à instabilidade inerente (como oposto ao acidental) da identidade dos objetos” (GLYNOS; HOWARTH, 2018, p. 63).

Vale o destaque de que a contingência radical/ontológica se diferencia da contingência empírica/ôntica, pois nesta há a pretensão de capturar algum sentido de possibilidade de absorção de um processo de ordem superior. Então, evidencia-se a oposição entre a contingência radical e a contingência empírica; afinal, a contingência radical está marcada pela impossibilidade, pela falta constitutiva de objetividade para obter uma identidade plena.

O contexto aqui é da premissa lacaniana da falta no Outro, ou seja, o Outro também é castrado, o que impossibilita o alcance de qualquer plenitude discursiva, conseqüentemente, do sujeito (GLYNOS; HOWARTH, 2018). Nas palavras de Lacan, “não há Outro do Outro, que nada se opõe ao simbólico, lugar do Outro como tal” (LACAN, 2007, p. 54).

Neste cenário, os estudiosos Glynos e Howarth (2018) desenvolveram uma tipologia na qual as lógicas nomeadas por sociais, políticas e fantasmáticas são entrelaçadas ao intento

de operar com as explicações críticas na tentativa de compreender os pressupostos que tornam um regime de práticas possível, frágil e/ou compreensível.

Quando o estudioso/pesquisador busca caracterizar o que engloba um regime de práticas sociais, a partir das regras, dos padrões e das normas em análises contextuais subjetivas, está operando com as lógicas sociais. Assim, trata-se da investigação do modo como as práticas sociais estão em um determinado momento, operando com um recorte no tempo, denominados aspectos sincrônicos.

No eixo diacrônico, aquele que estuda o processo transitório de um determinado regime social, tem-se as lógicas políticas, que estão relacionadas aos processos de construção/desconstrução, instituição/contestação, naturalização/desnaturalização de um determinado regime de práticas sociais.

As lógicas políticas, nesse caso, caminham entre as lógicas da equivalência e da diferença, que, como já explicitado na seção anterior, tentam explicar o dinamismo dos processos pelos quais os limites das políticas são constituídos, sejam fortalecendo, sejam enfraquecendo, estabilizando, rompendo ou subvertendo uma determinada ordem hegemônica.

As lógicas políticas tentam explicar “como” se dão os processos transitórios e também de tentativas de fixação de discursos nas práticas sociais. Dessa forma, ao tentar explicar como surgem os regimes sociais, Glynos e Howarth (2018) lançam uma proposta de tentar compreender “o porquê” de alguns desses processos e práticas sociais aparentemente fixarem sujeitos, e a essa tentativa de explicação denominam lógicas fantasmáticas. Ou seja, “se lógicas políticas dizem respeito a operações significantes, lógicas fantasmáticas dizem respeito à força por trás daquelas operações” (GLYNOS; HOWARTH, 2018, p. 65 – 66) e a forma como os sujeitos constituem sua satisfação.

As lógicas fantasmáticas derivam da teoria da fantasia lacaniana e é importante compreendermos que

La fantasía crea esta ilusión ofreciéndonos el *objet petit a* como corporización, en su ausencia, de esta completud. La fantasía, no obstante, no puede colmar o deseo, ya que no puede capturar el real presimbólico desconocido; sólo puede sostenerlo, revelando la experiencia humana como dialéctica de la imposibilidad. La promesa de completud que sostiene el deseo es generada de manera performativa por la falta simbólica. El nivel objetivo se revela así como el nivel de una falta estructural pero también como el nivel en el cual ocurren intentos fantasmáticos, fútiles, de neutralizar esta falta. Si, de todas maneras, la simbolización y la fantasía son cruciales en cada uno de esos intentos de producir el objeto imposible “sociedad” (STAVRAKAKIS, 2007, p. 89).

Esse objeto, o *objeto a* de Lacan, é o objeto perdido para sempre, uma experiência de satisfação jamais lembrada, jamais vivida. O *objeto a*, que desliza de qualquer domínio de simbolização, é o resto da coisa perdida, que se remete à hipótese da unidade mãe-bebê – temos, então, o objeto fantasmático (FINK, 1998). Portanto, a busca pelo *objeto a*, objeto de desejo que se distancia a cada aproximação por qualquer objeto que possa ocupar esse lugar, perpassa pelo véu da fantasia.

Glynos e Howarth (2018) também desenvolvem a noção da dimensão beatífica e da dimensão terrífica da fantasia. Quando a promessa de plenitude está relacionada a um entrave superado, temos a dimensão beatífica da fantasia e, quando o entrave se impõe como invencível, ou seja, a ameaça de um desastre por essa falta de superação de um obstáculo, temos a dimensão terrífica da fantasia.

Nessa perspectiva, a ideia de superinvestimento fantasmático, isto é, a forma como somos capturados por determinadas normas ou ideais são potentes para pensarmos sobre os processos de transformações ou resistências sociais ou políticas. A relevância da abordagem das lógicas tem refletido e embasado pesquisas no campo educacional no Brasil (BORGES; LOPES, 2021), especificamente, nas investigações das políticas de currículo de cunho pós-estrutural.

2 DISCORRENDO SOBRE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Neste capítulo, pretendo tratar da incorporação da Teoria do Discurso (TD) ao campo das Políticas de Currículo e sua potência ao propor uma compreensão alargada de como as práticas discursivas se sedimentam nas pesquisas articuladas ao campo da Formação de Professores. Para isso, percorro a abordagem discursiva de currículo, tendo como fio condutor as contribuições de Lopes e Macedo (2011). Posteriormente, teço uma discussão operando com/contra rastros de significações no campo de Formação de Professores.

Penso que, antes de entrar em um percurso sobre currículo pela perspectiva discursiva e por reflexões a respeito da Formação de Professores, seja relevante trazer alguns pontos sobre a virada linguística e suas implicações no contexto investigativo do campo das políticas curriculares.

Veiga-Neto e Macedo (2008) trouxeram um estudo retratando que a virada linguística coloca em xeque a transparência da linguagem e a racionalidade científica, dando centralidade para as subjetividades construídas discursivamente - “uma subjetividade complexa, dividida e sobredeterminada” (VEIGA-NETO; MACEDO, 2008, p. 248) – e como ganharam espaço no campo das pesquisas em currículo.

A guinada à perspectiva discursiva e sua possibilidade teórico-estratégica nas pesquisas em políticas de currículo trouxeram implicações nas pesquisas, desencadeando ressignificações nas cadeias significantes do campo. Nas palavras de Veiga-Neto e Macedo (2008)

Depois de assumirmos a virada linguística, sabíamos que ela teria implicações sobre nossa empiria; e até sonhávamos com algumas dessas implicações. Talvez escapássemos de **desenhos de pesquisa que nos incomodavam por tomar o outro como objeto**; talvez pudéssemos tornar legítimos muitos dos conhecimentos que não pretendiam ser - nem mesmo queriam ascender ao estatuto de - universais; talvez conseguíssemos finalmente integrar teoria e empiria. **Nossos relatos mostram que andamos muito no sentido de nos livrarmos de alguns de nossos antigos fantasmas**; mas mostram também que eles ainda nos perseguem e continuam a nos exigir o que poderíamos continuar chamando de vigilância epistemológica. Uma vigilância que não almeja mais o uniforme e o reprodutível, mas que nos obriga a continuar buscando formas de significar, em nossas pesquisas, aquilo em que acreditamos. Uma vigilância que, longe de pretender fixar significados às nossas palavras e sentidos aos nossos enunciados, precisa deixar sempre bem claro, para nós e para quem nos lê e nos escuta, sobre o que, afinal, estamos falando (p. 250, grifos meus).

Quando se descola do discurso de tomar o outro como objeto, abre-se a possibilidade para ressignificar “antigos fantasmas” de construções narrativas do campo de formação de professores, a saber, os fantasmas do sacerdócio, do despreparo profissional, do salvacionismo, entre outros. A meu ver, para fazer uma ampla problematização dessas práticas discursivas, no caso as discussões nas políticas de currículo para a formação de professores, julgo potentes as incorporações dessa perspectiva por Alice Lopes e Elizabeth Macedo no campo do currículo.

Defendo que a contribuição desta pesquisa, pela Abordagem das Lógicas, é investigar possibilidades de apresentar reconfigurações nas cadeias de significações impregnadas de sentidos que relacionam a formação docente diretamente à qualidade da educação. Vale dizer que a expressão “diretamente” precisa ser problematizada e dita de outro modo: o que mobiliza esta investigação é problematizar as relações de causalidade que têm sido recorrentes no campo. Assim sendo, colocar sob suspeita o discurso de que há uma racionalidade a ser seguida pelos professores e que isso, somente isso, vai dar “as garantias” de uma qualidade na formação do professor, na atuação do professor e, conseqüentemente, estabelecer uma unidade de “qualidade” da educação.

A meu ver, as lógicas fantasmáticas, engendradas nas lógicas sociais e políticas, podem contribuir para a ampliação das possibilidades discursivas das significações acerca da formação docente. Assim, argumento que, ao invés de seguirmos a lógica estreita de discursos que defendem o alcance de uma plenitude para a Formação de Professores, discursos estes que seguem investindo na retórica da métrica e da racionalidade técnica, podemos investigar outras construções discursivas que possam alargar as significações já amplamente fixadas no campo.

A seguir, nas seções abaixo, trago discussões sobre currículo pela perspectiva discursiva que acredito ser relevantes para investigar a problemática desta pesquisa. Início pela ênfase da noção de diferença e suas imbricações no campo das políticas curriculares.

2.1 Percorrendo a abordagem discursiva de currículo

Em um capítulo denominado *Identidade e Diferença* no livro *Teorias de Currículo* (2011), Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo abordam a temática das identidades culturais no campo do currículo pela perspectiva discursiva. Apresentam e desenvolvem

aspectos históricos sobre o surgimento e colapso de identidades fixadas e sobre o descentramento da noção de identidade, posteriormente, problematizando a fluidez das identificações para além da identidade.

Para discutir o surgimento e o colapso de identidades fixadas, Lopes e Macedo fazem referência ao emblemático livro *Identidade cultural na pós-modernidade*, de Stuart Hall (2006). Nesta obra, destaca-se a concepção de identidade iluminista como essencialista, que consiste em o ser humano ter um traço imutável naquilo que seria sua essência. Essa concepção, segundo Hall, decorre da contraposição entre a visão religiosa, em que Deus era o centro do mundo, e a Modernidade, quando se fortalece o homocentrismo, em que a ideia de homem representa o universal e, conseqüentemente, a identidade se relaciona à noção de sujeito-da-razão.

As autoras ainda apontam outros dois tipos de fixação de identidades: o discurso biológico e o discurso sociológico. Neste, o indivíduo é inserido em um grupo de normas coletivas, sendo notória a força do pensamento marxista, visto que há uma relação direta entre a identidade do sujeito e o lugar que ele ocupa na estrutura social. Vale ressaltar que essa visão reverberou fortemente no campo do currículo. Por sua vez, o discurso biológico, baseado na teoria da evolução, definia o homem pelos critérios biológicos, caracterizando sua identidade a partir da identidade de grupos. Esse discurso marcou o campo do Currículo a partir da ideia de raça ao relacioná-la à diferença entre grupos de sujeitos.

Uma das características da contemporaneidade, conforme expõem as autoras acima referidas, é o descentramento das identidades frente à centralidade da cultura. Para entender esse movimento, a teoria da Psicanálise tem sido importante, principalmente no que se refere à discussão acerca dos processos de subjetivação. Primeiramente, a psicanálise freudiana dá indícios de que o inconsciente se estrutura como uma linguagem e, mais tardiamente, Lacan vai acentuar essa discussão ao suscitar a ideia de que há uma impossibilidade constitutiva, uma impossibilidade de fixação de identidade. Vale destacar que, nessa teoria, o sujeito não tem uma identidade fixa e sim está atravessado por processos de identificação. Justamente por estarem inseridos em sistemas simbólicos, em que os sentidos escapam, podemos pensar em identificações constituídas nas relações sempre contingentes, precárias, provisórias.

Outro aspecto importante de ser abordado diz respeito à ideia de que a linguagem não representa uma realidade. Por outra, ela constitui a realidade, não há nada fora da linguagem. É nessa instância da linguagem que qualquer significação pode ser atribuída a um significante, “o que nos permite atribuir um significado a um significante é sua diferença em relação a outros significantes que constituem o sistema linguístico” (LOPES; MACEDO,

2011, p. 39) e isso ocorre tanto por um processo cultural como por uma dimensão diacrônica. Aqui, vale detalhar que

Não há relações estruturais entre dois significantes, não há relações diferenciais fixas entre eles e, portanto, não há significados a eles associados. Cada significante remete a outro significante, indefinidamente, sendo impossível determinar-lhe um significado; este é sempre adiado. Todo significante é, portanto, flutuante e seu sentido somente pode ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40).

Ainda que focalizem outros aspectos, considero que cabe trazer a contribuição de Macedo e Barreiros (2008) no texto *Pensando a diferença nos currículos*. Neste trabalho, elas argumentam a partir de uma compreensão de que a cultura, ao estar no centro das identificações, relaciona-se diretamente à dimensão do simbólico. As autoras afirmam sobre a centralidade da cultura e o aspecto instituinte da linguagem que, “Se as relações entre os sujeitos são mediadas pela linguagem, os sentidos instituídos no meio social não são “naturais” ou pertencentes a uma estrutura essencial do fazer humano. São antes constituídos por meio de práticas de significação indeterminadas, móveis e fluídas” (MACEDO; BARREIROS, 2008).

A partir dessa concepção da linguagem, Macedo e Barreiros ratificam que o Pós-estruturalismo entende os processos de identificação como ativos, transitórios e contingentes, confirmando, assim, que não existe uma forma para definir como se dão as marcas pelas diferenças nos sujeitos e grupos.

Ainda no texto citado acima, as autoras abordam como pensar formas de dialogar com as diferenças e apontam para uma negociação que deverá ocorrer em um tempo-espaco no qual, muitas vezes, se dão tentativas de destituição das diferenças por essencializações. Essa situação exige uma ação política por parte dos agentes sociais, afinal, nas políticas “o discurso define como são os termos de um debate político, quais agendas e ações priorizadas, que instituições, diretrizes, regras e normas são criadas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 252).

Isso nos ajuda a defender que a constituição de um currículo decorre na fronteira, em um espaco tempo de disputas das práticas discursivas, fluidas e contingenciais, em que os sentidos são fixados provisoriamente. Constituem, assim, esses processos de disputas discursivas por determinados modos de pensar, modos de agir, modos de sentir. Enfim, modos de conceber o mundo que não se dão somente por apreensão da realidade (tal qual ela é), mas pelo aspecto relacional que estabelecem com o outro – outro sujeito, outro mundo, outra racionalidade, outros afetos.

Lopes e Macedo (2011) também defendem, explorando a condição de currículo instituinte, um currículo pela centralidade da cultura e o definem como enunciação. As autoras ainda ressaltam que

A tarefa de tornar o currículo instituinte envolve desconstruir os discursos que visam a controlar a proliferação de sentidos, dentre os quais podemos destacar as identidades estereotipadas e fixadas e a própria teoria curricular que as apresenta como horizonte. Trata-se, portanto, de um movimento no sentido da desconstrução de hegemonias, não com a esperança de substituí-las por contra-hegemonias, mas com objetivo de impedir que se fortaleçam de tal maneira que se torne impossível questioná-las (p.232).

É importante lembrar que Lopes e Macedo (2011) se apropriam das ideias de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, para estudos no campo do Currículo, no que diz respeito ao princípio pós-estrutural e discursivo, em que a estrutura social, assim como a linguagem, movimenta-se incessantemente sem qualquer regra de fixação. Essa perspectiva abre caminhos para se pensar o currículo em sua condição instituinte, ou seja, a partir da diferença.

Lopes (2014) explica que a perspectiva pós-fundacional pode ser entendida como uma reação a uma noção de pos-modernidade que, muitas vezes, é compreendida como pura dispersão de sentidos e a negação da possibilidade de qualquer fundamento. Nessa perspectiva, a autora, com base em Mouffe (2011), alerta-nos para que aquilo que aceitamos como ordem natural é apenas uma sedimentação de práticas hegemônicas. São práticas instituídas por atos de poder e marcadas pela exclusão de outras possíveis ordens, mas também nos esclarece que o ato de fundar não desaparece. Contudo, é importante destacar que esse ato de fundar não retoma a perspectiva fundacional, na qual está previsto um fundamento que se supõe sólido. Afinal, o processo de fundar e refundar são contínuos. Sendo assim, a política, de forma simultânea, sedimenta e dessedimenta o que se encontra consolidado, se pensarmos a política como cindida entre o instituído – a ordem social – e o ato de reativar, produzir novos sentidos em meio a disputas e deslizamentos.

Sobre esse aspecto, é relevante a discussão no que se refere à política e ao político. Lopes (2014) assevera que é possível associar a dimensão do currículo político à dimensão da política de currículo, já que podemos compreender a política de currículo como processo de significação do currículo que se desdobra em dimensões da ordem do instituído (política) e instituinte (político). Logo, o que existem são significações em disputa marcadas pelas contingências, os antagonismos e as disputas no campo da discursividade em relação à concepção de social, escola, conhecimento, currículo e Formação de Professores e não fundamentos prefixados.

Como já desenvolvido no capítulo 1, lembramos que o discurso é o fechamento provisório, precário e contingencial que tenta, assim, controlar o campo de discursividade, buscando a construção de uma centralidade, fixando o fluxo das diferenças. Entretanto, o campo de discursividade é incontrolável de forma definitiva por ser fluido, já que desliza e se desloca, abrindo-se sempre para novas significações.

Lopes e Macedo (2011) explicam que a possibilidade desse fechamento provisório e contextual discursivo, denominado discurso, é possível pela articulação e ainda dizem:

Nessa articulação, os sujeitos se constituem por processos de identificação marcados pela contingência, na medida em que tomam decisões sem nenhuma base racional *a priori* que defina a direção supostamente correta ou mais adequada para o processo político. Este sujeito constituído na ação política, é capaz de transcender à estrutura, ao mesmo tempo que só pode agir porque esta mesma estrutura se constitui. Ao invés de considerarmos que o sujeito pleno – desalienado, emancipado, ilustrado ou consciente – é pré-condição para a ação política, vemos que o sujeito cindido, um sujeito a quem sempre falta algo, é a condição para a ação. Isso porque o movimento visando a uma dada ação consiste na busca por preencher essa falta da estrutura que constitui o sujeito (LOPES; MACEDO, 2011, p. 252-253, grifos meus).

E complementam explicando que “É pelo fato de os fundamentos dessa estrutura discursiva serem lugares vazios que a política se transforma em uma constante tentativa de preencher esse vazio, de conferir fixações de significados a esses fundamentos, mesmo que de forma precária” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 253).

Nesse contexto, currículo pode ser entendido, pela perspectiva discursiva, como uma prática de atribuição de sentidos de forma contextual e provisória. Sendo assim, “ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Consideramos a discussão levantada acima crucial para que possamos desenvolver a investigação sobre os significantes que fortaleceram a implementação da BNC – Formação pela Abordagem das Lógicas, pois se faz necessária a compreensão de currículo pela perspectiva discursiva para prosseguirmos neste estudo.

2.2 Formação de Professores: operando com/contra os rastros de significações do campo

Nesta seção, trago alguns elementos da história da Formação de Professores brasileira, mas é importante registrar que não pretendo com isso trazer um panorama histórico. Não rejeito a importância de recorrermos aos aspectos históricos, mas enfatizo que o escopo deste trabalho opta por outra dinâmica de investigação. A pretensão embutida na escrita deste texto

faz um esforço de tecer uma trama por uma “livre associação”⁵ das informações sobre o campo. Sendo, especificamente, conduzida pela investigação na cadeia de significantes das significações que retornam, como um excesso, e que, talvez, possam apresentar pistas das sedimentações na ordem do social e no fortalecimento de políticas curriculares, como a BNC – Formação, nas disputas de sentido em torno desse texto curricular. Entretanto, faço a ressalva de que não tenho a pretensão de esgotar a apresentação do campo de FP. Além disso, resta dizer que mesmo se este fosse a pretensão não conseguiria, dado enquadramento teórico-estratégico desta investigação.

Um estudo intitulado “*Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação*”, publicado pela UNESCO, defende a importância de considerar aspectos históricos da Formação de Professores no Brasil, por considerar que esses aspectos são instituídos e instituidores em grande medida da cultura educacional (GATTI et al, 2019). De certa forma, também consideramos relevante acrescentar para esta discussão os estudos dos aspectos históricos⁶ e contextuais, ainda que o que nos mobiliza seja investigar o caráter disruptivo das significações. Em meu entendimento, o trabalho citado opera no sentido de buscar a linearidade histórica. Assim, podemos dizer que este estudo nos é útil para analisarmos os rastros da cadeia significante e suas provisórias e contingenciais significações discursivas. Desse modo, nosso esforço investigativo direciona-se para explicar a maneira como uma prática discursiva opera por tentativas de fixação de sujeitos. Estudar as propostas e políticas educacionais, em seus embates, conflitos e disputas discursivas em seu processo histórico e seus contextos, no enfoque aqui assumido, foi profícuo para a investigação, tendo em foco as marcas significantes e suas significações em processos metonímicos e metafóricos.

Tendo em vista o escopo da investigação, considero que a ênfase nos processos discursivos de disputas nos ajuda a, mais do que mapear marcadores que possam ser relacionados às lógicas sociais, políticas e fantasmáticas, operar com tais lógicas conforme discutido na abordagem das lógicas de Jason Glynos e David Howarth (2018). Articular essas contribuições teórico-estratégicas com as questões do campo do currículo e da Formação de Professores foi uma opção fundamental para este trabalho por ter inspiração nos processos analíticos do modo como os autores defendem, a partir da abordagem das lógicas,

⁵ “Livres associação” é um termo da psicanálise que Glynos considerou potente para operar nas investigações pelas lógicas fantasmáticas (GLYNOS; OLIVEIRA; BURITY, 2019). Inspirei-me nessa noção de “associação livre” para trazer os fragmentos do campo da Formação de Professores.

⁶ Pelo viés teórico escolhido para condução desta pesquisa, não trabalharemos com os aspectos históricos em uma ordem histórica cronológica. Para a investigação proposta nesta pesquisa, com a perspectiva discursiva como linha de análise, a relevância dos estudos históricos está na cadeia significante e seus ecos nas significações.

possibilitaram-me pôr em causa como os discursos atravessam os sujeitos, fixando-os, muitas vezes, até mesmo quando estes sujeitos aparentam ser contrários a tais discursos.

2.2.1 A retórica dos contextos históricos: como “o campo” reitera a causalidade

Antes de entrar efetivamente na discussão trazida por Gatti et al. (2019), importa dizer que esses autores trabalham em uma tentativa de síntese, de explorar os consensos no campo de Formação de Professores. Vale ressaltar que não estão sozinhos nessa empreitada. Podemos dizer que assumem tal posicionamento por estarem inscritos na/pela tradição do campo. Nesse sentido, importa afirmar que há marcas (híbridas) de concepções ditas tecnicistas, tradicionais, e/ou críticas no campo da Formação de Professores.

Segundo os autores, em um esforço de apresentar o campo a partir da contextualização factual, a Formação de Professores no Brasil, no que se refere a seu percurso de desenvolvimento, acompanhou a mesma lentidão que a educação básica teve para se desenvolver. A meu ver, alguns significantes que foram/são carreados nesse campo de discursividade como a estreita conexão entre currículo e Formação de Professores marcada por essa ideia de que houve/há lentidão, atrasos no desenvolvimento ajudam a “ler” esse nicho discursivo. Podemos perceber que discursos como: “professor ainda despreparado”, mesmo que com arranjos diferentes, se repetem, fixando sujeitos e sedimentando determinadas práticas sociais com essa marca de que as mudanças no campo de FP chegam sempre atrasadas, de que há uma lentidão nas respostas das políticas para o campo.

Talvez possa soar estranho ir a um período tão remoto para fazer uma discussão tão atual como a BNC - Formação. Mas, a fim de percebermos os significantes que ecoam e por quais articulações e demandas se fecham provisória e precariamente em discursos hegemônicos, faremos uma releitura de como a Formação de Professores vem se constituindo no cenário educacional brasileiro. Lembro que não há a pretensão de esgotar a temática no que diz respeito ao seu contexto histórico e sim trazer à tona rastros e deslizamentos do campo de discursividade que permeiam os discursos das políticas de currículo, especificamente, nas políticas de currículo para a Formação de Professores.

Conforme já foi dito, ainda que possa parecer desnecessário trazer uma releitura de fatos históricos tão remotos do cenário educacional no Brasil, defendo tal estratégia. O que me interessa nessa releitura é justamente a leitura e a escrita (os significantes e possíveis

significações) que estão em jogo nas produções sobre os contextos históricos da Formação de Professores. Para este estudo, não são relevantes os fatos em si na época histórica, e sim como eles são contados (narrados), como deslizam e quais rastros deixam no campo de discursividade. Isso a meu ver, compõe um contexto, um imaginário no qual alguns discursos ganham passagem por soarem legítimos, ou por serem um discurso inúmeras vezes repetido no cotidiano escolar quer pelos professores, quer pela comunidade escolar.

No Brasil-Colônia, as escolas jesuíticas tinham religiosos como professores, e essa informação não é novidade. Destaco que, em paralelo, existia o Alvará da coroa portuguesa, datado de 1772, com vistas a regulamentar os exames que professores do ensino elementar que deveriam ser submetidos em Portugal e seus domínios (GATTI et al, 2019, p. 21). Entretanto, os autores enfatizam, apoiados em D´Azevedo, que havia uma dificuldade em aplicar esse Alvará por falta de pessoas habilitadas que quisessem exercer o magistério e relata que nos estudos de D´Azevedo podemos encontrar a descrição de escolas primárias em situação deplorável que, em sua maioria, contavam apenas **com pessoas despreparadas** para o exercício do magistério, isto data do final do século XVIII. Essa informação ajuda-nos a compreender que tal discurso vem sendo reafirmado, nunca do mesmo modo, mas é um discurso bastante conhecido, reconhecido no campo e também na vida das pessoas.

Gatti et al. (2019), a partir de seus estudos, nos informam ainda que os primeiros passos em relação à Formação de Professores no Brasil começam a ocorrer a partir de 1801, com a instalação de escolas de ensino mútuo e, por isso, houve uma crescente demanda por professores se instruírem por esse método de ensino. Aqui, vale detalhar que o ensino mútuo também era conhecido por método Lancaster, oriundo da Inglaterra e consistia em professores trabalhando com os mais capacitados, que posteriormente iriam ensinar aos demais, multiplicando, assim, possibilidades de atendimento aos alunos. Consideramos importante ressaltar que este método não obteve o resultado esperado no Brasil e que não se tratava de uma escola específica de Formação de Professores, mas de uma forma prática de imersão ao método supracitado.

Com a Reforma Constituinte de 1834, surgem as escolas normais por iniciativa das Províncias, mas, no ano 1867, existiam somente quatro escolas normais consideradas pouco eficientes e com muitos problemas. Destacamos que, neste período, foi observado que a preferência na Formação de Professores era de se ter um professor adjunto que aprenderia o ofício trabalhando lado a lado com o professor regente.

Segundo as autoras, o **ritmo de ampliação de ensino seguiu lento**, durante a Primeira República, e a escolarização pública só começou a expandir com o ensino primário a partir de

1950. Neste período, as escolas normais também se ampliaram e, ao final da Primeira República, seu currículo era basicamente direcionado para o domínio de conhecimentos que deveriam ser ensinados nas escolas primárias (GATTI et al, 2019, p. 22).

Nesse breve histórico da Formação de Professores desde o Brasil colonial até meados do século passado, destacamos os significantes “despreparo profissional”, “método”, “professores mentores” e “professores capacitados” que também são significantes que ressoam em discursos contemporâneos e que, por inúmeros processos de deslizamentos de sentidos, ao nosso ver, fortalecem certas práticas discursivas nas políticas de currículo, como: a recente BNCC e mais especificamente na Formação de Professores, a BNC – Formação.

Chama a atenção também, nos contextos históricos destacados acima, as construções narrativas que relatam o método (Lancaster) e/ou avaliações (da Coroa Portuguesa), oriundos de outros países. Argumento que tais resquícios de significações parecem emergir, encontrando pontos de contato em discursos atuais⁷ para justificar e fortalecer políticas de currículo como o da BNC – Formação.

Outra discussão recorrente sobre a Formação de Professores é a profissionalização técnica. A ideia de que há que consolidar o ensino técnico nas escolas normais do século XX, em curso, há a construção discursiva de que a formação dos docentes serve como garantia de qualidade para a educação brasileira “dar certo”. Estabeleço conexões dessas marcas narrativas, por exemplo, à fala de Cláudia Costin⁸, especialista em educação, em uma entrevista⁹ que discutia a formação docente no Brasil e sua importância para a qualidade do ensino.

É bom trazer, e eu acho que o tema de professor é um tema extremamente importante, que houve uma pesquisa muitos anos atrás nos Estados Unidos e o relatório falava que as crianças que vivem em meios vulneráveis tendem a ter um resultado pior, que é mais ou menos compreensível, há outras pesquisas mesmo no Brasil que afirmam, mas as pesquisas recentes têm mostrado que se esse jovem de meio vulnerável consegue ter um bom professor a pobreza não vira mais destino você consegue virar esse jogo e **quando a gente olha para sistemas educacionais que tiveram uma grande evolução por trás de todo sistema essas questões tem um bom professor tenha uma boa formação de professores** e atratividade da carreira tem **um exemplo que é sempre citado da Finlândia** que achava que tinha uma educação razoável. Em uma sociedade que valorizava a educação, mas que eles não chegavam onde queriam chegar quando eles perceberam que eles tinham que tornar a formação de professores mais profissionalizante e tornar mais seletivo processo recrutamento de professores então eles passaram a ter uma prova extremamente difícil para ter acesso às faculdades de educação aos departamentos

⁷ Destaco tais discursos na empiria desta dissertação na entrevista de Cláudia Costin como pode ser conferido ao longo do capítulo 3.

⁸ O trecho da fala de Cláudia Costin, apesar de fazer parte do *corpus* da empiria, encontra-se nessa seção porque fiz a escolha por uma escrita que me permitisse realizar algumas “associações livres”, o que torna boa parte da seção com uma escrita disruptiva.

⁹ Trecho retirado do vídeo que compõe o material empírico desta investigação.

de educação e **eles tornaram esse curso muito mais profissionalizante foi mais preparatório para profissão como acontece com a engenharia com a medicina que no Brasil [...]** (informação verbal, grifos meus)¹⁰.

Destaco, operando com a perspectiva do discurso, no trecho da fala de Cláudia Costin, dois pontos que podem ser remetidos a narrativas históricas educacionais recorrentes no cenário brasileiro até a década de 1950.

O primeiro ponto é a comparação de políticas curriculares nacionais com os sistemas educacionais de outros países considerados “bem-sucedidos”, vinculando este suposto sucesso apenas à formação de professores, sem trazer para discussão tantas outras questões relevantes que norteiam o curso como também outros aspectos que envolvem um sistema educacional. Vale notar uma simplificação, uma ligação “apressada” que aposta “todas as fichas” (para o bem e para o mal) no professor bem formado. Ainda que não haja clareza do que está sendo significado como boa formação.

O outro ponto é o professor ser considerado mais “bem” formado de maneira diretamente proporcional a uma formação técnica e profissionalizante.

Quero fazer um primeiro exercício de análise com vistas a colocar sob suspeita a linearidade e operar disruptivamente os deslizamentos discursivos. Ressalto que tento realizar um exercício disruptivo para pôr em cena, de forma preliminar, questões que permeiam e engendram uma prática social marcada por um “imaginário” sobre o significante “professor”.

Assim sendo, quando Costin traz exemplos da educação na Finlândia e nos Estados Unidos para fortalecer o discurso de que educação de qualidade depende, em grande medida, do desempenho do professor, poderíamos conectar esse discurso ao discurso propagado no contexto histórico do início do século XIX. Como também poderíamos conectar ao método Lancaster que foi uma das primeiras tentativas de Formação de Professores no Brasil, em que o método utilizado em um sistema educacional de outro país seria “facilmente” implementado e os resultados seriam, no mínimo, satisfatórios.

A referência a “bons” sistemas educacionais de outros países na fala de Costin fortalece o discurso que engendra a defesa da Base Nacional Comum de Formação de Professores e tem seu enodamento nas políticas globais de educação engessadas em modelos de avaliação em larga escala. Realço que a tentativa parece ser o de fortalecimento da padronização e centralização das políticas educacionais e essa tendência global tem implicações locais (HYPÓLITO, 2021, p.05). Álvaro Hypólito (2021) vai destacar a

¹⁰ Qual a importância da formação de professores para o ensino?, entrevista com Cláudia Costin, exibido no *Canal Futura*, Rio de Janeiro, publicada na plataforma *YouTube* em 24/05/2019. Disponível em: <<https://youtu.be/kb7bsjvys80>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

influência do neoliberalismo nas políticas públicas de educação bem como a política da padronização da educação. O foco em disciplinas “ditas” nucleares, caminhos pouco arriscados para alcançar os objetivos de aprendizagem (pautados em técnicas), gestão baseada no mundo corporativo, bem como as já amplamente discutidas políticas de *accountability* para as escolas (RAVITCH, 2011).

Também considero importante fazer outro exercício que pode alargar a compreensão dos discursos que circulam e se entrecruzam no campo de FP: no trecho da entrevista da especialista em educação da Fundação Getúlio Vargas, Claudia Costin, destaco o fragmento em que esta faz uma comparação da formação profissionalizante em medicina e engenharia. Há que destacar que Costin não está sozinha nesse discurso. Essa parece ser outra “tendência” global nas pesquisas no campo da educação - a tentativa de comprovar evidências por pesquisas quantitativas como ocorre com frequência nas investigações na área da saúde, como destacado por Hypólito (2021).

Nessa mesma argumentação, Cláudia Costin coloca em jogo, inclusive, que não só um professor bem formado garantiria boa parte de uma educação de qualidade, como também garantiria o futuro bem-sucedido dos alunos, uma vez que vincula a saída de uma “vida pobre e vulnerável” à qualidade da educação, ou melhor, à qualidade da formação docente.

Considero que, ao acessarmos os discursos que circulam nessa entrevista da especialista em educação, reverberam-se as práticas articulatórias (BORGES; PEREIRA, 2014). São construídos pontos nodais que fixam o sentido parcialmente, se considerarmos os aspectos teórico-estratégicos que subsidiam esta argumentação. Além disso, considero relevante para este estudo destacar que essas são tentativas discursivas de encontrar a plenitude, ou seja, uma forma de tamponar a falta inerente a todo sujeito atravessado pela linguagem. O que isso quer dizer no contexto em que estamos estudando é que a manobra¹¹ discursiva do sujeito faltoso é, neste caso, para construir uma narrativa que responda de forma prescritiva e definitiva como alcançar a qualidade da educação. Entretanto, se compreendemos qualidade na educação como um significante vazio (LACLAU, 2011a), temos a dimensão da impossibilidade de um discurso que garanta qualquer plenitude definitiva; afinal, a única garantia que podemos colocar em cena no campo da discursividade é a garantia de uma plenitude ausente.

Lopes (2018) argumenta

¹¹ Na perspectiva em que operamos nesta pesquisa, manobra discursiva não deve ser lida como uma estrutura racionalizada, muito pelo contrário, manobra discursiva aqui trata-se de deslizamentos discursivos encobertos pelo véu da fantasia, que capturam sujeitos, inclusive os sujeitos que estão diretamente envolvidos na discussão exposta.

A teoria do discurso tem sido produtiva também, no meu modo de ver, para o campo educacional de forma mais ampla por valorizar as dimensões conflituosas e indeterminadas, porque contingentes, da política. A política é concebida de forma não racionalista, sem um centro que determine sua direção, sem sujeitos conscientes e identitariamente orientados para dada estratégia teleológica. Perspectivas prescritivas, ou mesmo propositivas com base em fundamentos fixos, são questionadas, porque as bases nas quais supõem estar assentadas de forma definitiva são des-sedimentadas. Os sujeitos são plasmados por uma agência que implica responsabilidade por decisões tomadas em terrenos indecidíveis, assumindo seu caráter faltoso, incompleto, radical (p. 136).

A teoria do discurso possui uma dimensão de intervenção social e cabe repensar essa intervenção no currículo, um campo que se mobiliza fortemente contra os rastros prescritivos de sua história (p. 137).

Enfatizo, mais uma vez, que este estudo está pautado nas lógicas discursivas, ou seja, na primazia do significante e os deslocamentos nas significações. Portanto, o que nos interessa no contexto histórico da Formação de Professores trazido nesta seção é uma operação de desconstrução discursiva e, por que não dizer, construção/desconstrução narrativa, afinal, “La realidad está siempre construida en el nivel del significado y del discurso” (STAVRAKAKIS, 2007, p. 89) e “os contextos não são espaços dados, com fronteiras definidas, existentes no mundo, mas construções no/do mundo” (LOPES, 2015, p. 447).

3 COMPREENDENDO A ESCOLHA DO *CORPUS*

Cabe, mais uma vez, dizer que essa investigação tem como embasamento teórico-estratégico a perspectiva discursiva a partir da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Mais especificamente, a investigação tem a pretensão de operar uma análise do material empírico pelas lógicas sociais, políticas e fantasmáticas a partir de Jason Glynos e David Howarth. Também é importante dizer que este trabalho enfatizará as lógicas fantasmáticas. Assim, a meu ver, considerando que os enquadres apresentados operam a partir da máxima “não há nada fora texto”, justifica-se a escolha do *corpus* pelos textos “informais”, escritos e orais, para compor essa investigação. A perspectiva discursiva permite compreender que esses textos, de toda forma, estão atravessados pela linguagem – campo de discursividade (fluido e contingente) e de discurso hegemônico (fechamento precário e provisório).

A fim de explicar os critérios utilizados na escolha dos textos selecionados para a análise nesta investigação, é necessário destacar que o “tipo de material e seleção dos elementos para a formação do *corpus* deve depender principalmente das questões levantadas na problematização (...)” (OLIVEIRA, 2018, p. 189). Nesse sentido, Oliveira (2018) também alerta que

Se uma pesquisa busca investigar o funcionamento, o processo de emergência e/ou os elementos que sustentam a identificação dos sujeitos quanto a um discurso específico – como o discurso que estrutura as políticas de currículo do Estado em um certo período, por exemplo -, ela precisa construir um *corpus* que reúna elementos suficientes – mesmo que jamais exaustivos – para se observar as principais lógicas atuantes nessa formação discursiva em relação aos processos estudados (p. 189).

Outra consideração muito relevante na escolha e seleção do material empírico diz respeito às condições viáveis para o estudo, como o tempo e os recursos disponíveis para o desenvolvimento do trabalho. No caso deste estudo, que se trata de uma dissertação de mestrado e, por isso, com um tempo mais curto para o desenvolvimento e defesa da pesquisa, a questão do tempo cronológico também norteou a escolha do *corpus* para composição da investigação pela ótica das lógicas sociais, políticas e fantasmáticas dos significantes, que se tornaram pontos nodais para a demanda da BNC – Formação. Por isso, a escolha de dois vídeos e um pequeno texto postado nas redes sociais sobre a Formação de Professores, haja vista que a seleção de um *corpus* muito extenso poderia comprometer em demasia o cronograma proposto no projeto de dissertação.

Outro ponto que merece destaque na escolha do *corpus* para a investigação a partir da perspectiva teórico-estratégica da TD, mais especificamente da Abordagem das Lógicas, é

que a seleção depende “principalmente das questões levantadas na problematização e, conseqüentemente, das unidades de análise ou formações discursivas envolvidas nos problemas investigados” (OLIVEIRA, 2018, p. 189). Sendo assim, avaliei ser relevante trazer como *corpus* textos informais, uma vez que a discussão da problemática está pautada na tentativa de estudar e analisar de que forma as lógicas fantasmáticas contribuem para compreender como os discursos se fortalecem ou se enfraquecem diante das articulações que são feitas. A meu ver, isso poderia nos fornecer pistas sobre se há suspensão da racionalidade frente às escolhas e ao fortalecimento de um determinado discurso nas disputas políticas e/ou a sedimentação ou des-sedimentação de uma prática social. Busco, portanto, por esta direção investigativa, “analisar os deslizamentos de sentido, as incoerências, os conflitos e as tentativas de estabilização que se multiplicam em um processo de crise e disputa hegemônica” (OLIVEIRA, 2018, p. 194).

Para a investigação dos discursos que fortaleceram a demanda e a implementação da BNC - Formação (Base Nacional Comum de Formação), pela perspectiva da Abordagem das Lógicas, selecionei dois vídeos¹² e um texto publicado em uma rede social. Ambos os vídeos estão publicados na plataforma *YouTube*¹³.

Temos, então, a entrevista com a especialista em educação, Cláudia Costin, ex-diretora Global do Banco Mundial de Educação e fundadora e diretora do CEI, centro de pesquisas ligado à Fundação Getúlio Vargas, e a conversa com três professoras: Débora Garofalo, professora orientadora de Informática Educativa da rede municipal de São Paulo; Elba Barreto, professora da USP e consultora da Fundação Carlos Chagas; e Gabriella Freire, professora da rede municipal de Magé (RJ).

A seleção da entrevista ocorreu a partir de uma pesquisa realizada na plataforma *YouTube* com a seguinte expressão: Formação de Professores. Com essa pesquisa, as maiores ocorrências nas primeiras páginas foram da especialista em educação brasileira, Cláudia Costin. Das quatro entrevistas selecionadas desta especialista, selecionamos a entrevista **Qual a importância da formação de professores para o ensino?**¹⁴, realizada por Priscila Cruz, no *Canal Futura*, e publicada na plataforma *YouTube* em 24 de maio de 2019. Esta escolha se deu tendo em vista a aderência entre o assunto tratado na entrevista e perspectiva das lógicas fantasmáticas sobre a Formação de Professores.

¹² As transcrições dos vídeos foram feitas pelo aplicativo *Speech to text*. As transcrições não sofreram alterações gramaticais para não comprometer o sentido, já que se trata de um texto oral.

¹³ Links de acesso: <https://youtu.be/kb7bsjvys80> e <https://youtu.be/p5km3u6TNb8>

¹⁴ Link de acesso: <https://youtu.be/kb7bsjvys80>

O vídeo **Formação de professores no Brasil: desafios e um caminho futuro**¹⁵, do 3º Congresso Internacional de Jornalismo de Educação, publicado em 30 de setembro de 2019, na plataforma *YouTube*, foi selecionado porque considero que há uma multiplicidade de formações discursivas que, de modo mais explicitado, com seus enunciados e suas enunciações que um diálogo possibilita, expressam os discursos hegemônicos que circulam entre profissionais da educação na discussão do tema formação docente. O responsável por mediar essa conversa foi José Brito Cunha, do Canal Futura.

O texto informal, retirado da rede social *Facebook*, em 09 de fevereiro de 2021, às 20h13, foi selecionado a partir de um olhar atento às postagens nas redes sociais sobre temas relacionados a posicionamentos de usuários sobre temas no campo da Educação. O texto escolhido para ser analisado refere-se a uma série de textos do mesmo usuário sobre a educação no Brasil. Ao consultar o perfil desse usuário, foi constatado que se trata de um acadêmico e profissional da área de Educação.

A análise do *corpus* da pesquisa foi realizada, como estratégia investigativa, pela escuta flutuante¹⁶ da entrevista, da conversa e da leitura do texto em contexto informal na tentativa de “escutar” como os significantes se repetem e se articulam com outros significantes e fazem eco. Estes ecos podem ser considerados ressonâncias na tentativa de fechamento definitivo de um discurso, tentativa de se encontrar (A)¹⁷ solução que resolveria todos os problemas, tamponaria todas as lacunas e instauraria, assim, entre outras pretensões a garantia de uma qualidade para a educação, uma qualidade para a formação docente que resultaria em qualidade na educação de todos.

É importante explicitar que a escolha da “escuta flutuante” inicialmente para análise dos vídeos selecionados neste estudo e deu pela tentativa de não aderência ao enredo do discurso. Dito de outro modo, tentando evitar ser capturada¹⁸ pela fixação em algum fragmento, para possibilitar a “escuta” dos significantes que possam ter fortalecido a constituição do discurso hegemônico da BNC – Formação. Por isso, a utilização da expressão

¹⁵ Link de acesso <https://youtu.be/p5km3u6TNb8>

¹⁶ A utilização do termo “escuta flutuante” vem da apropriação da noção de atenção ou escuta flutuante na psicanálise. Esse termo também foi utilizado por Glynos como possibilidade para realização de investigação pela “Abordagem das Lógicas” (GLYNOS; OLIVEIRA; BURITY, 2019).

¹⁷ O (A) está escrito dessa forma para fazer uma relação com o símbolo do grande Outro (A), conceito desenvolvido na teoria lacaniana. O conceito de grande Outro foi tratado ao longo dos capítulos 1 e 2. Ver também LACAN, Jacques. *O Seminário, livro 23: o sinthoma*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

¹⁸ Neste ponto, coloco como tentativa de não ser capturada, pois foi necessário um esvaziamento do lugar de professora para que a leitura flutuante se desse no lugar de pesquisadora. Aqui, trago o significante lugar no sentido de função, pois, para que uma função fosse exercida, se fez necessário me destituir de outra ou, pelos menos, tentar operar nesse sentido.

escuta flutuante, cunhada pela psicanálise e trazida para esta investigação, torna-se potente para investigação dos significantes que operam na fixação desses discursos hegemônicos.

Vale ressaltar, mais uma vez, antes de iniciar a investigação do *corpus*, que esta pesquisa não tem a intenção de apontar um norte para a formação docente nem de chegar a conclusões que apontem para uma possibilidade de fechamento sobre essa temática. Pelo contrário, a proposta deste estudo é contribuir para o campo, des sedimentando significados, reativando e alargando o campo das significações na operação com os significantes e suas possibilidades/impossibilidades e na contingência discursiva como estilo de trabalho. Por essa perspectiva, defendo que a opção teórico-estratégica se volta para as possibilidades que surgem durante a própria pesquisa.

3.1 Significantes em curso e discurso

A investigação inicial deste estudo se deu sobre os significantes que permeiam, de maneira repetitiva, ainda que de formas diferentes, o campo da Formação de Professores. Tais significantes operam na tradição, e uma marca da tradição do campo em questão é o recorrente investimento na racionalidade técnica. Esse é um investimento que se apresenta como a resposta rápida para a dita lentidão com que o discurso pedagógico (historicamente) tem respondido às suas próprias demandas. Atribuem a esses investimentos certa garantia, ou melhor, uma aposta de que, uma vez alcançados os preceitos da racionalidade técnica na formação docente, estará assegurada a qualidade da educação dos alunos. Esse é um ponto de relevo nessa formação discursiva. Assim, o percurso implica buscar indícios nessa movimentação dos significantes de como se tornaram pontos nodais nas disputas políticas em torno da BNC – Formação e como se vincularam à garantia de qualidade da educação. Contudo, faz-se necessário advertir que essa opção teórico-estratégica opera com a impossibilidade de apreensão de todos os discursos e significações que permeiam cadeia significativa da Formação de Professores.

3.1.1 Professores: form(ação) na cadeia significativa da qualidade da educação

Em um primeiro momento, chamou-me a atenção a construção causal entre Formação de Professores e qualidade da educação tanto no texto extraído do *Facebook* quanto nos vídeos selecionados para esta pesquisa. A partir dessa observação, debrucei-me, primeiramente, a analisar as construções narrativas em torno da qualidade da educação e a sua relação direta com a Formação de Professores.

Inicialmente a análise está voltada para as gramáticas textuais e marcas narrativas e, para isso, destacarei alguns trechos recortados para investigar as questões relacionadas à problematização em questão. Isso foi descrito por Oliveira (2018), baseado na proposta de Maingueneau, como o espaço discursivo que é “assumido como um recorte realizado intencional e unilateralmente pela pesquisadora ou pesquisador de acordo com seus interesses, possibilidades e limites práticos do trabalho” (p. 206).

No fragmento abaixo, a Formação de Professores está relacionada a um desejo a ser alcançado, não especificado, mas, pela expressão “como o desejado”, contextualmente, entende-se que seja uma formação plena, universal e redentora e que ganha esse status de plenitude porque, ao ser utilizado o marcador “ainda não” relacionado à fragilidade da luta por melhores condições de trabalho, fortalece a ideia de condição entre Formação de Professores e qualidade da educação.

A profissão de professor, infelizmente, não é uma das mais atrativas do mercado. Isso se deve, em grande medida, a baixa remuneração do profissional, questão já abordada aqui, e ao desincentivo à carreira. Porém, além disso, é necessário lembrar que a formação de muitos professores ainda não ocorreu como o desejado, fragilizando a luta por melhores condições de trabalho (*Facebook*, on-line, grifos meus)¹⁹.

(...) a educação de qualidade impõe a necessidade de profissionais mais bem formados, capazes de enfrentar, **de forma criativa e alegre**, o **desafio de ensinar**. As palavras-chaves, então, são **capacitação e responsabilidade** (*Facebook*, on-line, grifos meus)²⁰.

Na mesma linha narrativa, é mantida relação direta de uma boa formação docente como garantidora de uma educação de qualidade. Entretanto, argumento que, no segundo trecho, aparecem elementos novos que direcionam o professor como um mero objeto do

¹⁹ Fragmento do texto retirado da rede social *Facebook*, em 09 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/elianemaria.dinizcampos>. O *print* da postagem encontra-se no anexo.

²⁰ Fragmento do texto retirado da rede social *Facebook*, em 09 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/elianemaria.dinizcampos>. O *print* da postagem encontra-se no anexo.

processo para uma educação de qualidade, apesar do esforço discursivo para dar centralidade à figura do professor.

Percebam que “a educação de qualidade” aparece sintaticamente na função de sujeito e “profissionais mais bem formados”, na função de complemento nominal do objeto “necessidade”. Nesse caso, o significante professor, que abrange, aqui, contextualmente, “profissionais da educação”, aparece em terceiro plano (sintaticamente como terceiro sintagma). Com essa análise, digo que o professor é colocado discursivamente no local de passividade. Pode parecer uma construção sintática sem importância, mas defendo que são nessas sutilezas discursivas que podemos identificar o significante representando o sujeito para outro significante (LACAN, 1995).

A partir dessa análise, trago a atenção para as “sutilezas” do discurso no sentido daquilo que não é facilmente percebido, detalhes discretos que aparecem no discurso e que, na maioria das vezes, nem o próprio autor reconhece ou se reconhece em tal prática discursiva. É nessa trama discursiva que o “autor” ou o “leitor” pode ser surpreendido por um sujeito (cindido) que emerge no momento em que um significante o representa para outro significante. Isso quer dizer que as demandas, os desejos, os anseios e, por que não, as angústias de um sujeito estão no campo do Outro.

No fragmento acima, podemos perceber que, apesar de o autor (sujeito) relatar o que do seu ponto de vista seria importante para se alcançar uma educação de qualidade, este, ao mesmo tempo, se coloca no lugar de objeto do discurso do Outro, lugar de passividade. E afirma ainda que, se o professor atender a “todas” as demandas consideradas cruciais para uma “boa” formação, ele será passível de reconhecimento e valorização.

Da análise desse pequeno trecho, podemos considerar que “a educação de qualidade” está ocupando o lugar de Outro. Lugar este que demanda “profissionais mais bem formados” não só com uma boa formação, como também com capacidade e responsabilidade para enfrentar qualquer desafio que possa surgir no processo de “ensinar”. Defendo que a construção discursiva dessa postagem no *Facebook* traz o enunciado de que, se “todos” os professores forem bem (forma)dos, o gozo, o preenchimento será pleno, afinal a tão sonhada educação de qualidade estará assegurada e com ela todas as demandas do campo serão sanadas.

Embasada nas noções da Abordagem das Lógicas, desenvolvidas nos capítulos anteriores, realço que, operando com as lógicas fantasmáticas, podemos defender que no trecho analisado acima temos a construção de uma formação discursiva fantasmática capaz de produzir a solução definitiva para a demanda em jogo. Nas palavras de Oliveira (2018)

As lógicas fantasmáticas apresentam-se, assim, como padrões de narrativas partilhadas – fantasias sociais – que cumprem o papel de *suturar* e aplacar a *angústia da falta* gerada pela impossibilidade de realização e totalização plena do sujeito e da realidade social, ao mesmo tempo, que passam a estruturar o gozo dos sujeitos ao estabelecer um jogo de promessa e frustração dessa realização (p. 199).

Ouso dizer que é neste cenário que as lógicas fantasmáticas explicariam por que os discursos que demandaram a BNC – Formação fixaram sujeitos e foram fortalecidos nas disputas discursivas das políticas curriculares. Observem o fragmento abaixo:

Os referenciais profissionais docentes, também chamados de matriz de competências ou padrões profissionais, **embasam** tanto a formação inicial quanto a continuada de professores e **são utilizados pela grande maioria de países cujos resultados de aprendizagem se destacam positivamente**. Além de definirem o que se espera da atuação do professor, **são a base de diversos documentos**, inclusive os relacionados à avaliação e certificação de professores, planos de carreira e até mesmo de acreditação de instituições provedoras de formação inicial e continuada, na medida em que elas devem garantir que seus processos educativos entreguem profissionais que atendam aos padrões pré-definidos (BRASIL. Parecer CNE/CP nº: 14/2020, p.15, grifos meus).

Notem que no texto de um documento oficial encontramos condensações de deslocamentos de construções discursivas da ordem de fantasias sociais. No trecho acima, o verbo “entreguem” coloca profissionais (leia-se: professores) no lugar de objeto, de uma mercadoria que será o que resulta de “processos educativos” de “instituições provedoras” em padrões preestabelecidos. Na construção textual desse documento, presenciamos, por exemplo, marcas discursivas fantasmáticas do fragmento retirado de uma postagem do *Facebook*, que analisei acima. Entretanto, no documento a construção do texto é realizada a partir de argumentos de uma racionalidade científica quando cita seu embasamento em resultados positivos em outros países e em outros documentos.

Glynos e Howarth (2018) enfatizam que a construção das fantasias sociais é costurada por emergências inconscientes, marcada fortemente por discursos contraditórios. Podemos perceber essas construções ainda no trecho retirado da postagem do *Facebook*, analisado acima, pois me chamou a atenção o fragmento “de forma criativa e alegre”, que fugiu à construção argumentativa da autora. A estrutura do texto é costurada a partir do enredo de que o professor bem formado, capacitado e responsável enfrentaria o desafio de ensinar e garantiria, assim, a qualidade da educação. Porém, quando o texto evoca que isso deveria ser realizado com **criatividade e alegria**, há uma quebra argumentativa muito própria no *jogo de linguagem* da narrativa fantasmática nas frequentes enunciações difusas e paradoxais, como ocorreu no fragmento citado. Penso que criatividade e alegria não pertencem à ordem de uma (forma)ção, de um padrão, de uma garantia. Argumento que evocar tais significantes oferece um cenário outro para por em marcha um posicionamento que traz constrangimento para o

campo de formação de professores. Criatividade e alegria funcionam como práticas discursivas que “amenizam” a recorrente afirmação de que o professor é mal-formado.

Argumento que a utilização dos significantes criatividade e alegria na cadeia significativa de articulação da Formação de Professores, diretamente relacionada à qualidade na educação, coloca em xeque a (forma) do significante formação e faz emergir a (ação) no mesmo significante formação. Paradoxalmente, temos em um mesmo discurso o professor como passivo para ser moldado (forma) e ativo (ação) em suas potências subjetivas de criatividade e alegria.

Baseado em Authier-Revuz, Oliveira (2018) chama a atenção que as narrativas fantasmáticas, em geral, tendem a ser enunciadas por subentendidos, alusões, pressupostos, dentre outros. A abordagem das lógicas de Glynos e Howarth (2018) permite-nos subverter e ampliar o modo como a problemática parece estar colocada e, assim, nos fragmentos analisados acima, enfatizar a pressuposição em relação à melhoria da educação atrelada tanto à formação docente quanto ao caráter difuso na escolha das palavras “criativa” e “alegre” para compor a argumentação.

Pergunto-me se não estaria esse discurso operando fantasmática e contraditoriamente, para dar passagem a um discurso já bastante criticado no campo de Formação de Professores (no caso a estreita relação entre melhoria da educação e Formação de Professores) através da ampla aceitação dos significantes criativa e alegre?

Vale ressaltar que os fragmentos foram retirados de um texto publicado em veículo informal (rede social *Facebook*), o que coaduna com a posição de limite, muito comum, entre os espaços públicos e privados, formais e informais que as lógicas fantasmáticas ocupam nesse cenário discursivo, assim como a entrevista oral com aspectos informais de Cláudia Costin concedeu ao *Canal Futura*. Isso ocorre porque

as lógicas fantasmáticas apresentam-se como narrativas que possuem um estatuto ambíguo em relação ao imaginário social dominante. Ao mesmo tempo em que desempenham um papel fundamental na interpelação e identificação afetiva dos sujeitos em relação às formações discursivas ou ao regime social hegemônico, elas raramente são afirmadas e assumidas diretamente por sujeitos considerados respeitáveis, especialmente em espaços públicos oficiais. As narrativas fantasmáticas não se conformam aos modelos de coerência lógica e consistência com evidências normalmente demandados e aceitáveis como válidos nos fóruns públicos formais, sobretudo nos contextos pretensamente regidos pelos parâmetros modernos de racionalidade e ciência, pois sua força está no gozo que produzem (OLIVEIRA, 2018, p. 209).

Sustento que as fantasias sociais são um motor de força nos deslocamentos e nas condensações na emergência de discursos hegemônicos nas disputas políticas. Exponho

abaixo alguns trechos que considero potentes para analisarmos como a BNC – Formação foi fortalecida nas disputas discursivas das políticas curriculares nacionais.

no Brasil nós temos que fazer três coisas: tornar muito mais atrativa a profissão de professor mexendo tanto nos salários quanto na seletividade no processo de seleção para entrar na faculdade de educação que é isso que vai dar reconhecimento social para a profissão melhorar a formação que ele recebe na faculdade diminuir essa carga tão teórica e mesclar muito mais com a prática com a realidade do chão da escola e melhorar a formação continuada em serviço que hoje também não é implementada como deveria ser muito mais focada em trabalho colaborativo dos professores e mentoria de um professor mais experiente sobre um outro professor porque tá começando sua prática (informação verbal)²¹.

o currículo aí inadequado, a proposta pedagógica inadequada, os estágios que em princípio deveriam ser mais bem cuidados e acompanhados raramente atendem às necessidades efetivas de formação. Então eu acho que há um apelo mais geral de que todo o curso de licenciatura ele precisa ser revisto nos seus fundamentos, na sua forma de funcionamento, na sua estrutura como um todo (...) a valorização do professor passa por uma formação mais sólida em termos dos conteúdos que ele precisa dar. Nós temos uma tradição meio complicada entre a mentalidade dos professores. Professores dos anos iniciais acham que o conteúdo é menos importante e os professores de 6º ano ao ensino médio acham que o conteúdo é tudo e que a pedagogia menos importante. Não é nenhuma coisa nem outra, nós precisamos de conteúdo também para ensinar as crianças pequenas, desde pequenas. A gente precisa ter firmeza daquilo que a gente está trabalhando sobre aquilo que a gente tá trabalhando no ensino fundamental até os 10 anos, também preciso que a gente, professor, saiba minimamente matemática, saiba língua portuguesa, saiba outras áreas e a nossa formação docente está menosprezando (informação verbal)²².

Nos discursos acima, evidencia-se a inclinação por um processo de Formação de Professores pautada na técnica e na padronização curricular. Podemos perceber essas inclinações quando Elba Barreto, professora da USP (Universidade de São Paulo) e consultora da Fundação Carlos Chagas, enfatiza que o professor precisa ter “firmeza” daquilo que ensina, precisa dominar “conteúdos”. Não se trata aqui de negar a importância de o professor ter conhecimentos, mas chamar a atenção para o uso de alguns significantes que ressoam, pois “firmeza” pode facilmente deslizar para “certeza”, para “prescrição”. Esse tipo de ressonância tem um efeito de “cola” ao sentido de professor mal-formado, um professor que necessita de formação ou, quem sabe, de uma “Base Nacional Comum” curricular para ter ser qualificado.

A ênfase de que essa formação técnica e moldada estabeleceria a “boa” formação docente aplaca a angústia dos professores e de outros atores sociais, já que se traduz também na “solução”, ou nas cadeias discursivas que conectam as demandas de melhores salários,

²¹ Qual a importância da formação de professores para o ensino?, entrevista com Cláudia Costin, exibido no *Canal Futura*, Rio de Janeiro, publicada na plataforma *YouTube* em 24/05/2019. Disponível em < <https://youtu.be/kb7bsjvys80>> (acesso em 25/11/2021).

²² 3º Congresso Internacional de Jornalismo de Educação, conversa com Débora Garofalo, Elba Barreto e Gabriella Freire, exibido no *Canal Futura*, Rio de Janeiro, publicada na plataforma *YouTube*. Disponível em: <https://youtu.be/p5km3u6TNb8> (acesso em: 25/11/2021). Fala de Elba Barreto.

com as de reconhecimento social, com os de alunos com uma formação igualitária, e com a de tornar a carreira docente mais atrativa.

Tais “soluções” são expressas na fala de Cláudia Costin quando ela diz que no Brasil devemos “tornar muito mais atrativa a profissão de professor mexendo tanto nos salários quanto na seletividade no processo de seleção para entrar na faculdade de educação que é isso que vai dar reconhecimento social para a profissão” (informação verbal)²³. No trecho da fala de Costin, percebemos um apelo que está impregnado no imaginário popular: em que temos uma construção discursiva em estilo de causa e consequência, fortalecendo argumentos que capturam sujeitos, principalmente, aqueles sujeitos diretamente envolvidos nesse cenário.

Portanto, quando colocado em jogo (de linguagem) um documento curricular, como a BNC – Formação, que garante o “sucesso e eficácia escolar para todos os alunos e membros das equipes” (BRASIL. Parecer CNE/CP nº 14/2020, p. 12), temos, mais uma vez, a sonoridade de um discurso muito sedutor e que facilmente fixam sujeitos, justamente por se tratar de um discurso que aplaca a dúvida, a incerteza, que dá um amparo, ilusoriamente (fantasmaticamente) tamponando a falta constituinte do social e, conseqüentemente, do sujeito. Essas marcas discursivas, pudemos observar nos fragmentos do material empírico destacados acima, e são próprias das lógicas fantasmáticas, pois

Si la condición humana está marcada por una búsqueda de un goce perdido/imposible, la fantasía ofrece la promesa de un encuentro con esta preciosa jouissance, um encuentro que es fantaseado como capaz de recubrir la falta en el Otro y, en consecuencia, colmar la falta en el sujeto (STAVRAKAKIS, 2007, p. 77).

Esse véu que recobre a falta do Outro é a fantasia, é ela que encobre o horror da castração (simbólica) – o Real. Yannis Stavrakakis (2007) diz que essa ocultação da falta constituinte pelo véu da fantasia na ordem do social e do político incorpora a sociedade como um “todo” possível. Podemos ter um pouco de noção dessa articulação, do fechamento imaginário, formado por um social em sua plenitude, no trecho do Parecer CNE/CP nº 14/2020, da BNC – Formação. Essas marcas estão, nesse caso, bem explícitas na construção discursiva na qual o significante “sucesso”, na cadeia de significantes do campo, faz elo com “todos”. Temos aqui, indícios das lógicas fantasmáticas e considero importante marcar, que esses indícios, essas pistas são sempre da ordem discursiva, não à toa, da escrita (do sujeito), revelando seus “pedaços” faltantes – o Real.

²³ Qual a importância da formação de professores para o ensino?, entrevista com Cláudia Costin, exibido no *Canal Futura*, Rio de Janeiro, publicada na plataforma *YouTube* em 24/05/2019. Disponível em < <https://youtu.be/kb7bsjvys80>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

Entretanto, na construção analítica desenvolvida acima, as marcas do Real, via lógicas fantasmáticas, trazem a face das marcas de “positividade” desse registro, como explicam Borges e Lopes (2021), já que o registro do Real faz imperar a impossibilidade de fechamento de qualquer discurso de modo definitivo “considerando que essa impossibilidade é da ordem do Real (daquilo que não tem sentido) e que só encontra alguma passagem nas marcas de uma “positividade”: uma positividade fantasmática que se satisfaz na busca de satisfação do desejo” (p.121).

Neste ponto, cabe retomar as noções da TD que foram desenvolvidas no Capítulo 1 para compreendermos por que Laclau e Mouffe (2011), ao incorporarem a noção de Real da teoria lacaniana, apontaram o antagonismo como a face de negatividade do Real, ou seja, a constituição do social por uma ameaça antagonística, de forma sempre relacional. Mas, justamente, por essa impossibilidade de se alcançar esse registro de Real (algo do campo de discursividade que sempre escapa) que temos a face de positividade do Real, aquilo que, cercando o furo, tenta suturá-lo, via fantasia no sujeito e via lógicas fantasmáticas na ordem sociopolítica. Borges e Lopes (2021):

Há também a positividade do Real: não podemos somente falar em interrupção, disrupção do discurso, e que este carece de possibilidades simbólicas de significação, e ainda, que se trata de uma falta do Real, “en particular la falta de jouissance real” (GLYNOS, STAVRAKAKIS, 2010, p. 255). Ao nosso ver, essa parece ser uma pista a ser considerada, com implicações para “as questões metodológicas”. Esta é uma pista vinculada a uma parte da argumentação que subsidia nossas preocupações teórico-estratégicas: o modo de expressar essa falta do Real só pode emergir positivada, ou seja, imaginarizada via fantasia (objeto pequeno a). Na psicanálise, a fantasia ocupa um duplo lugar: o de tamponar a falta constitutiva do Outro e o de se colocar como aquilo que vai recuperar o gozo (desde sempre perdido) (p. 122).

Ainda em relação aos trechos citados do material empírico, saltaram também, em minha escuta/atenção flutuante, as premissas em relação ao aumento da prática em detrimento da carga teórica e à mentoria de professores mais experientes sobre outros professores que coadunam com a BNC – Formação. Os vocábulos “prática” e “mentoria”, da forma como estão sendo articulados nos extratos destacados, remetem-me ao que foi tratado no capítulo 2 desta dissertação sobre o método Lancaster, na primeira década do século XIX, ou sobre os rastros dessa formação que seguem assombrando. Cabe lembrar que, neste método, professores mais capacitados “guiariam” a formação dos demais, uma vez que na época havia falta de pessoas preparadas para o magistério. Trazendo esse “modo de conceber a docência” para os dias de hoje, perguntaria como estamos sendo “pautados” por uma concepção de escola que é, ao mesmo tempo, amplamente rechaçada?

O campo faz críticas às tentativas de retirar a autonomia do professor como podemos ver no campo das políticas curriculares para a formação docente, se analisarmos muitos PPPs, muitas propostas curriculares municipais, se analisarmos vários documentos da UNESCO, se considerarmos as introduções das BNC - Formação e da BNCC, veremos que há uma exaltação da autonomia docente, a defesa da inclusão, da justiça social, da qualidade da educação para todos, do pensamento crítico, do protagonismo docente, da valorização profissional, entre outros. Ainda assim, vale destacar, o discurso que enfatiza a condição de um guia, de que estabelecer um norte ainda circula com força no campo e nos próprios documentos apesar de ser reiteradamente negado.

Ressalto que, na investigação proposta neste estudo, a importância de trazer essas informações não está no processo histórico propriamente dito, o que interessa nessas passagens são como as narrativas da Formação de Professores no Brasil reverberam em discursos hegemônicos vigentes.

3.1.2 O significativo amador: articulações possíveis na formação docente

Nesta seção, discutirei como as fantasias sociais geradas em torno da figura do docente engendram discursos contraditórios, muito próprios das lógicas fantasmáticas, que também foram geradores de força nas disputas políticas em torno da BNC – Formação. Para isso, destaco abaixo alguns trechos do recorte do *corpus* dessa pesquisa.

Às vezes o único abraço, incentivo que a criança vai ter vai ser a minha sala de aula que eles não vão ouvir um eu te amo que eles não vão ouvir que você é incrível e só vão ouvir isso de mim Então esse é o meu papel também muitas pessoas eu escuto isso de alguns colegas Infelizmente me entristece muito de que você tá lá para dar matéria, a educação vem de casa, não, a gente não vai olhar dessa forma, não porque a gente não sabe a realidade, a realidade de algum dos meus alunos eu conheço que aonde em casa ele não vai ter nenhum incentivo onde ele não vai ter afeto e eu sou responsável por isso eu vou ser psicóloga, mãe, eu vou ouvir **eu faço isso com maior amor do mundo** É isso aí (...)

para você mudar para você transformar uma educação realmente aplicativa não importam os desafios que têm que enfrentar e a desvalorização que o professor tem hoje em dia mas eu acredito que não há dinheiro que pague É claro que eu adoraria um aumento, mas eu acho que nenhum trabalho vocês têm o que eu tenho eu ganho um: tia você está linda, tia toma uma flor (informação verbal)²⁴

²⁴ 3º Congresso Internacional de Jornalismo de Educação, conversa com Débora Garofalo, Elba Barreto e Gabriella Freire, exibido no Canal Futura, Rio de Janeiro, publicada na plataforma *YouTube*. Disponível em: <<https://youtu.be/p5km3u6TNb8>>. Acesso em: 25 nov. 2021. Fala de Gabriella Freire.

No trecho acima, é marcante no fluxo da fala de Gabriella Freire, professora da rede municipal de Magé (RJ), o sentido de docência estar colado ao significante amor. Essa formação discursiva reflete a estruturação de um imaginário social que podemos dizer que caracteriza os processos chamados de lógicas sociais.

Oliveira (2016) defende que “é recorrente e faz parte do imaginário social, tanto na sociedade em geral como na categoria de professores em particular, a ideia de que o professor cumpre uma missão (muitas vezes da ordem do divino) em seu ofício” (p. 78). Podemos observar isso na fala da professora Gabriella, quando ela relata que enfrentaria todos os desafios de desvalorização docente, inclusive, ao enfatizar que não há dinheiro que pague o amor que doa e recebe em troca em sua prática docente.

Ponto que as disputas discursivas nas políticas curriculares relacionadas à BNC – Formação articulam-se com e nas dinâmicas das significações no campo do social, como, por exemplo, no discurso da professora Gabriella. Defendo ser uma possível articulação com o significante “amador”, localizado na fala de Cláudia Costin. Vejamos como este significante salta de forma sutil na fala da entrevistada.

eu gosto de dizer muito uma coisa que me impressiona é que muita gente acha que educação, ser professor é quem pode ser uma mãe dedicada boa professora ser professor **não é para amador ser professor é uma profissão séria** que tem que ter seus protocolos O que é uma boa prática profissional como existem para médicos Como existem para advogados Como existem para outras profissões **tem que ser bem formado bem preparado** (informação verbal, grifos meus)²⁵.

O significante “amador” não aparece como um vocábulo sem importância, muito pelo contrário, ele representa a metáfora (condensação) de muitos deslocamentos metonímicos. A especialista em educação, Cláudia Costin, poderia ter escolhido qualquer outro vocábulo para a significação pejorativa de alguém que se propõe a realizar um serviço sem experiência, sem preparo. Ao invés da palavra “amador”, poderiam ter sido utilizados termos “leigos”, “despreparados”, dentre outros, mas, ainda que de forma sutil, outros dirão inconsciente, não temos uma simples palavra ou vocábulo, presenciamos um significante com todos os seus limites e, por isso, com todas as suas possibilidades de significações.

Quando afirmo que o significante “amador” condensa muitos deslocamentos, podemos pensar que ama-dor engloba demandas tanto do amor como possibilidade salvação de si (professor) e do outro (alunos, famílias, sociedade), afinal o amor não deixa de ser o encontro,

²⁵ Qual a importância da formação de professores para o ensino?, entrevista com Cláudia Costin, exibido no *Canal Futura*, Rio de Janeiro, publicada na plataforma *YouTube* em 24/05/2019. Disponível em < <https://youtu.be/kb7bsjvys80>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

a unidade, aquele que vem em suplência da falta constituinte, como também demandas de dor. Dor de uma angústia de castração, esta que não cessa na busca pelo gozo perdido, temos, então, o excesso, a repetição (ecos, ressonâncias). Temos os significantes que incorporam as demandas e opiniões do público em geral, ou pelo menos, do campo, funcionando de modo fantasmático.

É nesse cenário que de uma forma nada racional encontramos uma tentativa de articular contraditoriamente os discursos (discursos não racionais) para realçar a eficácia da racionalidade técnica, que em um primeiro momento pode parecer esdrúxulo, mas é uma estratégia que dá força e direção a discursos que disputam sentidos no campo. Mais um modo de fazer passar alguns discursos que oferecem o gozo, oferecem a plenitude de ter em suas mãos a possibilidade de mudar o mundo, como encontramos no discurso de Cláudia Costin, que o professor vai mudar o mundo pela eficácia técnica e eliminando e reafirmando também o amorismo na educação como no discurso da professora Gabriella, no qual a criatividade e a alegria igualmente irão salvar o mundo.

Dessa maneira, como discutido e defendido desde o início deste estudo, a linguagem nos atravessa e nos mantém no lugar de sujeitos cindidos, lugar este que implica uma constante traição de nossos próprios discursos. Constatamos tal traição na fala de Cláudia Costin, no trecho abaixo, quando a entrevistada afirma que um “bom” professor seria capaz de transformar a vida de um estudante, salvando-o, inclusive, da pobreza a que estava destinado.

Houve uma pesquisa muitos anos atrás nos **Estados Unidos** e o relatório falava que a crianças que vivem em meios vulneráveis tendem a ter um resultado pior que é mais ou menos compreensível a outras pesquisas mesmo no Brasil é afirmam, mas as **pesquisas recentes têm mostrado que se esse jovem de meio vulnerável consegue ter um bom professor a pobreza não vira mais destino você consegue virar esse jogo** e quando a gente olha para **sistemas educacionais que tiveram uma grande evolução por trás de todo sistema essas questões têm um bom professor, tenha uma boa formação de professores** (informação verbal, grifos meus)²⁶.

Neste ponto, temos mais uma vez a força de um discurso que evoca as fantasias sociais de sutura, de fechamento, de plenitude, que carregam o discurso salvacionista, notoriamente convocando o docente a responder do lugar de responsável pela salvação do outro. Contudo, ressalto que a força discursiva nesse caso, também, fortalece a BNC – Formação, porque reativou a significação do professor salvacionista, só que nessa articulação discursiva o professor terá a BNC – Formação como instrumento para garantir tal salvação para não ser mais um “amador”.

²⁶ Qual a importância da formação de professores para o ensino?, entrevista com Cláudia Costin, exibido no *Canal Futura*, Rio de Janeiro, publicada na plataforma *YouTube* em 24/05/2019. Disponível em < <https://youtu.be/kb7bsjvys80>>. Acesso: 25 nov. 2021.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pelas discussões desenvolvidas nesta dissertação, trouxe a Abordagem das Lógicas como potência para realizar pesquisas no campo das políticas de currículo e também para ampliar as possibilidades de significações da Formação de Professores. A partir de uma leitura de “textos” (falas) do *corpus* da empiria desta pesquisa pelas lógicas fantasmáticas, juntamente com as lógicas políticas e sociais, busquei (des)sedimentar sentidos que se naturalizaram no campo da Formação de Professores com a tentativa de estabelecer a “formação docente” como responsável direta da qualidade da educação e que fortaleceriam o discurso de demanda e implementação da BNC - Formação.

Quando digo que realizei uma investigação **a partir de uma leitura** do *corpus*, quero enfatizar que é uma das leituras possíveis dentre tantas possibilidades de leitura e interpretação desse *corpus*. Do lugar de pesquisadora que opera pela TD, ressalto que não há nesta pesquisa uma verdade para ser revelada tampouco uma prescrição de fechamento de sentido sobre a FP e sua relação com a BNC – Formação.

Muito pelo contrário, busquei, pela precariedade imposta pela linguagem em seu caráter contingencial, reativar significações sobre discursos instituídos e naturalizados a respeito da racionalidade técnica, do currículo prescritivo para a Formação de Professores como “solução” definitiva para qualidade da educação, e também como fechamento para demandas como reconhecimento profissional e formação universal de qualidade para todos os alunos. Trabalho, assim, com a compreensão de que também sou atravessada pela linguagem e, como sujeito cindido, submetida à construção discursiva, tendo como norte a negociação das significações no campo de discursividade.

Minha aposta nesta pesquisa foi priorizar as lógicas fantasmáticas como aporte teórico para o estudo do *corpus* com vistas a investigar por que pode ser tão viscoso desestabilizar lógicas sociais sedimentadas. Discursos de que o professor será capaz de solucionar “todas” as demandas da educação, tornando-a de qualidade para todos e de forma padronizada, “suturam” em forma de gozo (noção lacaniana) a impossibilidade de plenitude. Desse modo, práticas discursivas acerca do estabelecimento de uma relação direta entre FP e qualidade da educação estão amparadas em fantasias sociais e fortaleceram, assim, a BNC – Formação nas disputas políticas curriculares.

No cenário em que as lógicas sociais que naturalizam o discurso de que uma “boa” formação docente será capaz de instaurar definitivamente a tão “sonhada” qualidade da

educação encontram-se estabelecidos e fortalecidos, por discursos fantasmáticos que atravessam indissociavelmente aspectos particulares e coletivos, também desse modo, articulam-se os discursos curriculares prescritivos, estruturados pela técnica padronizada tornando-se hegemônicos – a BNC – Formação.

Contudo, apesar de parecer um processo inevitável de tendência causal ou, até mesmo, natural de extirpar a diferença e tamponar a plenitude ausente definitivamente, o campo de discursividade é fluido, os processos metonímicos e metafóricos são contínuos e os deslizamentos nas cadeias significantes operam na formação e deformação da significação. Por não haver sequer um elemento da cadeia significante que detenha “o” sentido, será sempre no deslizamento de um significante a outro significante que sentidos emergirão de modo precário, provisório e contingencial.

Nessa perspectiva, apoiada em Lopes (2015), argumento que as políticas curriculares tomem a dimensão da plenitude ausente como investimento de trabalho, operando no campo das negociações discursivas, no lugar de tentar controlar as significações ao incorporar políticas centralizadoras de poder (fadadas ao fracasso pela própria dinâmica da linguagem). Dessa forma,

Ao invés do esforço na fixação de bases e conteúdos curriculares comuns em nível nacional e nas ações que garantem essa fixação, assumir que diferentes negociações de sentidos produzem traduções no/do currículo. Debater contextualmente o que está sendo realizado nas escolas e o que estamos valorizando pode ser uma aposta mais produtiva para as políticas de currículo. Disseminar diferentes propostas curriculares – disciplinares, interdisciplinares ou mesmo antidisciplinares –, mobilizar diferentes caminhos e diferentes possibilidades curriculares – muitas delas estão sendo realizadas nas escolas, promover o debate crítico sobre o que é realizado pode ser uma aposta mais plural e heterogênea (LOPES, 2015, p. 460).

Portanto, sustento que a pesquisa pela Abordagem das Lógicas pode ser profícua por trazer a potência da TD na ampliação das significações no campo do currículo e, neste estudo, especificamente, à Formação de Professores, considerando todas as suas possibilidades de ressignificações e na perpetuação e força do significante “qualidade” da educação como significante vazio.

Como já desenvolvido ao longo deste estudo, ratifico que a fantasia tem sua função de tamponar a falta do Outro e paralelamente de recuperar o gozo perdido (BORGES; LOPES, 2021). Portanto, as lógicas fantasmáticas podem ser mais um caminho discursivo para contribuir nas análises discursivas no campo das políticas de currículo trazendo uma leitura e

interpretação que colocam em xeque discursos que exaltam a pureza quer da racionalidade científica, quer da racionalidade prática.

Destaco que nesta investigação tentei imprimir esse mesmo movimento, da perspectiva discursiva, por em emergência discursos contraditórios, paradoxais e difusos, próprios de nós, sujeitos cindidos, sobre a demanda da BNC – Formação na aposta de suspender certezas da ordem racional e reativar os significantes “Formação de Professores” e “qualidade da educação”.

REFERÊNCIAS

BARRETO, E.; Garofalo, D.; FREIRE, G. 3º Congresso Internacional de Jornalismo de Educação. Canal Futura, Rio de Janeiro, publicada na plataforma *YouTube*. Disponível em: <https://youtu.be/p5km3u6TNb8>. Acesso em: 25 nov. 2021.

BORGES, V.; LOPES, A. C. *Por que o afeto é importante para política? Implicações teórico-estratégicas*. Revista Práxis Educacional v. 17, n.48, p. 114-135, Out./Dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.8939>

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

BRASIL. Parecer CNE/CP 14/2020, de 23 de outubro de 2020. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: CNE, 2020. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de outubro de 2020.

COSTIN, C. Entrevista concedida ao Canal Futura, Rio de Janeiro, publicada na plataforma *YouTube* em 24 de maio de 2019. Disponível em: <<https://youtu.be/kb7bsjvys80>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

CURADO, K. *Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora*. Revista Ciências Humanas Frederico Westphalen, RS, v. 18, n.2, set./dez. 2017.

GATTI, B.; BARRETO, E.; ANDRÉ, M.; ALMEIDA, P. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GLYNOS, J.; HOWARTH, D. Explicação crítica em Ciências Sociais: a abordagem das lógicas. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa (Orgs.). *A teoria do discurso na pesquisa em educação*. Recife: Ed. UFPE, 2018.

GLYNOS, J.; OLIVEIRA, G.; BURITY, J. *Estudos críticos da fantasia: neoliberalismo, educação e identificação. Uma entrevista com Jason Glynos*. Série – Estudos, Campo Grande, MS, v. 24, n. 52, p. 145 – 170, set./ dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v20i52.1378>

HALL, S. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A editora, 1987.

HYPOLITO, Á. M. *Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós – BNCC*. Revista Práxis Educacional v. 17, n. 46, p. 1 – 18, jul./ set. 2021.

LACAN, J. *O Seminário, livro 4: a relação de objeto*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

LACAN, J. *O Seminário, livro 23: o sinthoma*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

LACLAU, E. Por que os significantes vazios são importantes para política? In: *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011a.

LACLAU, E. Articulação e os limites da metáfora. In: *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011b.

LACLAU, E. *La función retórica de la categorías psicoanalíticas*. Revista Diecisiete, teoría crítica, psicoanálisis, acontecimientos. Revista electrónica, 2011c. Recuperado em: www.17edu.org/blog/item/767-la-fucionretorica-de-las-categorias-psicoanaliticas.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermédios; Brasília: CNPq, 2015.

LAPLANCHE, J. *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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

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

LOPES, A. C. “Ainda é possível um currículo político?” In LOPES, Alice C. e ALBA, Alicia de. *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

LOPES, A. C. *Por um currículo sem fundamentos*. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445 – 466, maio/ago. 2015.

LOPES, A. C. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa (Orgs.). *A teoria do discurso na pesquisa em educação*. Recife: Ed. UFPE, 2018.

LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de; OLIVEIRA, G. G. S. de. A teoria do discurso na pesquisa em educação: possibilidades teórico-estratégicas. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa (Orgs.). *A teoria do discurso na pesquisa em educação*. Recife: Ed. UFPE, 2018.

MACEDO, E. *Por uma política da diferença*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.128, p. 327-356, maio/ago. 2006.

MACEDO, E; BARREIROS, D. Pensando a diferença nos currículos. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (orgs). *Políticas de currículo no Brasil e em Portugal*. Porto: Profedições, 2008.

MATHEUS, D. dos S.; LOPES, A. C. *Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012)*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014.

MENDONÇA, D. de. *Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso*. Revista Brasileira de Ciência Política, nº 1. Brasília, janeiro – junho de 2009, PP. 153 – 169.

MOUFFE, C. *La política democrática em la época de la postpolítica*. Debates y combates. Buenos Aires: Escenarios, 2011.

OLIVEIRA, G. G.; OLIVEIRA, A. L.; MESQUITA, R. G. de. *A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327 – 1349, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 30 nov. 2021.

OLIVEIRA, G. G. S. de. *Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre a Teoria Política do Discurso e Análise do Discurso em Educação*. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa (Orgs.). *A teoria do discurso na pesquisa em educação*. Recife: Ed. UFPE, 2018.

OLIVEIRA, V. B. de; PEREIRA, T. V. *Base Nacional Comum: A autonomia docente e o currículo único em debate*. Revista Teia, v. 15, n. 39, p. 24-42, 2014.

OLIVEIRA, V. B. de. *Discursos conservadores nas políticas curriculares: do sacerdócio à profissionalização docente*. Revista Teias, v. 17 • v. 17 • n. 47 Out.-Dez., 2016.


RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, W. de G. *Currículo, subjetivação e política da diferença: um diálogo com Homi Bhabha*. In: *Conjectura*. Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 22, n. 3, p. 576-597, set./dez. 2017.

STAVRAKAKIS, Y. *Lacan y lo político*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.

VEIGA-NETO, A.; MACEDO, E. *Estudos de currículo: como lidamos com os conceitos de moderno e pós-moderno?* Educação Temática Digital, Campinas, v.9, n.esp., p. 234-252, out. 2008.

ANEXO A – Eliane Campos

 **Eliane Campos**
8 de fev. · 🌐

A profissão de professor, infelizmente, não é uma das mais atrativas do mercado. Isso se deve, em grande medida, à baixa remuneração do profissional, questão já abordada aqui, e ao desincentivo à carreira. Porém, além disso, é necessário lembrar que a formação de muitos professores ainda não ocorre como o desejado, fragilizando a luta por melhores condições de trabalho. Ao se formar de qualquer maneira, abre-se precedente para se pagar de qualquer maneira! Muitas vezes, professores são formados com cursos rápidos, online ou semipresenciais, e com uma carga de leitura e pesquisa, geralmente, aquém do necessário para o exercício do ofício favorável ao aprendizado. Somado a tudo isso, evidencia-se também a ética profissional, que não se constrói da noite para o dia. Assim, a educação de qualidade impõe a necessidade de profissionais mais bem formados, capazes de enfrentar, de forma criativa e alegre, o desafio do ensinar. As palavras-chaves, então, são capacitação e responsabilidade. Um professor precisa ser bem formado para estar apto a assumir a responsabilidade que a profissão exige. Se um aluno chega ao 1º ano do Ensino Médio sem

ajudá-lo a superar essa dificuldade, não importando se esse deveria ter sido um conteúdo de outro ano escolar. Urge que lutemos pela melhora da educação, mas urge também que, os profissionais do magistério se desenvolvam em capacitação e comprometimento. A qualidade da educação implica, sem dúvida, a qualidade de seus profissionais e sua devida atuação. Vamos lutar junt@s por isso? Continuem acompanhando para pensarmos sobre a educação de qualidade. Em breve, estarei de volta com o próximo tema.

5. Equipe capacitada e responsável



ANEXO B – Entrevista da Cláudia Costin

Entrevista da Cláudia Costin

Olá para conversar com a gente sobre políticas docentes que são as mais importantes para a gente melhorar a qualidade da educação eu tenho que aqui Cláudia Costin que já foi ministra secretaria de educação inclusiva aqui no Rio de Janeiro já foi diretora Global do Banco Mundial educação e foi fundadora e diretora do CEI que é ligada a Fundação Getúlio Vargas que o centro de pesquisas e que auxilia na implementação de políticas em vários estados e municípios do Brasil uma pessoa que tem uma ampla e variada e experiência em políticas educacionais e Cláudia é muito importante você está aqui para falar sobre esse tema que não sou eu todas as grandes pesquisas apontam que o principal determinante para a qualidade do ensino é professor qualidade do docente Então queria que você fizesse primeiro um sobrevoo sobre a situação da formação dos docentes no Brasil e a importância na qualidade do ensino.

É bom trazer e eu acho que o tema de professor é um tema extremamente importante. Houve uma pesquisa muitos anos atrás nos Estados Unidos e o relatório falava que a crianças que vivem em meios a vulneráveis tendem a ter um resultado pior que é mais ou menos compreensível a outras pesquisas mesmo no Brasil é afirmam, mas as pesquisas recentes têm mostrado que se esse jovem de meio vulnerável consegue ter um bom professor a pobreza não vira mais destino você consegue virar esse jogo e quando a gente olha para sistemas educacionais que tiveram uma grande evolução por trás de todo sistema essas questões tem um bom professor tenha uma boa formação de professores e atratividade da carreira tem um exemplo que é sempre citado da Finlândia que achava que tinha uma educação razoável Em uma sociedade que valorizava a educação mas que eles não chegavam onde queriam chegar quando eles perceberam que eles tinham que tornar a formação de professores mais profissionalizante e tornar mais seletivo processo cruzamento de professores então eles passaram a ter uma prova extremamente difícil para ter acesso as faculdades de educação aos departamentos de educação e eles tornaram esse curso muito mais profissionalizante foi mais preparatório para profissão como acontece com a engenharia com a medicina aqui no Brasil. Infelizmente no Brasil nós temos uma formação de professores excessivamente divorciada da prática e uma baixíssima atratividade da carreira se a gente olha para porcentagem de jovens que querem ser professor é menos do que 3% e no final quem acaba indo para a carreira de professor não é quem de fato desejou muita gente acaba indo por outros motivos porque é pouco competitivo que é fácil de entrar então aqui no Brasil nós temos que fazer três coisas tornar muito mais atrativa a profissão de professor mexendo tanto nos salários quanto na seletividade no processo de seleção para entrar na faculdade de educação que é isso que vai dar reconhecimento social para a profissão melhorar a formação que ele recebe na faculdade diminuir essa carga tão teórica e mesclar muito mais com a prática com a realidade do chão da escola e melhorar a formação continuada em serviço que hoje também não é implementada como deveria ser muito mais focada em trabalho colaborativo dos professores e mentoria de um professor mais experiente sobre um outro professor porque tá começando sua prática.

A gente ainda tem uma imagem aqui no país no Brasil que basta ter vocação que basta você gostar de criança para você ser um professor uma professora a gente não tem ainda uma ideia de profissão professor é um profissional o principal profissional desse país e isso se deve e acaba sendo rebatido muito na formação na forma como a gente está professor e tudo mais e você como diretora global de Educação do Banco Mundial você viajou o mundo e conheceu muitas experiências Quais são suas experiências que você gostaria de destacar de valorização docente de Formação docente.

Um exemplo para não falar da Finlândia de novo vou falar daqueles exemplos que a gente vai levar muito tempo para construir vá para o Chile está aqui pertinho eles tem uma prova que é parecida com o Enem para acesso a universidade eles estabeleceram uma nota mínima no ENEM deles importa ter acesso aos cursos que formam professores Eu acho que isso é uma coisa muito factível pode ser construída no tempo e eles também tornaram pouco a pouco os seus cursos de formação de professores mais profissionalizantes no Brasil a gente tem um pouco de preconceito com a expressão profissionalizante Eu repito a engenharia a medicina são profissionalizantes formar para uma profissão que forma todas as outras profissões não tem que ser preparatório para uma profissão e eu gosto de dizer muito uma coisa que me impressiona é que muita gente acha que educação ser professor é quem pode ser uma mãe dedicada boa professora ser professor não é para amador ser professor é uma profissão séria que tem que ter seus protocolos O que é uma boa prática profissional como existem para médicos Como existem para advogados Como existe para outras profissões tem que ser bem formado bem preparado.

Exatamente a gente tem agora um acontecimento mais recente que foram as duas aprovações da base nacional curricular dos alunos no final de 2017 no final de 2018 e no final também de 2018 me encaminhou para o Conselho Nacional de Educação um documento o primeiro documento de uma base Nacional de formação de professores Eu gostaria que você explicasse Qual é a importância de ter um documento que é uma base para a formação dos professores de todo o país.

Bom eu acho isso fundamental a maneira que a gente demorou muito para ter uma base Nacional comum curricular que estava prevista na Constituição estava prevista na legislação a gente tem que ter um documento referencial para professores vários países em muitos deles que são federações tem um processo de certificação de professores Alemanha é um caso eles têm um processo Federal de certificação de professores porque o efeito de ser professor não é para amador tem que ser uma coisa muito mais rigorosa bem paga esse é um outro ponto importante E que se definam o que esse professor tem que ter como competências definidas nós estamos definindo para as crianças devemos definir também para os profissionais que vão trabalhar com essas crianças muitos dos professores que eu conheço já tem essas competências mas elas não são reconhecidos socialmente porque ninguém sabe que eles têm competência porque essas competências não estão definidas então foi muito bom definir uma base Nacional de Formação docente ou melhor dizer que vamos definir.

A gente considera o professor principal profissional desse país é um profissional que tem que ter em mente sempre o desenvolvimento profissional dele ao longo de toda a carreira e o desenvolvimento profissional a formação dele não se encerra na formação Inicial na universidade ela vai indo durante toda carreira desse professor dessa professora Então você gostaria de contar pouquinho O que que você já encontrou de boas experiências de formação continuada O que seria uma boa formação o que uma boa formação continuada deve ter que elementos que ter o que tem que ter nessa escola né Quais são os fundamentos os elementos para uma boa formação continuada?

Olha eu encontrei muita coisa interessante eu gosto muito de visitar sala de professores em Xangai houve inúmeras escolas que Visitei a sala de professores me chamou muita atenção a configuração da sala de professores então eles tinham espaços para a atuação individual desses professores para corrigir os trabalhos bônus para fazer seus planos de aula suas sequências pedagógica e muitos espaços para colaboração entre professores discutindo com pesquisadores de Educação de lá eles falaram bom é isso é muito importante porque uma das

competências do Século 21 é a resolução colaborativa de problemas não problemas matemáticos mas problemas da realidade o aluno tem que aprender isso e se o professor não colabora no seu fazer no seu fazer cotidiano o aluno não aprende aquilo senti um digamos profissional liberal que trabalha isolado o aluno não aprende ele precisa que a sua formação continuada em serviço seja feita colaborativamente lógico existem cursos que cada um vai fazer mas eu estou falando do aprender do professor está ligado à sua prática colaborativa com os professores seja por exemplo para vou pegar o exemplo de Xangai a observação de aula de colegas Isso faz parte do roteiro de aprendizagem não só de um aluno de faculdade como existe na medicina por exemplo eles observam cirurgias ele observa aula de professores de verdade depois quando ele se torna um professor iniciante esse aulas que professores experientes e depois ele terá colegas mentores que vão observar as suas aulas dar um retorno não para fiscalizar para lhe dar um retorno Olha isso tá bom isso aqui ainda não está tão bom Mas temos que introduzir essa visão de que a sala de aula não é um sacrário que ninguém pode entrar a sala de aula é o espaço do nosso fazer e o nosso fazer tem que ser visível não tem que ser invisível e assim que a gente aprende.

Estão falando assim no intervalo aqui que a função do professor não é transmitir conhecimento né conta um pouquinho sobre isso porque essa já é a nossa última questão Conta qual que é a função objetivo principal do professor.

Bom evidentemente o professor transmite também conhecimentos mas ele não é um mero fornecedor de aulas ele é um assegurador de aprendizagens muitas vezes as pessoas destacam papel de mediador do professor que é mesmo muito forte no Professor esse papel de mediação no século 21 em que o aluno tem acesso ao YouTube tem acesso as mídias tem acesso algumas vezes o professor está falando alguma coisa e o aluno levanta a mão e fala com a capital do Togo, professor? Professor de geografia dá um branco e fala eu não lembro a capital do togo não tem problema nenhum, mas ele lembra um contexto de colonização da África ele lembra de uma série de coisas ele tem um repertório um referencial que é importante para o aluno O professor vai fazer naquele momento em que ele foi meio desafiado pelo aluno que vai mostrar o seu papel de assegurador de aprendizagem eu vou mostrar você sabe você decorou nesse momento a capital do Togo mas você precisa ampliar o seu conhecimento e desenvolver competências Esse é o professor do século 21 e esse é o professor que vai garantir a Equidade porque se ele for um bom professor e ele tiver altas expectativas em relação a todos os alunos já com a base que vai ser um instrumento interessante para garantir que todos aprendam tenham aprendizados pelo menos mínimos com um bom professor que tem altas expectativas para todos a gente vai mudar o cenário do Brasil.

Cláudia quero te agradecer aqui pela sua participação sempre uma delícia conversar com você e vocês que nos assistiram esse episódio sobre política dos docentes e os demais dessa série de entrevistas vocês encontram lá no futura Play quanto com vocês lá e até a próxima.

ANEXO C - 3º Congresso Internacional De Jornalismo E De Educação

3º Congresso Internacional de Jornalismo e de Educação

Estão aqui conosco **Débora** que a professora formada em letras e pedagogia mestranda em educação e colunista da nova escola assessora de tecnologias da Secretaria de Estado da Educação aqui de São Paulo e também uma das finalistas do Globo teacher profissionais é uma das 10 melhores professoras no mundo eleito recentemente **Elba** que tem graduação em pedagogia mestrado e doutorado em sociologia pela USP também professora da faculdade de educação da USP e a **Gabriella** que também tem experiência de ser professora da Escola Municipal Vereador Paulo Branco em Magé e também trabalha na rede Municipal e nessa perspectiva nós vamos falar aqui sobre o sonho de ser professor os desafios do contexto da sala de aula e antes dessa mesa vou conversando com alguns colegas e vou trazer alguns números para vocês pode provocar as nossas professoras aqui repente pesquisa né 2,4% dos jovens brasileiros de 15 anos que participaram do Pisa exame da OCDE em 2015 disseram ter interesse na profissão de professor 2,4% e esse número é menor que o número de 10 anos antes que era de 7,5% então começa a mesa provocando as nossas professoras sobre o primeiro dia de aula de cada uma que tem uma biografia tem uma história tem uma trajetória nós vamos falar sobre os contextos vamos falar sobre a valorização sobre a segurança sobre qualificação mas queria começar com essa provocação para Elba para Débora e para Gabriela como é que foi o primeiro dia de aula de vocês enquanto professora esse Isso foi um choque de realidade ou foi um contexto muito diferente do que vocês tinham como Imaginário começando pela Gabriela que quer começar com essa expectativa. Boa tarde para você obrigado pela presença.

(Gabriella) Boa tarde a todos eu quero antes de responder eu quero agradecer a oportunidade o convite eu quero não só Agradecer o convite mas enaltecer também a organização do evento pelo olhar sensível e necessário que a da voz ao chão da escola o chão da escola no caso sou eu quando me foi feito o convite eu respondi na primeira instância o que eu vou falar eu tô do lado de uma das melhores professores do Brasil a Elba também eu falei gente eu vou crescendo bem formado estudantes de pedagogia mas eu acho que é muito bacana quando Vocês conseguem ouvir a realidade é muito maneiro é muito bom a gente ver projeto a gente ver como é escrita a teoria muito linda mas a prática um pouco diferente então eu acho importante para vocês ouvirem ter conhecimento e eu fico muito feliz aqui com a gente chique do meu lado e o meu primeiro dia de aula eu sempre soube que queria ser professora minha brincadeira favorita eu tenho só 22 anos a gente vale ressaltar desde muito nova a minha brincadeira favorita era brincar de escolinha e eu sou grata todas as minhas primas eu não aceitava ser aluna eu tinha que ser a professora brincadeira eu sempre soube então isso foi consolidado e quando as pessoas falam para mim você é louca de querer ser professora tem professora no Brasil é doideira você viu aquele menino que jogou a cadeira no Professor Então para mim eu pensava gente não é possível uma coisa tão bonita quanto educação se você ensinar você explicar algo para alguém eu cheguei no primeiro dia de aula como expectativa sonhos parei com uma realidade um pouco diferente não era bem do jeito que eu imaginei não igual a minha brincadeira dos dias de semana uma sala de aula da rede pública sempre fui em uma sala de aula onde tem uma distorção de idade muito grande então os meus alunos eu tinha 17 anos na época os meus alunos variavam de 10 a 15 anos então eu era um pouco mais velha do que eles e eles eram desmotivados porque estavam sendo reprovados no caso eles não acreditavam que eles poderiam ter uma profissão maior ou a visão de um mundo deles era muito pequeno e eu vi um desafio muito grande para passar aquelas crianças né de ensinar algo Eu tinha que motivá-los eu tinha que resgatar a autoestima de crianças de 15 anos

de crianças de 12 13 que já tinha desistido da sua vida acadêmica no 5º ano de escolaridade Então os desafios de você ser professor hoje no século 21 não se dá somente tecnologias celular notebook em uma sala de aula você lidar com as crianças que já estão frustradas com os adolescentes que já não acreditam mais em si mesmo Então vai muito além eu não vou me estender a Vou dar oportunidade para galera que sabe mais do que eu também quero aprender também quero ouvir.

Obrigado Gabi Débora na sua linha do tempo você tem um cheiro no início da carreira um cheiro daquele primeiro dia de aula

(Débora) Boa tarde a todos É uma honra está aqui nessa mesa falando de educação são 14 anos como professora da rede pública o qual me orgulho muito de falar que sou professora brincadeira porque não é um título né de ser considerada mas até a oportunidade de levar nós educação para o nível internacional eu acho que é esse orgulho que fica com toda essa repercussão de poder falar sim é possível construir uma educação pública de qualidade agora voltando na minha linha do tempo eu fui privilegiada eu fiz o técnico em informação o antigo magistério de escola de formação de professores então eu vivenciei por 4 anos na educação técnica o que ela está dentro de uma escola pública então estudava o período da manhã e à tarde eu já estava ali como estagiária um observador a do que viria pela frente quando eu assumir de fato a sala de aula eu também fui privilegiada Porque eu peguei logo de cara o EJA para lecionar como professora de língua portuguesa e naquele momento assim eu só conseguia sentir muito frio e medo na barriga né porque eu estava diante de um público muito mais velho e com o maior conhecimento que a escola da vida pode proporcionar Eu me recordo então iniciando ali as primeiras palavras para ministrar a aula os alunos olharam assim eles perceberam que estavam muito nervosa e falar assim professora nós estamos aqui para te ouvir você está aqui lidando com pessoas então não fique preocupada porque ninguém sabe o que é certo o que é errado mas nós vamos construir juntos e aquilo foi tão marcante na minha vida né que entende né que ele desde o primeiro dia então que eu pisei na sala de aula para entender que na educação existem pessoas e que professor é agente de transformação do conhecimento.

Elba, suas lembranças para a gente quebrar o gelo aqui, entra na discussão

(Elba) Você me pergunta no meu primeiro dia de aula está tão longe mesmo que me impactou foi a resposta da Gabriela porque a minha foi muito parecida quando eu tinha 18 anos eu enfrentei a primeira turma de Ensino Fundamental né eu tinha era assim mas o que eu ouvia na escola o que eu tenho que enfrentar na sala de aula e uma distância enorme né tinha a sensação de que eu estava fazendo as coisas que não é precisava de alugar com as minhas aulas estudei no Instituto de Educação quero o segundo de São Paulo Instituto de Educação Padre Anchieta que era super conceituada Escola Normal de São Paulo que depois se tornou o Instituto de Educação e tudo e dizer Olha mas eu sei que eu não tenho que fazer assim mas eu de fato Se eu não pegar o livro quem não fizer o que está dito lá eu não sei porque eu que eu estudo era mais genérico eu não encontro outra maneira eu não sei o caminho então é a certa dificuldade essa dificuldade de trabalhar com os alunos aqueles que ficam de lado são apáticos você faz de tudo para as crianças se motivarem para ela se integrarem mas não tem como aqueles que contestam e hoje a gente sabe que a gente como professor precisa ser a gente precisa ser respeitado com autoridade o fato de nós sermos professores não nos garante a respeito automático dos alunos se a gente não ganhar a confiança a identidade o respeito a gente não consegue trabalhar em sala de aula por mais que sejam adversas as condições se não houver o mínimo de comunicação de respeito e de ordem que você Estabeleça de uma

maneira consensual ensinar o que é fundamental é preciso uma decisão é preciso uma conquista recíproca é preciso respeito e isto é difícil isso normalmente você não aprende no curso de formação de Magistério.

Nessa perspectiva a gente tem desafios diferentes aqui né as condições de trabalho Débora tem uma experiência Gabriela tem outra experiência também quer trazer um pouco essa perspectiva de vocês de encontrar soluções dentro das condições de trabalho apresentadas né Gabriela você me disse antes dessa mesa sobre a sua iniciativa de convencer alunos em fase de alfabetização para lidarem com questões socioemocionais lidarem com receio de serem avaliados quanto um pouco dessa história para gente que a gente também tem umas fotos para botar aqui no nosso salão sobre como você driblou essa questão para poder permitir com que crianças nessa fase não se sintam cobradas por serem avaliadas.

(Gabriella) Então gente essas fotos que Que bom mostrar depois o motivo de eu estar aqui ninguém foi lá em Magé no Rio de Janeiro me chama não foi por causa disso aí é que é muito longe muito longe mesmo nesse ano eu enfrentei Um Desafio muito grande para mim foi um desafio muito grande que era alfabetizar né os alunos e essa turma também tinha um caráter como auto estima muito baixa eles tinham muito medo da reprovação que ele já vinham de um histórico de reprovação muito grande então eles tinham pavor de avaliação porque o estresse escolar existe vocês que têm filhos não digam você só estuda essa obrigação não é um drama muito grande para criança necessidade na verdade a minha turma varia de 7 a 10 anos é um estresse muito grande e no meu primeiro bimestre na minha cidade avaliado bimestre e nas avaliações do primeiro bimestre ele chorava horrores por causa da avaliação eles tinham medo de ser avaliados e de fracassar mais uma vez e foi dessa forma o primeiro bimestre de fizeram a prova e não se saíram muito bem e eu entendi eu vi os meus alunos que o que atrapalhou eles foram medo fracasso foram o pavor de avaliação que eles tinham e no segundo bimestre tive uma ideia de fazer uma recepção e incentivo eu sou muito realista eu acho que está ruim tem que melhorar e eu não aceitava aquele resultado negativo falei aí eu tenho que fazer alguma coisa a sala de aula de bola na porta coloquei umas mensagens motivacionais incentivadoras não foi só isso eu costumo fazer isso Essa é minha prática de incentivar e elogiar porque nos detalhes e eu fiz essa recepção fiz o lápis da sabedoria borracha da sorte suco de maracujá para relaxar e isso foi um sucesso gente isso me deu 30 mil likes no Facebook tem noção disso eu não sou uma pessoa famosa então quando eu vi 200 curtidas já falei meu Deus eu vou fazer um blog para mim eu vou ter o meu Instagram e vai bombar então foi muito bacana porque os resultado dos meus alunos foram maravilhosos todos eles foram muito bem na prova aí eu só não dá para relaxar eu botei de benefícios do maracujá Deixa eu comprar todo mundo antes fiquei com medo deles ficarem com sono mas não aconteceu ainda bem não rolou é eles foram muito bem na prova e eles não eles falaram tia esse lápis da sabedoria realmente funcionou porque eu acertei a prova toda muito bacana outros professores da minha cidade e de outras cidades também repetiram a mesma técnica e também de sério que deu super certo então cabe a gente parar para prestar atenção algumas situações Será que falta isso eu já vi muitas crianças que diziam que não aprendiam e o problema era ambiental na sala de aula não é um lugar muito atrativo para eles eu procuro fazer o que eu posso na minha sala e que funcionou Às vezes o único abraço incentivo que a criança vai ter vai ser a minha sala de aula que eles não vão ouvir um eu te amo que eles não vão ouvir que você é incrível e só vão ouvir isso de mim Então esse é o meu papel também muitas pessoas eu escuto isso de alguns colegas Infelizmente me entristece muito de que você tá lá para dar matéria a educação vem de casa não a gente não vai olhar Dessa forma não porque a gente não sabe a realidade a realidade de algum dos meus alunos eu conheço que aonde em casa ele não vai ter nenhum incentivo onde ele não vai ter afeto e eu sou

responsável por isso eu vou ser psicóloga mãe eu vou ouvir **eu faço isso com maior amor do mundo** É isso aí.

Obrigado pela iniciativa Junto com os alunos da rede estadual de Magé do Rio de Janeiro. Nessa perspectiva de formar para tomar decisões como essa você está agora como uma assessora de tecnologias na Secretaria de Estado aqui de São Paulo podendo da escala podemos tentar fazer com que sua experiência né com a robótica com a sucata que te levou o nessa notoriedade do prêmio a gente vai ter daqui a pouco na sequência da sua fala um vídeo do prêmio e a gente pode entender como você está conseguindo agora frente da secretaria tentar te colocar no local de outros educadores que sofrem com outros desafios acho que demanda iniciativas como essa para se formar em procurar algo mais concreto do ponto de vista da qualificação.

(Débora) Bom primeiro acho que eu preciso comentar que eu sou muito da sua linha viu Gabriela porque quando a gente está numa sala de aula é muito comum que realmente único abraço único beijo o incentivo é o nosso de professora quando eu comecei o trabalho de robótica com sucata no meio de uma comunidade que não tinha saneamento básico que não tem até hoje que as crianças vivem uma margem de um córrego muito deles as vezes com fome difícil pensar em trabalhar com qualquer tecnologia com esses meninos e meninas e eu acho que eu trabalho dele foi provocando através de incentivo diário que não é um lugar que determina que as crianças podem ser na vida e são elas que através da educação trazendo e isso agora do outro lado eu estou tentando fazer de uma forma muito similar que eu fiz dentro da sala de aula é ouvir primeiro passo eu acho que é ouvir para esse projeto poder dá certo eu torço muito tenho muitas perspectivas vai se dá certo é poder olhar para aquele professor e poder ouvi-lo porque o projeto deu certo por causa de uma realidade local que foi atuar com problema local é claro que assim Se vocês me perguntassem puxa você se orgulha de ter pedido para alunos catar lixo na Rua vou falar para vocês não durante muito tempo me culpei por isso até entender que era a única forma que eu tinha para poder ensinar a programação e robótica para aqueles meninos e meninas e depois eu percebi coisas muito maiores ver o quanto realmente o trabalho impactou esses meninos e meninas e hoje a frente né da secretaria lidando com esse projeto que é muito maior que a educação propõe que dois milhões e meio de alunos sejam beneficiados que podem escolher seu projeto de vida porque é um pouco disso também o trabalho de robótica com sucata é da perspectiva para esses meninos que eles possam escolher um objetivo para falar sobre qualquer assunto inclusive felicidade por que não e olhando para a tecnologia inovação É permitir que o professor tem autonomia para materiais não estruturado mas estruturar seu trabalho pessoal com esses meninos Então o que nós estamos fazendo é investir nessa formação docente porque o professor precisa uma coisa que eu sempre falo não baixa só a gente ter altas expectativas para os nossos alunos é necessário que nós tenhamos mesmo mas também é necessário gente tem altas expectativas dos professores e muitas vezes nós deixamos isso de lado então é garantir que esses professores tenho essas altas expectativas para poder seguir adiante aí o papel da formação docente ela se faz muito presente então emergir esses professores agências é fundamental para que esse professores possam multiplicar esse conhecimento dar uma olhada no vídeo a gente roda agora já passa a palavra para Elba entrar em um outro debate Mas vamos antes ao vídeo da premiação que deu instala o seu trabalho na cerimônia do *Globo teacher Prize*.

Vou pedir uma salva de palmas para as nossas professoras aqui exemplo de inspiração de aprendizado baseado em problemas da Comunidade nessa perspectiva trazendo a bola para Elba a gente tem aqui para entrar na agenda do perfil socioeconômico dos novos entrantes nos cursos de licenciatura pedagogia tem a pergunta aqui do Rafael ele traz o que faz alguém não

querer ser professor hoje essa reflexão a partir desta provocação Rafael se é que existe uma resposta concreta para se indagação.

(Elba) Você fez uma afirmação que também tem uma resposta É verdade que as pessoas quando perguntada se você ver que aqui que a docência passou a ser uma profissão com baixa atratividade quando a gente pergunta pelos alunos do nível médio se eles querem ser professores em geral eles dizem não mas quando a gente olha o número de candidatos à licenciatura nos vestibulares isso que a gente encontra eu fiz um grande estudo para UNESCO junto com outras colegas bernadete Gatti Marly Andre Patrícia Almeida que saiu publicado no ano passado não sei este ano sobre a formação nós fizemos uma revisão dos estudos sobre a formação docente em 2016 que era o ano em que havia mais sobre os dados mais completos havia olha houve 1600 candidatos aos cursos de licenciatura no ENEM certo e aí vagas eram muito menores Então eu acho que o magistério ainda hoje é no Brasil o grande celeiro para a profissionalização nós temos quase 50 milhões de alunos da Educação Básica desde a educação infantil até o ensino médio certo então há um mercado de trabalho muito grande embora a profissão seja uma profissão cheia de desafios que não remunera bem considerando que a lei exige nível superior de Formação ela é ainda uma grande oportunidade para os jovens sobretudo para aqueles que têm uma preparação mais precária que vem de origem mais humilde que vem das camadas majoritárias da população porque eu universitários ele sempre em Barreiras muito grandes Eles são muito exigentes além do curso médio as pessoas tem que se formar ainda com estudos complementares inclusive muitos cursos médios públicos que já estão dando formações complementares tem condições de competir que ainda há uma grande Procura pelo magistério houve uma política também nesses anos de século para cá de abertura dos cursos superiores e foi este o caminho pelo qual a população majoritária da população o segmento majoritário da população entrar em proporções maiores no curso superior tanto assim que o perfil dos docentes atuais está bem diferente do que era Em décadas finais do século passado por exemplo nós tínhamos no começo dos anos 2000 ainda metade do magistério com formação procedente das camadas médias da população hoje a gente só tem um quarto certo temos os novos professores são de origem muito humilde e nós fizemos a tonalidade antes da lei de cotas porque a lei de cotas foi emitida em 2012 e ela teve uma influência muito grande porque ela era uma lei voltada para as universidades federais e para as instituições de médio Federal mas como no ENEM todas as instituições públicas e comunitárias o que se passou aderiram a seleção do Enem tinham que usar os critérios da lei de cotas ou seja demitir metade da população Metade dos alunos até três salários mínimos dentro desses um percentual também significativo daqueles que tinham até um salário e meio de renda familiar isso facilitou a entrada Mentos populares Pela Porta da O mãe já botou ele para estudar licenciatura certo quando nós fizemos análise nós meu perfil dos Estudantes concluintes dos cursos de licenciatura nós usamos dicionário estudantes do Enade os concluintes do Enade que é a Prova De proficiência no nível superior o último ano em que houve mais cursos de licenciatura que foram testados naquele ano havia 14 cursos de licenciatura com seus respectivos alunos foi o ano Por que a maioria dos cursos de licenciatura respondeu ao questionário Pois vem aí os concluintes de 14 não eram não tinham ainda sofridas influências da lei de cotas mas já tinham passado por processos de ação afirmativa eles tinham se beneficiado com as bolsa dos FIES com as bolsas do ProUni para as escolas privadas e comunitárias tinha se beneficiado de bolsa que muitas escolas públicas estaduais e federais já tinham instituído e de bônus também se a gente analisar os anos mais recentes ainda o perfil dos licenciados vai ser ainda mais popular.

Dando sequência aqui ao debate trazendo uma outra perspectiva vou ouvir a Débora e a Gabriela um estudo recente de Todos Pela Educação mostra sobre educação à distância e essa

provocação que eu quero fazer para vocês nas áreas de pedagogia licenciatura o número grande de entrantes é duas vezes maior do que em outras áreas. Já trapaça o número de ingressantes em cursos presenciais. Flexão de vocês sobre essa questão de educação à distância comparada ao ensino presencial na formação Inicial na formação continuada dos educadores.

(Gabriella) É então eu acho que a educação a distância é ela. É ter um olhar mais sensível das pessoas a distância porque eu preciso trabalhar. É muito difícil você conciliar com a sua faculdade com a locomoção da faculdade de você chegar onde eu moro não tem faculdade muito perto preciso e eu tenho que me virar nesses 2 pontos então é o que eu tenho hoje e é o que muitos colegas meus tem hoje. Isso não quer dizer que eu estou menos preparada do que minha colega que vai para Universidade todos os dias quer dizer que houve uma realidade diferente e que eu preciso de um esforço um pouco maior do que talvez um outro colega. Eu acho que o ensino à distância para crianças adolescentes já é uma outra perspectiva de uma outra visão eu acho que o adolescente ele precisa estar na escola eu acho que a criança precisa estar na escola porque são mentalidades são idades diferentes.

Débora suas reflexões sobre a relação da educação à distância com o desempenho do professor a sua carreira sua trajetória profissional.

(Débora) Bom eu sinceramente eu não imagino uma licenciatura a distância primeiro que eu acho que assim a formação Inicial ela precisa ter realmente remodelado aqui no Brasil né é fato que os nossos professores não saem não se sentem preparados para lidar com uma sala de aula colocar isso a distância tratamento que a Gabi traz o seu ponto de vista porque eu acho que a gente tem que ter esse olhar sensível mas para educação precisaria funcionar em outros moldes eu tive professores que comparado a nossa profissão as médico nem que a gente não imagina o médico exercendo fazendo uma faculdade a distância eu acho que é muito similar à quando a gente coloca o trabalho também do professor se sentem preparados com aquilo eu acho que tem dois pesos e duas balanças para isso também eu acho que a gente precisa melhorar e avançar enquanto o Brasil nessa formação Inicial docente.

(Elba) Eu posso só vai levar um minuto eu digo isso com muita propriedade que a formação do educador do professor hoje em dia se ela é a distância ou só o presencial é inadequada muitas vezes é usando esse exemplo do médico o médico ele não é formado somente com a filosofia da anatomia ou da Medicina a sociologia da Medicina ou da anatomia como é com professor o professor zerado um banho de humanidade história da educação sociologia da educação filosofia da educação não nos ensinam como dar aula de verdade sabe como a gente aprende a dar aula no dia a dia na prática o meu primeiro dia eu deixei de mencionar que eu também encontrei na minha escola primeiro escola Inicial muitos professores que me abraçaram em que estavam lá em exercer um papel há muito tempo e me abraçar e me ajudaram falta pouco tempo para eu me formar e vários colegas minhas dizem não saber o que fazer que não trabalham não tenha prática elas não sabem o que fazer quando está em uma sala de aula porque isso porque nem a distância e nem a presencial nos ensinam a dar aula de verdade então o problema mais vezes na escola é tenho medo é muito grande que a escola pública é muito ruim a escola particular muito boa ambos precisam de ajuste pelo seguinte motivo de professores provém da mesma faculdade nós somos da mesma todo mundo sai da mesma faculdade seja ela pública ou seja ela particular então o ensino ele é inadequado nós temos uma carga horária em sala muito pequena eu trabalho 4 horas e meia sendo otimista eu consigo 2 horas e meia de aula porque tem Recreio tenho chamar atenção aluno que está olhando para trás então a gente se prender somente a isso a eu estar somente na faculdade

todo respeito Débora de eu estar todos os dias ou eu não estar não define e não decreta que ensino não está adequado ou inadequado.

(Elba) Eu vou começar a Gabriela Eu acho que o ensino à distância não é a pior ou melhor ele pode ser um bom sinal mas nós raramente temos bons exemplos de bons cursos a distância no Brasil de outro lado acho que você tem plena razão os cursos presenciais de formação Também deixou muito a desejar o currículo aí inadequado a proposta pedagógica inadequada os estágios que em princípio deveriam ser mais bem cuidados e acompanhados raramente atendem às necessidades efetivas de Formação Então eu acho que a um apelo mais Geral de que todo o curso de licenciatura ele precisa ser revisto nos seus fundamentos na sua forma de funcionamento na sua estrutura como um todo mas eu acho que também a gente precisa levar em conta o processo de expansão do ensino superior no Brasil e sobretudo nestes anos 2000 para cá em que se abriram os cursos possibilidade de cursos superiores de empresas que são investidores de capital o que aconteceu no país foi a multiplicação de cursos superiores de massa certo e os cursos a distância cursos superiores de massa ainda são os mais precários geral eles custam até 80% menos do que um curso presencial o que está acontecendo é que até escolas e universidades ou faculdades tradicionais e centro já não conseguem mais concorrer com os cursos a distância não é são cursos muito improvisados e os projetos não atendem às especificidades da educação à distância e sofrem outras precariedades das formações mais estruturais que seriam necessárias para um curso de formação docente então alguns países por exemplo da América Latina não tem permissão para fazer curso de formação de professores à distância o peru é um deles utiliza outro certo e nós estamos numa coisa meio muito deformada nós temos 2200 em torno de dois mil e 200 professores para a educação básica e tentamos com 1700 alunos de licenciatura olha para entregar esses 1700 Alunos novos a maior parte formados em cursos precários e muitas vezes a distância você precisaria aí porque não vai ter gente não é nós estamos com uma abertura exagerada para as licenciaturas mas que não corresponde a um desafio de qualidade na formação de professores nós não precisamos de tantos cursos assim de licenciatura já precisamos de bem menos e precisamos de melhores cursos que aprofundem mais que acompanha melhores alunos que matar os outros que já estão aí porque não vai ter gente tanto para caber não é e nós estamos com uma abertura exagerada para as licenciaturas mas que não corresponde a um desafio de qualidade na formação de professores Nós não precisamos de tantos cursos assim de licenciatura já precisamos de bem menos e precisamos de melhores cursos que aprofundem mais que acompanhe melhor os alunos que tenha um curso mais denso tanto na questão de conhecimentos quanto na questão do convívio Universitário O que é importante porque o aluno não aprende só a sociologia a psicologia matéria específica que vai dar aula na Faculdade ele aprendi também no ambiente Universitário que lhe dá uma visão de mundo importante e para você entender esses ambientes desafiadores com os quais a gente tem que lidar na escola básica com o ambiente que a Débora mostrou aqui se você não tiver uma visão de mundo abrangente se você não tiver uma formação mais aprofundada inclusive de valores certo você vai trabalhar com mais dificuldade na educação então nós estamos no momento de afinar mais a formação docente de focalizar mais em termos do domínio dos conhecimentos básicos em termos dessa formação geral dessa visão de mundo mais Ampla dessa compreensão maior de como a educação se insere na sociedade para a gente trabalhar melhor com nossos alunos em sala de aula.

E pegando carona no que a Elba tá falando sobre as competências da base na formação dos professores e educadores Associados as competências das discussões que estão no entorno da base Nacional comum curricular que experiências bem-sucedidas vocês têm visto recentemente sobre a formação conectada e não conectada no sentido da associação

diretamente a tecnologia esse conectadas competências da base recentemente e que as experiências vocês podem destacar para gente que tem sido mas tangíveis ao sucesso.

(Gabriella) é eu sempre costumo trazer coisas novas para sala eu acho que isso é muito importante não só para os alunos mas como para mim como Educadora eu acredito numa Nova Era de educação uma nova linha de professores onde eu eu não me não me enxergo como uma mera lançadora de conteúdo onde eu enxergo como alguém que constrói aqui e é uma mediadora do conhecimento onde o aluno constrói o conhecimento dele e eu sou só uma facilitadora do processo de aprendizagem dele eu acho que essa novidade chega para nós em relação a isso o aluno como protagonista então eu procuro envolvida todas essas questões nas minhas aulas enfim eu estou trabalhando muito as a questão de ciências tô trabalhando muito e ganhar tudo junto né de ciências Geografia História pedindo e tem nada certo eu acho que não é de imediato algumas pessoas que escreveram e acham que realmente vai ver tudo muito rápido acho que é um processo porque nós vemos uma escola que não muda muito tempo então não nada vai acontecer de um dia para o outro é um processo Por que fazer mais do mesmo eu ouvi muito aqui esses dias de Congresso em relação ao vai aumentar a carga horária fazer Mais do Mesmo não vai adiantar você aumentar a carga horária e continuar com a mesma visão de escola eu acho que não funciona é mas eu acho que quando o professor procura Inovar os resultados aparecem.

Débora agora representando a secretaria falando de experiências públicas O que você pode trazer para a gente?

Bom enquanto rede municipal eu eu acredito que agente ainda precisa caminhar bastante houve poucas ainda formações realmente docente na rede para que pudesse caminhar de acordo com a base mas eu acho que a gente tem alguns pontos positivos que a gente precisa pontuar é o primeiro documento que ouviu de fato os professores Eu particularmente eu sempre digo isso que o professor precisa estar envolvido nessas políticas públicas né tem os dois lados da balança o estado o município tem que garantir essa formação continuada Porque de fato O professor precisa ter um tempo para se aperfeiçoar o professor é aquele que vai estar em constante aprendizado eu tiro por mim né eu não parei de estudar até hoje eu acho que eu não vou parar também porque professora isso a vida do professor é essa mas tem o outro lado também que o próprio professor ele tem que buscar alguns caminhos para que isso ocorra também então são dois pesos Duas Medidas né como secretaria a gente precisa olhar para essas novas competências e a mesma forma de pensar o aluno acho que a gente precisa pensar também nesse professor na rede estadual nós temos já mudado um pouco essa cara é uma rede que é gigantesca são 250 mil professores são três são três milhões e meio de alunos não é fácil também você garantir em termos de escala para um público tão grande né então a tecnologia ela tende a facilitar um pouco que isso ocorra trazendo o Ava trazendo experiências pessoais mas também trazendo modalidades híbridas tem efeito cascata para que chegue de fato lá na ponta para quem tem que fazer a diferença então é todo um conjunto que eu acho que a gente tem que olhar mas não esquecer que o professor também de tem um papel fundamental na vida dele quer se manter em constante formação ele precisa buscar por isso.

Elba alguma experiência que você queira compartilhar conosco que tem sido monitorada com êxito nos últimos anos?

Olha eu acho que a implementação da BNCC é muito recente mas acabamos de fazer e as redes no ensino fundamental fizeram um grande esforço no ano passado sobretudo de construir os novos documentos dentro dessa nova orientação eu acho que não dá para dizer o

que está acontecendo história particulares coisas estão muito diversificadas não há um levantamento eu acho que é uma fase muito preliminar não sei uma opinião muito pessoal sobre a BNCC eu faria a BNCC pela metade eu acho que ela é um documento muito complexo 600 pais nascer muito querido e eu tenho muita curiosidade de ver não tenho um documento no mundo de orientação curricular básica decompor currículo como você falou aqui que seja tão detalhado quanto o que nós fizemos no Brasil certo tá bom de um lado e muito ruim do outro porque atrapalha sabe é muito complexa forma de como ela foi organizada ela quis amarrar competências e conteúdos eu acho que foi muito bom porque os PCN eles desligavam um pouco a coisa e o professor ficava absolutamente perdido porque assim falar de competência mas é que correspondem a que conteúdos essas competências corresponde porque o professor não trabalha com competência linguagem de avaliador né uma linguagem internacional que foi adotada aqui no Brasil o professor quer saber do conteúdo então ele primeiro vai saber dos primeiro ele precisa ter uma ideia mais clara de que conceitos básicos da área deles são importantes e depois ele transforma em competências isso é o que faz o professor o avaliador faz o contrário acho que o jeito como está a BNCC ela ficou muito complexa Então eu não sei eu acho que a gente precisa acompanhar ver o que aconteceu nos outros estados como é que foram os processos Eles foram muito diversificados isso é bom nós temos um país com dimensões continentais nós temos uma tradição de liberdade relativa em relação aos currículos e seria um desastre se fosse uma coisa uniforme não é mais a gente não sabe exatamente Quais foram os caminhos né O que é preciso acompanhar um pouco mais de perto e observar melhor Quais foram as soluções até agora encontradas para fazer as versões e representativos de seus respectivos municípios.

Nós vamos chegar no final da mesa antes de trazer as últimas reflexões das nossas convidadas já falamos de atratividade da carreira formação inicial condições de trabalho nós estamos há pouco menos de dois meses do dia 15 de outubro Dia do Professor queria fazer uma última rodada de reflexão com você sobre o que é importante lançar luz a essa altura do campeonato falando para quem está entrando na carreira e falando para quem está preocupado com a formação desses entrantes na carreira.

(Gabriella) é como eu disse no início eu amo Educação de todo meu coração sempre quis ser professora eu não me arrependo em nenhum instante dessa decisão dizer que faz dores e delícias de educação existe muita coisa boa como Eu mencionei com os vídeos da Débora eu acho que realmente esse Impacto maior do Medo em relação à educação ao esquecimento no sentido de passar pela vida do aluno ele não lembrar de mim eu tenho muitos professores que não me recordo o nome eu não quero ser essa pessoa eu quero ser o professor que marca eu quero ser o professor que incentivar e que faça a diferença na vida daquele aluno daquela criança porque eu acho que esse é o chamado né para você mudar para você transformar uma educação realmente aplicada não importa os desafios que tem que enfrentar e a desvalorização que o Professor tem hoje em dia mas eu acredito que não há dinheiro que pague É claro que eu adoraria um aumento mas eu acho que nenhum trabalho vocês têm o que eu tenho eu ganho um Tia você está linda tia toma uma flor então eu acho que muitas pessoas dizem você assim porque você é nova você começou agora você é um bebê pedagógico é a mais que eu me mantenha com esse espírito jovem a vida que a partir do momento que eu entrar numa sala e eu vi que eu não vou dar conta que eu não vou causar curiosidade ou amor eu não estou no meu papel certo Então eu acho que está na hora de vai ser possível me aposentar né mas o dia do professor vem aí para aí é só para a gente lembrar para a gente resgatar esse amor então elogio um professor incentive um professor por quê é muito bom a gente o aluno e eu sou dessas Mas a professora também precisa de carinho ele precisa ser cuidado Por que é matar um leão por dia são muitas vidas que a gente liga eu costume dar

uma olhada na turma mas eu olho o aluno eu olho aquela criança que ela pessoa Quem quer ser professor gente vai sim que é muito bom muito obrigado e desculpa qualquer coisa.

Débora suas considerações finais por favor.

Tá bom Gabi eu descobri que eu sou um bebê pedagógico até hoje porque eu acho que o papel do professor é muito esse mesmo né você é uma professora de verdade a gente Escuta esse Nossa fala porque o verdadeiro professor é aquele que realmente tem essa motivação agora o recado que eu gostaria de deixar é que somos ainda uma classe muito desvalorizada infelizmente o professor ele vem perdendo muito de seu prestígio de ser professor não é difícil você conviver com a diversidade E ainda ter que saber que no meio dessa diversidade você precisa de fato causar naquele menino aprendizagem Então eu acho que então eu acho que a gente políticas públicas precisam valorizar os professores dentro das suas salas de aulas e trabalhos como o da Gabriela precisa se tornar uma política pública brasileira eu acho que a gente tem que parar de querer Reinventar a roda mas olhar com carinho aquilo que a gente já faz dentro do chão de cada escola pública brasileira e tornar isso como referência pública o professor ele precisa ser ouvido então a gente precisa dar voz a esse professor então que possamos olhar com carinho tudo isso e fica meu pedido especial as mídias brasileiras que também valorizem aquilo de bom que acontece nas escolas infelizmente a gente ainda viu Muita notícia educação mais a educação ela não sobrevive só de notícia ruim tem muitos professores com a Gabriela no chão da escola pública fazendo a diferença eu acho que essas histórias elas merecem destaque na mídia e a gente merece valores ao professor que diariamente ali está fazendo a diferença na vida de tantas outras pessoas.

Elba Barreto suas considerações finais por gentileza.

Bom a gente tem que valorizar o professor não tem como né a valorização do professor passa por uma formação mais sólida em termos dos conteúdos que ele precisa dar nós temos uma tradição meio complicada entre a mentalidade dos professores dos anos iniciais acha que o conteúdo é menos importante e os professores de 6º ano ao ensino médio acham que o conteúdo é tudo e que a pedagogia menos importante não é nenhuma coisa nem outra nós precisamos de conteúdo também para ensinar as crianças pequenas desde pequenas a gente precisa ter firmeza daquilo que a gente está trabalhando sobre aquilo que a gente tá trabalhando no ensino fundamental até os 10 anos também preciso que agente Professor saiba minimamente matemática saiba língua portuguesa saiba outras áreas e a nossa formação docente está menosprezando Sobretudo o professor dos anos iniciais ampliação dos cursos superiores nos anos de 2000 beneficiou particularmente os professores dos anos iniciais que antes não precisavam ser formados em nível superior mais beneficiou de um jeito muito precário pela multiplicação de universidades de massa pela multiplicação dos cursos à distância sem aprofundamento com cursos muito ligeirados então é preciso cuidado especial particularmente na formação dos professores dos anos iniciais Eles foram muito abandonados pela política pública houve muito incentivo a ampliação das licenciaturas mas as licenciaturas elas são criaram da maneira mais precária que se possa imaginar então é preciso rever um pouco essas políticas concentrar a preocupação numa formação de melhor qualidade para os anos iniciais em particular e em geral para os professores da Educação Básica isso tem que vir acompanhado de um salário mais Digno e de condições de trabalho que possibilitem ao professor desenvolver suas habilidades profissionais no ambiente de apoio e de compartilhamento de responsabilidade é isso que eu queria te dizer.

Obrigado pelas suas considerações E com isso a gente encerra.