



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Cíntia Aparecida Oliveira de Medeiros

“E o professor... o que é, o que é, meu irmão?”:
sentidos de docência na base nacional comum para a formação inicial de
professores da educação básica

Duque de Caxias

2023

Cíntia Aparecida Oliveira de Medeiros

“E o professor... o que é, o que é, meu irmão?”:

sentidos de docência na base nacional comum para a formação inicial de professores da
educação básica

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

Orientadora: Prof.^a Dra. Marize Peixoto da Silva Figueiredo

Duque de Caxias

2023

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

M488 Medeiros, Cíntia Aparecida Oliveira de
Tese “E o professor... o que é, o que é, meu irmão?": sentidos de docência na
base nacional comum para a formação inicial de professores da educação
básica / Cíntia Aparecida Oliveira de Medeiros. - 2023.
147 f.

Orientador(a): Marize Peixoto da Silva Figueiredo.
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada
Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Educação - Teses. 2. Formação de professores - Teses. 3. Base
Nacional Comum Curricular - Teses. I. Figueiredo, Marise Peixoto da Silva.
II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da
Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 37.016

Bibliotecária: Karla Belchior da Costa – CRB7/6126

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

Assinatura

Data

Cíntia Aparecida Oliveira de Medeiros

“E o professor... o que é, o que é, meu irmão?”:

sentidos de docência na base nacional comum para a formação inicial de professores da
educação básica

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

Aprovada em 28 de agosto de 2023.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Marize Peixoto da Silva Figueiredo (Orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

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

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

Duque de Caxias

2023

DEDICATÓRIA

Aos meus amores,
André, Laísa Tatiana e Amora,
Gratidão!!!
Sem vocês eu não chegaria até aqui!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e coragem nos momentos mais difíceis, que sustentou minha fé e meu sonho de estar defendendo esta dissertação.

Ao meu companheiro de vida, André e as nossas filhas Laísa Tatiana e Amora (meu bebê de quatro patas). Todo meu agradecimento pela compreensão nos dias em que não pude dividir com vocês minha atenção e pelo incentivo incansável durante todo o Mestrado.

Aos meus pais, Raimunda Aparecida (in memoriam) e Jones da Silva, por me incentivarem a nunca desistir!

Aos meus irmãos, Robson e Sidnei, por acreditarem sempre em mim.

A minha querida orientadora Prof.^a Dr.^a Marize Peixoto da Silva Figueiredo, pela acolhida e orientação. O seu olhar me acalma!

À banca examinadora, Prof.^a Dra. Talita Vidal Pereira e Prof.^a Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, pelas contribuições no Exame de Qualificação, sou eternamente grata.

À Prof.^a Dr.^a Alice Casimiro Lopes, que, mesmo sem saber, contribuiu tanto nessa pesquisa. Gratidão pela sua vida!

Aos colegas do grupo de pesquisa Conhecimento, Currículo e Avaliação (CONCAVA), Vanessa, Elizandra, Raquel, Cirlene, Maicon, em especial, à Andressa, pela amizade, parceria e companheirismo ao longo deste percurso.

Às queridas Professoras Dr.^a Geniana Santos, Dr.^a Denise Destro, Marinazia e Reyba, pela generosidade em compartilhar seus saberes.

À Faculdade de Educação da Baixada Fluminense e todos os professores e colegas que fizeram parte desse processo.

À Universidade Federal de Pelotas e ao professor Dr. Daniel Mendonça, suas aulas foram enriquecedoras!

À Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e ao Programa de Bolsas da Escola de Formação Paulo Freire, pelo incentivo ao desenvolvimento dessa pesquisa e por contribuírem para uma política de valorização dos professores que fazem parte dessa Secretaria. Muito obrigada!

Por fim, a todos que contribuíram com esse trabalho e que desejaram boas vibrações para este dia, minha eterna gratidão!

Os rios não bebem sua própria água;
As árvores não comem seus próprios frutos.
O sol não brilha para si mesmo;
E as flores não espalham sua fragrância para si.
Viver para os outros é uma regra da natureza. (...)
A vida é boa quando você está feliz;
Mas a vida é muito melhor quando
os outros estão felizes por sua causa.

Papa Francisco

RESUMO

MEDEIROS, Cíntia Aparecida Oliveira de. **“E o professor...o que é, o que é, meu irmão?”**: sentidos de docência na base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica. 2023. 147 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2023.

Esta dissertação refere-se a uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC/UERJ), na linha de pesquisa Educação, Movimentos Sociais e Diferenças. Traz como temática os sentidos de docência na Base Nacional Comum para a Formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação), tendo assumido como eixo central a questão: como a BNC-Formação tem subjetivado o que é ser professor e como deve ser sua docência. O objetivo geral da pesquisa é identificar e des-sedimentar sentidos hegemônicos nas políticas curriculares para formação de professores, que tentam fechar um sentido necessário, universal e definitivo de docência a ser formada, como via de alcance à qualidade da educação. Para tal, três objetivos específicos organizaram essa investigação: (i) desenvolver o contexto discursivo da BNC-Formação acerca da relação antagonística que tem se articulado na política; (ii) identificar e problematizar as demandas discursivamente articuladas na BNC-Formação; (iii) des-sedimentar os discursos de docência que constituem a hegemonia dessa política. Essa discussão é desenvolvida a partir dos aportes teórico-metodológicos das abordagens pós-estrutural e pós-fundacional da Teoria Política do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e da perspectiva discursiva de Currículo, por Lopes e Macedo, que apostam no currículo como discurso, como prática de significação, sendo os processos de significação provisórios, contingentes, precários, constituídos em processos de negociação. No campo da formação de professores, apoiou-se em pesquisas desenvolvidas por Figueiredo, Dias e Frangella. Teve como empiria documentos curriculares sobre a formação de professores assinados pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e documentos internacionais da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico que trazem discursos sobre a docência contingencialmente constituídos. A investigação indicou que os sentidos de docência privilegiados na política, evoca um professor predisposto a novos aprendizados ancorados em discursos objetivistas de educação, sustentados em inovações pedagógicas significadas nos referenciais docentes e baseados num alinhamento de ‘boas práticas’ e ‘base robusta de conhecimento’, como resposta à ‘desqualificação docente’. Além disso, destacam-se padrões de comportamentos desejados a serem desenvolvidos na docência como tentativas de regular e controlar as várias possibilidades de ser dos professores, sedimentando certas identificações. Nesses discursos, são identificados sentidos de docência que ressignifiquem paradigmas relacionados à formação de professores, ancorados em tentativas de um consenso universal incorporado sobretudo nos discursos da modernidade, na busca de um sujeito centrado, emancipado e capaz de realizar a transformação social. Assim, buscou-se possibilitar a des-sedimentação dos discursos ao interpretar-se as contingências que são “apagadas” na tentativa de fechamentos impossíveis como significado último para a docência, apostando-se na reativação de discursos que expressam a ausência de fundamentos fixos, pré-determinados, alicerçados numa concepção teleológica da política. Defendi que não há completez possível nos processos de significação, pois há sempre negociação de sentidos, visto que as significações se dão no por vir.

Palavras-chave: política curricular; BNC-Formação; docência; demandas; Teoria Política do Discurso.

ABSTRACT

MEDEIROS, Cíntia Aparecida Oliveira de. **"And the teacher... what is it, what is it, my brother?"**: meanings of teaching in the common national basis for the initial training of basic education teachers. 2023. 147 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2023.

This dissertation refers to research developed in the Academic Master's Program in Education, Culture and Communication in Urban Peripheries (PPGECC/UERJ), in the line of research Education, Social Movements and Differences. Its theme is the meanings of teaching in the Common National Base for the Initial Training of Basic Education Teachers (BNC-Formação), with the central question being: how the BNC-Formação has subjectivized what it is to be a teacher and what teaching should be like. The general objective of the research is to identify and de-sediment hegemonic meanings in curricular policies for teacher training, which try to establish a necessary, universal and definitive sense of teaching to be trained, as a way of achieving quality education. To this end, three specific objectives organized this investigation: (i) to develop the discursive context of the BNC-Training about the antagonistic relationship that has been articulated in the policy; (ii) to identify and problematize the demands discursively articulated in the BNC-Training; (iii) to de-sediment the discourses of teaching that constitute the hegemony of this policy. This discussion is based on the theoretical-methodological contributions of the post-structural and post-foundational approaches of the Political Theory of Discourse, by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, and the discursive perspective of Curriculum, by Lopes and Macedo, who believe in curriculum as discourse, as a practice of signification, with the processes of signification being provisional, contingent, precarious, constituted in processes of negotiation. In the field of teacher training, it was based on research carried out by Figueiredo, Dias and Frangella. Its empirical basis was curricular documents on teacher training signed by the Ministry of Education (MEC), the National Education Council (CNE) and international documents from the Organization for Economic Cooperation and Development, which contain contingently constituted discourses on teaching. The research indicated that the meanings of teaching privileged in the policy evoke a teacher predisposed to new learning anchored in objectivist discourses of education, sustained by pedagogical innovations signified in teacher references and based on an alignment of 'good practices' and a 'robust knowledge base', as a response to 'teacher disqualification'. In addition, standards of desired behavior to be developed in teaching are highlighted as attempts to regulate and control the various possibilities of teachers' being, sedimenting certain identifications. In these discourses, meanings of teaching are identified that re-signify paradigms related to teacher training, anchored in attempts at a universal consensus incorporated above all in the discourses of modernity, in the search for a centered, emancipated subject capable of carrying out social transformation. In this way, we sought to make it possible to de-sediment discourses by interpreting the contingencies that are "erased" in an attempt to achieve impossible closures as the ultimate meaning of teaching, betting on the reactivation of discourses that express the absence of fixed, pre-determined foundations, based on a teleological conception of politics. I have argued that there is no possible completeness in the processes of signification, as there is always negotiation of meanings, given that significations occur in the future.

Keywords: curriculum policy; BNC-Training; teaching; demands; Political Discourse Theory.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Artigos selecionados para a Revisão de Literatura sobre a Produção de Políticas Curriculares para Formação de Professores.....	24
Quadro 2	Referenciais legais da Produção de Políticas Curriculares para Formação de Professores a partir dos anos de 1990.....	31
Quadro 3	Artigos selecionados para a discussão com diferentes discursos sobre a BNC-Formação	39
Quadro 4	Competências Gerais Docentes (BNC-Formação).....	96
Quadro 5	Competências Específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, prática e do engajamento profissional (BNC-Formação).....	98

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Representação do Signo Linguístico.....	49
Figura 2	Alinhamento entre as Políticas Educacionais.....	74
Figura 3	Discurso do Todos pela Educação pela aprovação do Parecer da BNC- Formação Todos pela Educação.....	90
Figura 4	Coalisão institucional do Movimento Profissão Docente.....	91
Figura 5	Dimensões das competências profissionais relacionadas à formação de professores.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAVE	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Mundial
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CESGRANRIO	Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFENEN	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/ Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FP	Formação de Professores
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TD	Teoria do Discurso
TPE	Todos pela Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	13
1	CONTEXTUALIZANDO POLÍTICAS CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	22
2	REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A INVESTIGAÇÃO: OPERANDO COM A TEORIA POLÍTICA DO DISCURSO.....	45
2.1	Pós-estruturalismo, pós-fundacionalismo e a teoria do discurso.....	46
2.2	Hegemonia, demandas e articulação.....	59
2.3	Hegemonia e antagonismo.....	64
2.4	As contribuições da teoria do discurso para pensar as políticas curriculares numa perspectiva discursiva.....	66
3	SENTIDOS DE DOCÊNCIA NA BNC-FORMAÇÃO.....	72
3.1	Contexto discursivo da BNC-Formação.....	73
3.1.1	<u>Discursos de superação: antagonismo em questão.....</u>	77
3.1.2	<u>Discursos dos referenciais docentes.....</u>	80
3.1.3	<u>Discursos das redes políticas para formação de professores.....</u>	85
3.1.4	<u>Discursos das competências profissionais.....</u>	92
3.1.4.1	Articulações discursivas em torno do significante conhecimento profissional....	99
3.1.4.2	Articulações discursivas em torno do significante prática profissional.....	108
3.1.4.3	Articulações discursivas em torno do significante engajamento profissional.....	115
3.2	Des-sedimentando discursos sobre a docência.....	120
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
	REFERÊNCIAS.....	133

INTRODUÇÃO

Essa dissertação se insere na linha de pesquisa ‘Educação, Movimentos Sociais e Diferenças’, do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias (PPGECC), da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEFB/UERJ), produzida sob orientação da Prof.^a Dr. Marize Peixoto da Silva Figueiredo. Traz como temática os sentidos de docência na Base Nacional Comum para a Formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação) – (Brasil, 2019c). A BNC-Formação (Ibid.) é identificada nesse estudo como uma política curricular que tenta representar a constituição de um projeto hegemônico de formação de professores, com pretensão universal de subjetivar o que é ser professor e como deve ser sua docência.

A ideia de escrever o título da pesquisa “E o professor, o que é, o que é, meu irmão?”, recorrendo à Gonzaguinha¹, surgiu durante a escrita do Projeto de Qualificação. A música “O que é, o que é”² foi gravada no ano de 1982, integrando a faixa do álbum Caminhos do Coração. Nesse ano, o Brasil ainda estava sob o poder da ditadura, e o grande poeta trouxe essa canção com palavras de esperança diante dos problemas em que a sociedade vivia à época. No samba, Gonzaguinha brinca com as palavras formando versos e estrofes, exaltando a vida. Na tentativa de trazer uma definição para as dúvidas, o poeta evoca respostas ao longo da canção. Nessa pesquisa, ao perguntar “E o professor, o que é, o que é, meu irmão”, interessa-me problematizar as subjetividades que têm sido projetadas sobre a docência. Apoio-me em Lopes (2018b) para pensar que o fechamento de sentidos definitivos sobre “o que é”-, qualquer coisa que seja, não é possível, visto as infinitas possibilidades da linguagem nos contextos discursivos.

As políticas curriculares para formação de professores vêm, há tempos, tentando trazer respostas definitivas sobre o professor e, especialmente, sobre a formação inicial, numa ideia de política que tenta garantir, ao futuro professor, o que ele deve ser e ser capaz de fazer (Brasil, 2018a). Constituem-se discursos de que a formação inicial dos professores é precária, mal articulada e ineficiente, ganhando destaque na agenda global (Abrucio, 2016). Aliado a isso, se articula a concepção de que a educação, via docência, tem a força capaz de alcançar-se a projetos de sociedade, pretendendo garantir sujeitos educados, emancipados, críticos e conscientes, para atuarem num suposto mundo pronto, dado e acabado (Lopes, 2015b).

¹ Biografia de Gonzaguinha, disponível em: <https://www.ebiografia.com/gonzaguinha/>. Acesso em: 25 de dez. 2022.

² Álbum Caminhos do Coração, disponível em: <https://www.vagalume.com.br/gonzaguinha/discografia/caminhos-do-coracao.html>. Acesso em: 25 de dez. 2022.

Fortalecem-se afirmações de que o professor é o agente que ressignifica o conhecimento e transforma os discursos político-pedagógicos nas várias instâncias da educação (Lopes; Craveiro, 2015). Desse modo, cabe ao professor estar ‘qualificado’ para sintonizar com as demandas de uma sociedade complexa. Nessas lógicas políticas deterministas e objetivistas, tenta-se definir padrões de comportamentos desejados para a docência e para os alunos, alicerçados em políticas curriculares que prescrevem como deve ser o futuro da sociedade (Lopes, 2017a).

Dias (2014) ressalta que os discursos das políticas curriculares de formação de professores e a relação com o desempenho educacional têm favorecido a articulação de demandas que enfatizam o controle sobre o aprendizado, o ensino e o processo de responsabilização dos professores diante dos resultados apresentados. Com isso, o professor passa a ser visto como elemento central e crucial para as mudanças desse mundo em transformação. Formar ‘bons professores’ passa a ser garantia para o sucesso das políticas de currículo e para a tão almejada qualidade educacional.

As discussões sobre a formação inicial dos professores da educação básica se intensifica a partir da década de 1990, devido à redemocratização brasileira, à abertura político-econômica e à efervescência de movimentos sociais pelo fim da ditadura que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988. A pauta de mobilizações da sociedade civil se voltou por mais escolas públicas, por uma educação gratuita, laica, democrática, pela melhoria da escola básica e da formação de professores. E sob esse viés, o debate da formação de professores se amplia!

Nesse contexto, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou três Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica: DCNs de 2002; DCNs de 2015; e DCNs de 2019, esta última objeto desta pesquisa. As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 foram aprovadas sob a Resolução CNE/CP nº 01/2002 (Brasil, 2002a) e instituíram diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Segundo Coimbra (2015), esse modelo fundamentou-se na integralidade da formação, a integração entre conhecimentos específicos e pedagógicos, a prática como componente da formação e o discurso de formação mais ampla. As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 foram aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015) e enfatizou a articulação entre a teoria e a prática, trazendo discursos de uma valorização e profissionalização da formação de professores.

A defesa para a construção de uma base comum nacional para a formação de professores

da educação básica, tendo a docência como o eixo estruturante da identidade profissional (ou subjetividade), entrava na pauta dos governantes (ANFOPE, 2018), constituindo-se num contexto de mudanças educacionais a ser promovida pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018b) no país.

A BNCC deve, não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também deve contribuir para a coordenação nacional do devido alinhamento das políticas e ações educacionais, especialmente a política para **formação inicial e continuada de professores**. Assim, é imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência no contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica (Brasil, 2019a, p. 1, grifo próprio).

As profundas mudanças sociais e econômicas ampliaram e aprofundaram esses discursos, trazendo a ideia de uma centralização curricular para a formação de professores que garantisse o desempenho desejado dos estudantes e o alcance dos objetivos propostos para a Sociedade do Conhecimento (Dias, 2014).

Deste modo, na tentativa de projetar um currículo nacional para formação de professores, o Ministério da Educação (MEC) apresentou a Proposta para a Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2018a) em dezembro de 2018, seguida da 3ª Versão do Parecer (Brasil, 2019a). Essa política tinha como proposta alterar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2015 (Brasil, 2015), articulando uma série de demandas relacionadas à formação de professores da Educação Básica.

Essa Proposta foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para análise e emissão de parecer e resolução. Portanto, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação (Brasil, 2019c) foi homologada em novembro de 2019 através do Parecer CNE/CP nº 22/2019 (Brasil, 2019c), estabelecendo-se as novas diretrizes curriculares para formação de professores, um projeto hegemônico que visa articular e coordenar as políticas e ações educacionais em relação à formação de professores.

É sobre esse objeto de pesquisa que volto minha atenção. Como professora da educação básica dos anos iniciais na Rede Municipal do Rio de Janeiro, entendo que essa discussão mobiliza pensar essa pesquisa num viés de uma luta política.

Em muitos momentos, na função de coordenadora pedagógica, reproduzia os discursos de ‘qualidade educacional’, pois idealizava que o melhor profissional era aquele que alcançasse os resultados desejados. Incentivava os professores a cumprirem as metas propostas pela Secretaria de Educação e apresentarem os “frutos” para que a escola fosse bem vista diante de todos. Em alguns momentos questionava se a minha formação inicial estava adequada para colocar em prática esses anseios. Esses questionamentos surgiam da imperiosa necessidade de

cumprir as determinações da(s) política(s), que traziam/trazem como palavras de ordem a ‘a eficiência, a eficácia e padronização’ alinhados aos resultados de aprendizagem.

Na prática, as políticas são frequentemente obscuras [...]. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais (Ball; Mainardes, 2011, p. 13).

Também percebia a suposta essencialidade nas minhas palavras e ações. O sonho emancipatório se solidificava na esperança de um futuro projetado para a transformação da sociedade. Com o passar do tempo e diante das pressões vividas pelo controle (sobre mim e/ou de mim para os outros), passei a questionar alguns discursos dos textos oficiais e, desde então, senti a necessidade de buscar alguns caminhos para iniciar os estudos sobre políticas curriculares e formação de professores. Nesses discursos, foi possível perceber uma estreita relação trazendo uma suposta essencialidade entre o currículo da educação básica e a formação inicial dos professores. A relação de uma suposta ascensão da formação de professores para dar conta das aprendizagens essenciais aos estudantes, configura essa política numa articulação de demandas para preencher um suposto vazio.

Há alguns anos tenho sentido vontade de aproximar do objeto de pesquisa *políticas curriculares para formação de professores*. Entre os anos de 2018 a 2020, cursei uma pós-graduação lato sensu na Universidade de São Paulo (USP) sobre Gestão Escolar. Nessa especialização tive a oportunidade de cursar uma disciplina com o professor Márcio Garcia Neira³. Através deste professor, conheci a obra “Teorias de Currículo”, das professoras Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Diante das leituras sobre política e currículo, de maneira inicialmente pouco precisa, percebi o quanto precisava repensar sobre as políticas curriculares. Dessa forma, iniciei (se assim posso dizer), algumas leituras pós-críticas, na tentativa de desconstruir essa visão de sujeito ideal.

Buscando me aproximar de uma teorização pós-crítica, procurei participar da seleção de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC/UERJ) no final do ano de 2020. Iniciar uma pesquisa é um processo de demandas que de alguma forma nos inquieta, nos alcança. No decorrer dos encontros do grupo de pesquisa

³ O professor Márcio Garcia Neira é licenciado em Educação Física e Pedagogia com Mestrado e Doutorado em Educação, Pós-doutorado em Currículo e Educação Física e Livre-Docência em Metodologia do Ensino de Educação Física. Professor Titular da Universidade de São Paulo, onde exerce a função de Pró-Reitor Adjunto de Graduação (2022-2023). Tem experiência com os seguintes temas: Educação Física escolar, Currículo, Formação de professores e Teorias pós-críticas. Disponível em: < <https://www.escavador.com/sobre/2175284/marcos-garcia-neira>>. Acesso em: 28 de dez. 2022.

Conhecimento, Currículo e Avaliação (CONCAVA)⁴, pude me aproximar da perspectiva discursiva de currículo (Lopes; Macedo, 2011). Num primeiro momento, os aportes teórico-metodológicos causaram um certo estranhamento, pelo distanciamento do entendimento de política, currículo, discurso e social.

A perspectiva discursiva de currículo, proposta pela professora Alice Casimiro Lopes (2015a, 2015b), está relacionada aos estudos pós-estruturais, pós-fundacionais e nas contribuições da Teoria Política do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015). Nessa perspectiva teórico-metodológica, a autora defende “[...] uma teoria de currículo que não se vê como produtora da racionalidade que constitui a norma a ser seguida para guiar a política, as escolhas de conteúdos curriculares e de políticas de identidade nas escolas [...]” (Lopes, 2015a, p. 120).

Nesse sentido, distancia-se de certezas, horizontes pré-determinados, fundamentos fixos, direções homogeneizantes e teleológicas (Lopes, 2017a). Admite-se a negociação com a diferença e aceita-se o risco do imprevisto, do contingente e da des-sedimentação de discursos que pretendem conceber uma política que normalize o que as pessoas têm de aprender e como elas têm que ser. Isto porque as políticas centralizadoras ancoram-se numa relação de causa e efeito, tentando legitimar o conhecimento que os sujeitos aprendem, como tentativa de regular as “possibilidades de ser dos sujeitos, os processos de identificação, sedimentando certas identidades” (Lopes, 2017a, p. 117).

Partindo dessas proposições, essa pesquisa é orientada pelas contribuições das abordagens pós-estrutural e pós-fundacional de currículo, desenvolvidas por Lopes (2012, 2013, 2014, 2015a, 2015b, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b, 2019), Lopes e Macedo (2011), a partir dos aportes teórico-metodológicos da Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015). A perspectiva discursiva de currículo busca des-sedimentar os fundamentos que são enunciados nas políticas curriculares, pois todo e qualquer projeto está sempre aberto a negociações contingentes de sentidos (Lopes, 2018b).

No entanto, como nos alerta Lopes (2014),

[...] não se atua no presente para alcançar no futuro identificações do currículo e do social concebidas previamente, mas decidimos hoje por uma significação que não está determinada e que produzirá efeitos imprevistos no futuro. A transformação social como um projeto do currículo passa a ser pensada considerando a política de currículo um comprometimento com a invenção imprevisível do próprio currículo (Lopes, 2014, p. 59).

Esse referencial teórico-metodológico aposta que as possibilidades de significação são

⁴ Grupo de Pesquisa: Conhecimento, Currículo e Avaliação. Disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/569384. Acesso em: 30 de out. 2022.

infinitas, precárias e contingentes devido à circulação de sentidos que envolve os processos tradutórios (Dias; Borges, 2018). Esse é o caminho que escolhi para essa pesquisa, sem uma direção prévia e determinada. Entende currículo como uma construção discursiva, espaço de disputas e negociação de sentidos. Além disso, esse referencial pós-estrutural ou pós-crítico, oportuniza problematizar que os sentidos são constituídos num dado contexto, discursivamente, para projetar uma subjetividade para a docência. Numa discussão pós-estrutural, currículo é entendido como discurso e a realidade é constituída intrinsecamente por processos discursivos. Esses processos constituem o social, dando para a noção de discurso um caráter diferenciado, com elementos linguísticos e extralinguísticos (Oliveira, 2018).

Nessa pesquisa, a noção de subjetividade é pensada na perspectiva discursiva de currículo. O entendimento de subjetividade está relacionado à própria ideia de sujeito no aporte pós-estrutural. Lopes (2013) esclarece que

O sujeito – entendido como subjetivação – é um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada. Seres languageiros, cindidos e precários. Nem a ciência, nem Deus, nem um partido, nem a dialética, nem a formalidade matemática, nem as regras administrativas servem mais – se é que um dia serviram – de porto seguro para nos constituir como sujeitos, balizar os nossos projetos e para a resolução dos conflitos em torno de diferentes opções de leitura do mundo (Lopes, 2013, p. 8).

Desta forma, pensar os processos de subjetivação no campo das políticas curriculares para formação de professores é “[...] questionar o caráter inato e propor que o sujeito vive incessantes processos de identificação que nunca são concluídos” (Lopes; Macedo, 2011, p. 223).

Atento, nesta dissertação, que as políticas curriculares são entendidas como “[...] luta para produzir o texto curricular, sua tradução e leitura, mas igualmente como disputas envolvidas no processo de traduzir e assim contestar as leituras e interpretações hegemônicas” (Lopes, 2018b, p. 149). Essa luta é própria do conflito na significação dos discursos, que tentam sedimentar dimensões político-pedagógicas, mas que são ao mesmo tempo atravessados pela constante articulação e negociação de sentidos. Nesse registro, há um questionamento da racionalidade e da perspectiva dominante de sociedade, que está ancorada numa objetividade racional, que sustenta princípios emancipatórios e com fundamentos consensuais.

Assumo que não tenho a pretensão de definir o que vem a ser professor, o que vem a ser docência, visto a impossibilidade que acompanha toda tentativa de definir o que é ou o que pode ser. Apoio-me em Lopes (2017a, p. 110) para afirmar a possibilidade de outros modos de

compreender o mundo e as ações do mundo, desestabilizando sentidos universalizados, pois há outras formas possíveis de pensar, ser e agir.

Trata-se aqui de propor outras possibilidades para pensar o debate acerca formação de professores, que se afasta de entendimentos como pensado por Saviani (2009), que sinaliza para o entendimento de que o trabalho docente é condicionado pela formação e que isso resulta numa evidência lógica, assumindo o caráter consensual do enunciado de que uma boa formação se constitui como premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho qualitativamente satisfatório (Saviani, 2009); ou por Gatti (2019), que sinaliza que o exercício da docência é um trabalho complexo, realizado com e sobre pessoas, com suas finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições, programas.

Ao ler esse objeto de pesquisa como uma luta política, trago alguns **questionamentos** para essa pesquisa: Por que a Base Nacional Comum da Formação inicial de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019c) se afirma como uma normativa capaz de definir um perfil para a docência? Quais demandas estão articuladas nos discursos da formação de professores nessa política? Que sentidos de professor se constituem nas políticas curriculares em questão? Quais sentidos de docência estão articulados no discurso?

Com esse viés teórico, assumi como **objetivo geral** dessa dissertação: identificar e des-sedimentar sentidos hegemônicos de políticas curriculares para formação de professores, que tentam fechar um sentido necessário, universal e definitivo de docência a ser formada, como via de alcance à qualidade da educação.

Para isso, enunciei os **objetivos específicos**: (i) desenvolver o contexto discursivo da BNC-Formação acerca da relação antagonística que tem se articulado nas lógicas políticas; (ii) identificar e problematizar as demandas discursivamente articuladas na BNC-Formação; (iii) des-sedimentar os discursos de docência que constituem a hegemonia dessa política.

Justifico essa pesquisa por entender que a produção de discursos da BNC-Formação (Brasil, 2019c) tenta estabelecer um consenso discursivo costurando à docência em discursos pautados em currículos por competências, experiências nacionais e internacionais, discursos de redes políticas, objetivando demarcar sentidos sobre o que é ser professor e como de ser a docência. A partir disso, dividi essa pesquisa em três capítulos, a saber:

No **primeiro capítulo**, desenvolvo uma revisão de literatura, oportunizando uma discussão sobre a produção de políticas curriculares para formação de professores, apresentando, de forma breve, os movimentos discursivos que marcaram este processo de luta na constituição do que tem se pretendido como política de formação nos últimos tempos.

Amplio essa discussão a partir das reformas dos anos de 1990, com a publicação das Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

O **segundo capítulo** tem como objetivo explorar, ainda que brevemente, os elementos filosófico-epistemológicos para a compreensão do pós-estruturalismo e do pós-fundacionalismo, fazendo uma breve apresentação dos pressupostos ontológicos dessa Teoria Política, situando o leitor no pensamento de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015). Além disso, apresento os operadores interpretativos que serão centrais para problematizar essa pesquisa a partir de uma luta política, como: hegemonia, demandas, articulação e antagonismos. Por fim, trago uma discussão sobre contribuições dessa Teoria para pensar as Políticas Curriculares numa perspectiva discursiva.

No **terceiro capítulo**, desenvolvo uma argumentação sobre o contexto discursivo da BNC-Formação (Brasil, 2019c), enunciando a relação antagonística que tem se articulado na BNC-Formação, os discursos dos Referenciais Docentes, as Redes Políticas para Formação de Professores e o discurso das Competências Profissionais. Outrossim, identifico e problematizo as demandas discursivamente articuladas na BNC-Formação, mediante articulações discursivas dos significantes Conhecimento, Prática e Engajamento profissional. Encerro, des-sedimentando os discursos sobre a docência, apostando que os processos de subjetivação são impossíveis, remetidos à contingência e à precariedade do ser.

Para essa pesquisa, elegi como empiria documentos oficiais de órgãos governamentais, como: Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação; e também alguns documentos internacionais: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial, que trazem discursos sobre as Políticas Curriculares para formação de professores. São eles:

1. Resolução CNE/CP nº 02/2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019c);
2. Parecer CNE/CP nº 22/2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019b);
3. Terceira Versão do Parecer da BNC-Formação (Texto Referência) – (Brasil, 2019a);
4. Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, (Brasil, 2018a);
5. Decreto n.º 8.752 - Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Brasil, 2016b);

6. Lei n.º13.005/14 - Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014);
7. Lei nº 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996);
8. Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes (OCDE, 2006);
9. Melhores competências. Melhores empregos. Melhores condições de vida: uma abordagem estratégica das políticas de competências (OCDE, 2014);
10. A Educação no Brasil. Uma perspectiva internacional (OCDE, 2021a);
11. Perspectiva da Política de Educação no Brasil. Com foco em políticas nacionais e subnacionais (OCDE, 2021b);

A decisão por escolher documentos assinados pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e documentos internacionais ocorreu durante os encontros do Grupo de Pesquisa e levou em consideração os discursos que têm se constituído sobre a docência e sua formação, e a sua contingência no fechamento discursivo do que é ser professor. Inicialmente acessei o site do MEC, onde tive acesso à Proposta da Base Nacional Comum de Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Brasil, 2018a) e à 3ª Versão do Parecer da BNC-Formação (Brasil, 2019a). Posteriormente realizei a leitura desses documentos e busquei outros textos políticos que fizessem referência à atual política curricular de formação de professores - Parecer CNE/CP n.º 22/2019 (Brasil, 2019b), seguido da Resolução CNE/CP n.º 02/2019 (Brasil, 2019c). A aproximação com os outros documentos que fazem parte do material empírico deu-se com o avanço das leituras sobre a temática dessa dissertação.

Esse caminho foi se configurando num movimento aberto a encontros e experiências de leituras de forma não linear. As discussões apresentadas nessa pesquisa não pretendem encontrar uma solução sobre a formação de professores e nem abrir mão de tantos outros caminhos possíveis. Assumo com Lopes (2015b) que as significações desses textos políticos nunca cessam, não se estabilizam definitivamente e não têm fim.

Nas Considerações finais, trago algumas reflexões sobre o que significou realizar esse estudo. Através da interpretação dos discursos da empiria, reconheço a impossibilidade que faz parte desse jogo político-discursivo e tento apostar na provisoriedade e contingência do ser.

1 CONTEXTUALIZANDO POLÍTICAS CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“[...] Viver e não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar, e cantar, e cantar
A beleza de ser um eterno aprendiz [...]”
(Gonzaguinha, 1982)

Começo trazendo Gonzaguinha (1982), pelos ecos que essa poesia provoca em minha subjetividade como professora-pesquisadora, e por apostar na possibilidade de reexistir todos os dias, mesmo sem garantias. A minha voz entra nesse jogo discursivo, na tentativa de problematizar a tessitura das notas que têm embalado as políticas de formação de professores em tela. Para tanto, em diálogo com Leminski (s/d), assumo que, de alguma forma essa melodia ecoa metaforicamente em mim aquilo que me afeta, “uma canção longínqua, a voz, além, nem palavra”, quando tento “compreender⁵” a potencialidade desse debate.

De acordo Ball (2011, p. 34), as pesquisas sobre as políticas educacionais têm sido pensadas a partir de diferentes “[...] posições, estilos e preocupações, posicionadas diferentemente em relação aos processos e métodos da reforma e em relação às tradições e práticas das ciências humanas”. Ainda segundo o autor, as reformas educacionais vêm ganhando destaque sobretudo no ensino básico, profissional e superior, como forma de desenvolver o capital humano. Com essas reformas, o professor tem sofrido intensas mudanças, devido à busca pela qualidade e excelência, vindo do controle empresarial e governamental (Ball, 2004). Qualidade essa significada pela ‘eficiência’ e pelas ‘metas’ a serem atingidas nos sistemas educativos, culpabilizando a educação, na figura do professor, por não atenderem as necessidades de uma nação e elevar o padrão, reafirmando novas possibilidades éticas, com novos papéis e relações de trabalho, levando a uma nova economia moral, mudando assim os rumos da política (Ball, 2011).

Segundo Ball e Mainardes (2011), houve nas últimas décadas um aumento considerável de grupos de pesquisas, publicações e eventos científicos sobre políticas educacionais. Além disso, essa ampliação foi suscitada pelas diversas formas de pensar a política, trazendo referenciais teóricos variados, inclusive literatura internacional.

⁵ Essa pesquisa está ancorada em uma perspectiva ontológica pós-estrutural e pós-fundacional desenvolvida pela Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal (2015), que será abordada mais adiante; portanto a ideia de “compreensão” aqui colocada, não está relacionada à ideia de totalidade a ser apreendida por uma dada racionalidade, pois o alcance de qualquer totalidade nessa perspectiva é impossível pela provisoriade, parcialidade e contingência de todo discurso.

Alguns estudiosos como André (2007), Diniz-Pereira (2013), Freitas (2002), Gatti (2003, 2014), Nóvoa (2017), Dias; Lopes (2009), Lopes; Borges (2015), Figueiredo (2015), Tardif (2014) e Zeichner (2013), têm sistematicamente se dedicado à investigação sobre as políticas curriculares e educacionais relacionadas à formação de professores. Além disso, há um movimento de várias entidades acadêmicas, como ANFOPE, ANPED, ABdC, que têm discutido os caminhos e os (des) caminhos dessas políticas.

Com o título que dá nome a esse capítulo, esforço-me em contextualizar os discursos que vêm se constituindo nos aspectos relacionados à Produção de Políticas Curriculares para Formação de Professores e que problematizam elementos históricos, sociais e culturais consolidados no campo ao longo das últimas décadas. Nesse sentido, direciono a pergunta-problema dessa problematização: O que vem sendo significado como políticas curriculares para formação de professores? Quais são os discursos que estão sendo disseminados via políticas curriculares que pretendem orientar essas formações?

Dessa forma, pretendo com esse capítulo, apresentar uma revisão de literatura de algumas produções de pesquisadores sobre as políticas curriculares de formação de professores da educação básica. Tal movimento consiste em realizar um breve recorte dessa temática, destacando os discursos dessas políticas que tem se articulado no campo, abordando e ampliando essa discussão a partir das reformas dos anos de 1990, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996) e de suas diferentes atualizações.

Assim, tento oportunizar ao leitor uma breve aproximação sobre os movimentos discursivos que marcaram este processo de luta e que têm se pretendido como política de formação nos últimos tempos, entendendo que as interpretações que realizo são temporárias. Ao suscitar essa discussão, procurei pontuar alguns discursos que vêm se configurando atualmente. Portanto, não tenho a intenção de narrar as teorizações curriculares advogando para uma percepção teleológica da política, no sentido de que o que está por vir é determinado no passado, mas tento registrar como o interesse por esse tema vem tentando definir o que é ou deveria ser a formação de professores.

Nesse sentido, num primeiro momento, realizei um levantamento bibliográfico a partir da ferramenta de busca do banco de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO), buscando por artigos que reunissem informações acerca da Produção de Políticas Curriculares para Formação de Professores da educação básica. Com a utilização das palavras-chave “políticas curriculares” e “formação de professores” e por autores sugeridos no Exame de

Qualificação, como Helena Costa Lopes de Freitas, Luiz Carlos de Freitas, entre outros, foi possível localizar 40 artigos. Por meio da leitura do resumo dessas produções acadêmicas, selecionei os que mais se aproximaram com a temática desse capítulo.

Desta forma, apresento este quadro produzido a partir dos artigos que foram selecionados para essa Revisão de literatura, entendendo a necessidade de situar o campo da formação de professores e as pesquisas sobre a formação inicial nessa investigação.

Quadro 1 - Artigos selecionados para a Revisão de Literatura sobre a Produção de Políticas Curriculares para Formação de Professores (Continua)

Título	Autor/Instituição	Ano
Desafios da Formação de Professores no cenário atual: resistências e proposições aos projetos de desmonte e descaracterização.	Lucilia Augusta Lino/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).	2020
Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos?	Camila Lima Coimbra/ Universidade Federal de Uberlândia.	2020
Quatro décadas de lutas e resistência: a Anfope e as políticas de formação de professores no Brasil.	Lucilia Augusta Lino/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).	2019
30 anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores.	Helena Costa Lopes de Freitas/ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).	2018
Levantamento histórico da formação de professores no Brasil: legislação e políticas educacionais.	Maria Teresa Sokolowski/ Faculdade de Rio Claro (UNIESP).	2015
Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética.	Luiz Carlos de Freitas/ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).	2013
A construção do campo da pesquisa sobre Formação de Professores.	Júlio Emílio Diniz-Pereira/ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).	2013
Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais.	Leda Scheibe; Vera Lúcia Bazzo/ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).	2013
Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.	Dermeval Saviani Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).	2009
A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.	Helena Costa Lopes de Freitas/ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).	2007

Quadro 1 - Artigos selecionados para a revisão de literatura sobre a produção de políticas curriculares para formação de professores (conclusão)

Título	Autor/Instituição	Ano
Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores.	Marli André/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	2007
Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.	Helena Costa Lopes de Freitas/ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).	2002
Formação de Professores no Brasil (1990-1998).	Marli André/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	2002
A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores.	Helena Costa Lopes de Freitas/ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).	1999
Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores.	Iria Brzezinski/ Universidade Católica de Goiás (UCG).	1996

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Contextualizar o campo da formação de professores através da apresentação de alguns pesquisadores da área, é um caminho importante para entender os discursos que circulam no campo e que tentam definir o que é ou deveria ser essa política de formação inicial.

De acordo com Saviani (2009), a formação de professores sempre esteve presente na história do Brasil e do mundo, e a necessidade pela formação já tinha sido preconizada por Comenius, no século XVII. No Brasil, a preocupação com a formação de professores emerge após a independência, visto a necessidade de instrução popular. É nesse contexto que a primeira Escola Normal foi instituída em Niterói, no ano de 1835, colocando em evidência a Província do Rio de Janeiro e dando início aos Ensaios intermitentes⁶ de formação de professores no Brasil (Saviani, 2009).

Segundo Coimbra (2020), as políticas curriculares para formação de professores foram divididas em três momentos formativos, a saber:

“[...] a ideia brzezinskiana do esquema 3+1⁷, e que denominamos de modelo conteudista (1939-...); o segundo momento, que consideramos um modelo em

⁶ Os ensaios intermitentes de formação de professores ocorreram de 1827-1890. Nesse período se inicia o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais. O termo “intermitente” refere-se a sua própria existência enquanto escola, pois eram fechadas e reabertas periodicamente (Saviani, 2009).

⁷ O modelo denominado “3 + 1”, significava três anos para cursar os conteúdos específicos da área de

transição (2002-...), ao assumir a prática como eixo da formação; e o terceiro e atual momento, que denominamos de modelo de resistência (2015-...), em que o termo formação se amplia, tendo um mesmo princípio de formação inicial e continuada” (Coimbra, 2020, p. 5).

Num primeiro momento predominava uma formação de professores com enfoques tecnicistas e funcionalistas – racionalidade técnica –, apoiado em matrizes instrumentais e que defendiam políticas curriculares em prol da produtividade, contribuindo para a manutenção da estrutura de classes (Diniz-Pereira, 2013). Esse modelo, também denominado conteudista, tem início com a primeira autorização dos cursos de bacharel e o de licenciatura em 1939, por meio do Decreto-lei nº 1.190, e que colocou em evidência a dicotomia entre o conteúdo e a forma, a teoria e a prática, e os saberes e práticas docentes são colocados em segundo plano. O modelo conteudista foi considerado o primeiro modelo de formação de professores no Brasil, que durou aproximadamente de 1939 a 2002, sendo hegemônico por mais de 60 anos (Coimbra, 2020).

Nesse período evidenciado pela psicologia comportamental e herdeira da ciência positivista, a formação do profissional objetivava solucionar os problemas mediante as técnicas científicas, sendo a formação de professores entendida como uma questão de recursos humanos para a educação (Pérez Gómez, 1995). Assim, a escola tecnicista se estabelece a partir das demandas relacionadas ao processo de urbanização e industrialização do país, invocando a formação de mão-de-obra para o mercado. Por essa ênfase, a formação era direcionada às necessidades do desenvolvimento capitalista internacional e inserida num discurso marcado pela concepção de educação como pressuposto de desenvolvimento econômico (Sokolowski, 2015).

Garcia (2010) ressalta que os discursos das reformas políticas curriculares no Brasil, relacionado a uma racionalidade instrumental, esteve ancorado em tradições norte-americanas e nos totalitarismos da performatividade denunciados por Ball (2001), sendo alimentado pela solução do imaginário de igualdade e sociedade. Ainda fazendo menção ao texto de Garcia (2010), “[...] há um investimento em formas de subjetividades que privilegiam uma agência com consciência crítica e sensibilidade” (p. 452), diante de questões de desenvolvimento e a superação da marginalização social.

O final da década de 1970 foi marcado pelo aumento da resistência em relação à ditadura civil-militar no Brasil, onde se via e sentia a saturação dos ditames do autoritarismo. Percebeu-

conhecimento e mais um ano para cursar as disciplinas pedagógicas. Assim, nesse modelo foi regulamentado o sistema de formação de professores que se desenvolveu nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras durante a primeira metade do século XIX. Esse sistema perdurou por 23 anos e passou para a história dos estudos pedagógicos (Brzezinski, 1996). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De1190.htm. Acesso em: 15 de nov. de 2022.

se que mesmo com a dura repressão, falta de liberdade e democracia, a sociedade civil brasileira se articula em prol de uma constituinte e na tentativa de desorganizar o consenso em torno da ditadura (Lino, 2019). Coincidindo com esse movimento, ações para normatizar a formação de professores continuava em todo país, estabelecendo princípios, normas, diretrizes e procedimentos para nortear o que se entendia por formação (Brzezinski, 1996).

Em 1977, o Ministério da Educação nomeou Comissões de Especialistas da Área de Educação com a finalidade de envolver as universidades no debate da formação de professores/as no Brasil. Foram realizados encontros, seminários e pesquisas com a finalidade de diagnosticar as condições da formação do/a professor/a no Brasil (Coimbra, 2020, p. 8).

A década de 1980 foi evidenciada pela ruptura com a concepção do paradigma da racionalidade técnica, de modelo conteudista e fundamentos positivistas, pensamentos que predominavam até então. Essa concepção de formação começou a dar sinais de esgotamentos nas últimas décadas do século XX, devido ao declínio da guerra fria e da abertura político-econômica. Essa efervescência de movimentos sociais pelo fim da ditadura culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, e tendo como pano de fundo a redemocratização brasileira, a pauta de mobilizações da sociedade civil se volta por mais escolas públicas, gratuita, laica, democrática, melhoria da escola básica e da formação de professores. Aumentava a esperança de que o problema da formação de professores seria solucionado desde então. E sob esse viés, o debate da formação de professores se amplia!

Em um contexto de embates com o então Conselho Federal de Educação (CFE), que pretendia alterar a política de formação de professores excluindo da discussão os educadores, realiza-se em Campinas, na Unicamp, o I Seminário de Educação Brasileira (1978), promovido pelo Centro de Educação e Sociedade (Cedes). Este Seminário constituiu-se um marco importante na luta contra o autoritarismo e contra a ditadura, em especial, dando início à organização e mobilização de entidades do campo da educação e demais segmentos da sociedade civil, até hoje (Freitas, 2018, p. 512).

Com essa ruptura, há um avanço para estudos filosóficos e sociológicos, em que a formação de professores passa a ser vista com uma concepção emancipadora de educação, deixando de ser considerada neutra, constituindo-se discursos de uma formação ampla, em que o professor domine e compreenda a realidade do seu tempo, com transformações da escola, da educação e da sociedade (Freitas, 2002). A concepção emancipadora de educação se constituía na tentativa de superação das dicotomias identificadas pelo autor “entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, na medida em que a escola avançava para a democratização das relações de poder e para a construção de novos projetos coletivos.” (Freitas, 2002, p. 139). Os sentidos produzidos nessa concepção de formação

associavam a teoria e a prática docente, entendendo a formação de professores como uma atividade que transforma o mundo natural e social.

Mobilizado por essas questões, esse período foi marcado por uma reconfiguração política da educação em que (re)significaram-se a forma de “compreender” o professor e a sua formação, contextualizado sob novos olhares da política brasileira e mundial, passando a entender o (a) professor(a) na estrutura de poder da sociedade. Para Freire (1992, p. 28), o professor não era um ser isolado, mas sim “um ser em situação, um ser do trabalho e da transformação.” A pedagogia de Paulo Freire era identificada com uma educação dialógica, que possibilitasse a luta dos oprimidos contra o opressor. Tendo o diálogo seu ponto fundamental, propunha uma educação problematizadora, favorecendo o conhecimento e aprendizagem através da dialogicidade.

Com a chegada das teorias sociológicas às universidades brasileiras e aos centros de formação de professores, nos anos 1980 e 1990 (Diniz-Pereira, 2013) há uma crise de paradigma, marcada pela mudança no cenário político mundial, anunciado pelo fim da modernidade e o início da pós-modernidade. Essas mudanças deslocam a atenção para os aspectos microssociais da escola, como os processos de ensino-aprendizagem, as práticas pedagógicas, as estratégias utilizadas para o desenvolvimento do processo, pela centralidade do conteúdo na escola (habilidades e competências) e pelo triunfo das políticas neoliberais que tentam se hegemonizar em resposta às crises dos anos anteriores (Freitas, 2002). Com isso, a centralidade da política educacional também passa a ser nos profissionais que ocupam o espaço da escola, “suas opiniões, representações, saberes, práticas e sua identidade profissional” (André, 2007, p. 56), passando-se a discutir o papel dos professores na transformação do país e sua atuação nos espaços educativos.

A concepção de estudos tecnicistas, identificada na década de 1970, volta a partir da década de 1990 sob um novo formato, colocando a existência de recursos humanos como condição indispensável. A educação e a formação de professores (FP) ganham importância estratégica e postas conceitualmente, permitindo o debate com as questões pedagógicas e com discursos que buscavam responder às finalidades da educação. Há uma intensa disputa a partir dos anos 1990, havendo pesquisas no campo da formação de professores que influenciavam de forma significativa o meio acadêmico. Por via de regra, estão entre os mais citados: Ken Zeichner, Philippe Perrenoud, António Nóvoa, Isabel Alarcão, Maurice Tardif, Helena Costa Lopes de Freitas, Luiz Carlos de Freitas, entre outros.

A discussão acerca da formação de professores também ganhava destaque com a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)⁸. Essa associação surge quando o país vivenciava intensos debates acerca da redemocratização e pela ampliação do direito à educação (Lino, 2019). Essa entidade do campo educacional redirecionou o debate em prol da defesa de políticas de formação, da valorização do profissional da educação, assegurando o reconhecimento social no magistério, profissionalismo e profissionalização (Anfope, 2018), em contraposição ao pensamento tecnicista dos anos 1960 e 1970, reagindo às políticas conteudistas, de aligeiramento, fragilização, degradação da formação e do profissional do magistério (Freitas, 1999).

A Anfope surge em um momento histórico de profícuos avanços na retomada da democratização no país e, por conseguinte, de conquistas no campo da educação brasileira. Constitui-se a partir de princípios defendidos pelo movimento de educadores, como a construção da **Base Comum Nacional**, que desde o início do movimento definia a identidade do profissional da educação tendo a docência como base da identidade profissional de todo educador (Anfope, 2018, grifo próprio).

É nesse contexto que a temática da Formação de Professores entra na pauta dos governantes. As discussões tiveram dois pontos que foram considerados fundamentais, a saber: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso dos professores com as classes populares. Os princípios gerais estavam relacionados à natureza da formação de professores e ao papel do professor, se contrapondo ao antigo modelo de formação (Santos, 1991).

Os registros dos eventos nacionais mostram que os encontros das associações dos campos educacionais ocorriam desde a década de 1980⁹. Dessa forma, num movimento ancorado num projeto coletivo de formação de professores, a ANFOPE entra nesse debate, defendendo como tema central nos seus encontros, a articulação dos projetos de formação de professores e as atuais reformas educacionais no Brasil, além da defesa por uma Base Comum Nacional para os cursos de formação de professores, articulando os seguintes princípios: uma sólida formação teórica de qualidade e interdisciplinar; a unidade entre teoria/prática; a gestão democrática; o compromisso social; o trabalho coletivo e interdisciplinar; a incorporação da

⁸ A ANFOPE tem como marco de sua origem a 1ª Conferência Brasileira de Educação (CBE/PUC/SP), com a criação em 02/04/1980, no Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, posteriormente configurado como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE, Belo Horizonte, 25/11/1983). Em 26/7/1990, durante o 5º Encontro Nacional (Belo Horizonte/MG), foi convocada a Assembleia Extraordinária, com o objetivo de “examinar a possibilidade de transformar a CONARCFE em uma Associação Nacional (ANFOPE, 1990, p. 5). Disponível em: <http://www.anfope.org.br/historico/>. Acesso em: 02 de nov. 2022.

⁹ No site da ANFOPE é possível encontrar os documentos finais desde a década de 1980. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>. Acesso em: 09 de nov. 2022.

concepção de formação continuada; e, por fim, um processo de avaliação permanente. (Coimbra, 2020).

[...] uma única base comum nacional para todos os cursos de formação do educador, a ser aplicada em cada instituição de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras, seja no Curso Normal, na Pedagogia ou nas demais licenciaturas.” [...] Ao longo dos anos, a construção da concepção de base comum nacional (ANFOPE, IV Encontro Nacional, 1989) foi se configurando, até os dias de hoje, como instrumento privilegiado de luta contra a degradação da profissão (ANFOPE, VI Encontro Nacional, 1992), na perspectiva de construirmos uma política nacional global de formação e valorização dos profissionais da educação, contemplando formação inicial, continuada, salários dignos e piso salarial, condições de trabalho e carreira docente (ANFOPE apud Freitas, 2019a, p.58).

A Base Comum Nacional, defendida por essa associação, é significada como uma via para a “[...] garantia de uma prática comum nacional de todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação[...]” (ANFOPE, 1992, p.11). Além disso, valoriza-se o aumento das relações entre as várias disciplinas que capacitam o professor e sua articulação com o fenômeno educativo, buscando capacitar o profissional para uma análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional em particular, enfatizando uma concepção sócio-histórica do professor, contextualizando e estimulando a análise política da educação, bem como das lutas históricas destes profissionais em articulação com os movimentos sociais (ANFOPE, 1992).

A formação de professores é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica, está por sua vez, intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação se faça em bases teoricamente sólidas e fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social são cada vez mais remotas, se não conseguirmos reverter o rumo das políticas educacionais implementadas (ANFOPE, 2002, p. 10).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), há um fluxo de produção das políticas curriculares e educacionais desencadeadas desde então, haja vista a quantidade de pareceres, resoluções, portarias e decretos sobre a formação de professores que foi responsável por uma onda de debates sobre essa temática no Brasil. No quadro 2 apresento os referenciais legais da Produção de Políticas Curriculares e Educacionais para a Formação de Professores a partir dos anos de 1990, entendendo que o discurso sobre a formação inicial se constitui discursivamente num contexto político de reformas curriculares e educacionais das últimas décadas.

Quadro 2 – Referenciais legais da Produção de Políticas Curriculares e Educacionais para a Formação de Professores a partir dos anos de 1990 (Continua)

1	Lei no 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
2	Parecer CNE/CP n.º 115/99 - Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação.
3	Resolução CNE/CP n.º 01/99 - Institutos Superiores de Educação.
4	Parecer CNE/CP n.º 01/99 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio
5	Resolução CNE/CEB n.º 02/99 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal.
6	Lei n.º 10.172/01 - Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010).
7	Pareceres CNE/CP n.º 09/2001 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
8	Parecer CNE/CP n.º 27/2001- Nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
9	Resolução CNE/CP n.º 01/02 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.
10	Parecer CNE/CP n.º 21/2001 - Duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
11	Parecer CNE/CP n.º 28/2001 – Nova redação para o Parecer CNE/CP 21/2001 - Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
12	Resolução CNE/CP n.º 02/02 - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Quadro 2 – Referenciais legais da Produção de Políticas Curriculares e Educacionais para a Formação de Professores a partir dos anos de 1990 (Continuação)

13	Parecer CNE/CP nº: 5/2005 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
14	Resolução CNE/CP n.º 01/06 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.
15	Decreto n.º 6.755/09 - Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. (substituído pelo Decreto n.º 8.752/16 - Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica).
16	Portaria MEC n.º 1.328/11 - Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.
17	Parecer CNE/CP nº: 08/08 - Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
18	Resolução CNE/CP n.º 03/12 –Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública.
19	Lei n.º 13.005/14 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências (PNE 2014-2024).
20	Parecer CNE/CP nº: 2/2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.
21	Resolução CNE/CP n.º 02/15 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. (Revogada em 20 de dezembro de 2019, pela Resolução CNE/CP n.º 02/2019).
22	Versão Preliminar da Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica.
23	3ª Versão do Texto Referência das Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica.

Quadro 2 – Referenciais legais da Produção de Políticas Curriculares e Educacionais para a Formação de Professores a partir dos anos de 1990 (Conclusão)

24	Parecer CNE/CP n.º 22/19 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
25	Resolução CNE/CP n.º 02/19 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Fonte: elaborado pela autora para fins da pesquisa, adaptado do Parecer CNE/CP nº 22/2019. (Brasil, 2019b).

Macedo (2000), ressalta que

Desde a promulgação da LDBEN, uma série de medidas normatizadoras vem sendo tomada em nível federal no sentido de controlar e, por consequência, direcionar o sistema educacional brasileiro. Trata-se de medidas que, em seu conjunto, definem uma política educacional com interesses bem específicos, mas que, embora se referenciam umas às outras, são apresentadas isoladamente, como se buscassem resolver problemáticas tópicas e urgentes (Macedo, 2000, p. 1).

Em suas Disposições Transitórias, a LDB em seu artigo 87 afirma que: "É instituída a Década da Educação", a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei" (Brasil, 1996). Freitas (2002) sinaliza que esse período representou no Brasil um intenso debate entre o que se esperava de sociedade, escola, educação e formação de professores¹⁰, além de constituir o aprofundamento do neoliberalismo político e econômico aos problemas colocados pela crise do capitalismo dos anos anteriores e que foi se desenvolvendo de forma bastante estreita a partir de 1995, nos dois mandatos presidenciais do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

O desenvolvimento em torno da 'superprodução' de políticas curriculares para formação de professores se intensifica a partir de então, com a proposição de medidas que tinham como objetivo adequar o Brasil no sentido de avanços nas demandas sociais e "num conjunto de políticas públicas para incrementar e fortalecer a formação docente" (Brasil, 2019b, p. 3). Freitas (2002) ressalta a produção de políticas,

Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, para a educação superior, para

¹⁰ Cabe ressaltar que, antes da LDB/96, não havia uma denominação para o profissional da educação. Na Carta de Goiânia, ele é denominado como "educador" ou "profissional do magistério". Somente a partir da Lei n.º 12.014/2009 aonde houve uma alteração ao artigo 61 da LDBEN com a substituição do termo "profissional da educação" por "profissional da educação escolar básica", que se desdobra nas denominações "professor" e "trabalhador da educação" (Brzezinski, 2019).

educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio–, descentralização, FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério –, Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES, são medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos (Freitas, 2002, p. 142).

Lino (2020) destaca que as políticas neoliberais em curso desde a época de FHC, reduziram os investimentos públicos na educação, tirando a responsabilidade do Estado, dando vez a privatização da educação, e que tem sido protagonizado por Organizações Multilaterais, como o Banco Mundial (BIRD), o Fundo Monetário Internacional, entre outros. Afirma-se também que nesse período realizaram-se discussões que relacionam a formação de professores ao processo de qualificação da educação básica, considerando isso como estratégia para o desenvolvimento da nação, visando o avanço dos índices dos resultados de avaliação (Silva, 2018). Porém, constata que a instalação das políticas neoliberais não significou o apagamento das forças que lutavam pela educação pública, laica, democrática e gratuita, e pela valorização dos profissionais da educação” (Silva, 2018, p.79).

Desse modo, afirma-se que as legislações foram sendo implementadas sem levar em consideração os projetos coletivos advindos de associações científicas e acadêmicas, e a preocupação quanto à formação de professores, visto que as reformas educacionais advindas sinalizavam para uma adequação da educação à lógica de mercado e na tentativa de formar um perfil de profissional capaz de atender as demandas do capitalismo (Freitas, 2018).

Por essa via, a professora Helena de Freitas (2002, 2007, 2018) também sinaliza que o desenho da formação de professores no Brasil vem atendendo à implementação da educação superior dos anos 1990, além de responder às reformas do Estado e aos organismos internacionais. A autora também registra críticas e resistências oriundas de diversos movimentos quanto à institucionalização das normativas que foram publicadas à época. Segundo a autora, houve um rompimento, “processo intensivo e apressado”, por parte do Conselho Nacional de Educação – CNE e Ministério da Educação – MEC, com a concepção de formação de professores que havia sido construída desde a década de 1980 pela ANFOPE e outras associações.

O discurso da precarização nas políticas de formação de professores também é recorrente em alguns textos. Diniz-Pereira (2013) ressalta que as reformas implantadas a partir da década de 1990 sobreviveram sobre as condições de trabalho do professor e sua prática, dando pouca atenção ao salário digno e à carreira atraente.

Diniz-Pereira (2013) reafirma em seus discursos que a atenção das políticas de formação estava voltada para a construção da identidade docente, profissionalização e suas subjetividades, abrangendo o método autobiográfico, com a reconstituição da história de vida e a memória dos professores, sua escolarização e ênfase na sua capacidade de aprender. E André (2002) sinaliza para as novas temáticas de interesse da formação de professores, como a questão de gênero, relações de poder, etnia e raça. Os sentidos produzidos nessas pesquisas davam conta de que as discussões sobre a política de formação também estava no cenário internacional.

Nos últimos vinte e cinco anos, observa-se uma “extraordinária mudança na natureza do campo de pesquisa sobre formação docente” nos Estados Unidos (ZEICHNER, 1998, p. 78) e também em outros países. Como se sabe, a partir dos anos de 1980, começou a ocorrer não só um crescimento quantitativo dos trabalhos acadêmicos sobre formação de professores, mas também uma mudança de foco nas pesquisas a respeito dessa temática em todo o mundo, trazendo os educadores para o centro das investigações (Diniz-Pereira, 2013).

Ao longo das décadas, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou três Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica, a saber: DCN de 2002; DCN de 2015; e DCN de 2019, última que foi publicada em 20 de dezembro de 2019. As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002, foram aprovadas sob a Resolução do CNE/CP nº 01/02 (Brasil, 2002a), e instituíram a duração e a carga horária dos cursos em nível superior e de curso de licenciatura. Esse modelo, considerado de transição por Coimbra (2020), instaurou um modelo de formação centrado em quatro ideias centrais:

[...] a necessidade de integralidade da formação, a integração entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, a prática como componente da formação e, por fim, o reconhecimento de uma visão mais ampla de formação, considerando também outros espaços e possibilidades formativas (Coimbra, 2020, p. 10).

Freitas (2019) aponta que houve por parte da ANFOPE uma defesa em prol das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação dos Profissionais da Educação, CNE/CP nº 01/02 (Brasil, 2002a), ancorando-se na ampliação dos debates e discussões e repudiando os caminhos que não levassem em consideração o ponto de vista do movimento.

Outra frente defendida por Freitas (2002) é que, desde a deliberação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) e da aprovação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores em 2002, há tentativas de regulação da docência, desde as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas pelos professores, até questões de carga horária, avaliação, entre outras. Realça que as diretrizes de 2002 não deixaram de trazer avanços, se comparado ao momento anterior, conhecido como modelo ‘3+1’. Esse modelo causou muitas

discussões ao longo dos anos, entre conflitos e dissensos em torno da necessidade de substituí-lo.

[...] a ANFOPE e as entidades congêneres, cada vez mais vinculadas em torno de conteúdos formativos de natureza teórico-científica, reapresentaram seu histórico projeto de formação, passando à defesa de um curso de formação de profissionais da educação com duração mínima de quatro anos e com carga mínima de 3.200 horas. Reafirmaram, assim, sua crítica à tendência que vinha tomando corpo nas esferas oficiais, de constituir um Sistema de Formação, Avaliação e Certificação Profissional Baseado em Competências (Scheibe; Bazzo, 2013)

Dourado (2015) sinaliza que as políticas de formação de professores têm sido reduzidas a didáticas, metodologias e competências e que este campo tem se constituído dentro de um contexto de tensões e contradições que tanto se estabelece num cenário neoliberal. A qualidade da educação é assumida como bandeira, nas palavras de Freitas (2002), pelos diferentes setores governamentais e empresariais, aliada ao desenvolvimento e implementação das políticas neoliberais.

No ano de 2015, após muitas articulações, foram aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 02/15 (Brasil, 2015), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, instituindo o que se denominou no início dessa seção, de terceiro modelo (Coimbra, 2020) de formação de professores no Brasil.

Essa Resolução, segundo a Anfope (2019), representou “um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articulou, indissociavelmente, a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica e emancipadora, defendida pelas entidades acadêmicas” (ANFOPE, 2019, p. 2). Havia discursos de que o perfil de formação de professores previsto nas Diretrizes de 2002 fora incorporado ao corolário das demandas propostas pela Anfope, Anped, Forumdir, expressado através de uma política nacional de formação de professores significada como instrumento de resistência para enfrentar o desmonte das políticas: o compromisso do Estado em assegurar o direito à educação básica; a ampliação da carga horária dos cursos de licenciatura; o compromisso social, político e ético com a sociedade brasileira, justa, democrática; contrária a qualquer forma de discriminação; articulação entre teoria e prática; e valorização e a profissionalização do magistério (Freitas, 2019).

Vale destacar que o prazo de implementação da CNE/CP nº 02/2015 fora adiado, por meio de normativas inúmeras vezes.

Ficava cada vez mais claro que, para o CNE/MEC, a questão central desta resolução e, talvez, o real motivo de todos os adiamentos fora a definição de que a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica-BNCC passasse a ser a chave de leitura para a compreensão das novas políticas educacionais (Aguiar; Dourado, 2019).

A BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o País, (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 673)

O novo direcionamento de adiamento e ampliação do prazo de implementação das DCNs de 2015 vinha de argumentos de que os cursos de formação de professores se adequassem à nova Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018b), conforme redação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Com a aprovação da BNCC, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação argumentaram em prol de uma revisão para que dialogasse com a Formação de Professores (Scheibe; Bazzo, 2019).

A Professora Helena de Freitas sinaliza em seu blog¹¹ que havia se iniciado em nosso país,

“[...] a materialização da reforma empresarial no campo da formação de professores, reforma almejada desde os anos 90, interrompida pelos governos progressistas que se sucederam a partir de 2003, e retomada em 2012, pelos diferentes setores dentre os quais se destaca o empresariado organizado no Todos pela Educação e no Movimento pela Base (Freitas, 2019b, n.p).

Ainda segundo a autora, a formação de professores tem sido relacionada, ao longo das últimas décadas ao desenvolvimento da educação básica. Dessa forma, nas palavras da pesquisadora, há uma demanda por uma política global de formação professores, que considere “a formação inicial e continuada, condições de trabalho, salário digno e carreira, sintonizada com as demandas do processo de trabalho pedagógico e as demandas formativas da infância e da juventude, é uma necessidade histórica, profissional” (Freitas, 2019b, n.p).

Assim, o projeto da Base Nacional Comum de Formação inicial para os professores da Educação Básica (BNC-Formação¹²) – (Brasil, 2018a), previsto desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), teve oficialmente em 2018 sua primeira versão divulgada. O Parecer CNE/CP n.º 22/2019 foi aprovado em novembro de 2019, seguido da aprovação da Resolução CNE/CP n.º 2/2019, em 20 de dezembro de 2019, instituindo as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial de Professores da Educação, colocando sob evidência a BNC-Formação (Brasil, 2019c).

¹¹ Reportagem disponível no Blog da Professora Helena, disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2019/09/24/uma-base-para-a-formacao-que-concepcoes-a-informam/>. Acesso em: 29 de nov. 2022.

¹² No capítulo 3 amplio a discussão sobre o Contexto Discursivo da BNC-Formação.

Segundo Freitas (2019), a aprovação dessa normativa constituiu um retrocesso em relação às atuais DCNs de 2015, atingindo a autonomia das Universidades, sendo altamente prescritiva, além de escancarar a abertura do “mercado educacional” às universidades privadas de caráter mercantilista. Essa tentativa, ainda segundo a autora, sofreu forte resistência em todos os espaços educativos, principalmente das Universidades Públicas e entidades associativas do campo da formação de professores, em defesa da igualdade, justiça e liberdade (Freitas, 2019a).

Mais de trinta entidades nacionais assinaram um documento intitulado “Contra a descaracterização da formação de professores¹³”, ressaltando o posicionamento frente a BNC-Formação (Brasil, 2019c), destacando que essa nova política

[...] apresenta proposições que: destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015. Repudiamos, também, a proposta de institucionalização de institutos superiores de educação, assim como a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor (formação, carreira, salário e condições de trabalho), entre tantas outras impropriedades (ANFOPE, 2019).

Num segundo momento dessa revisão de literatura, busquei nos periódicos Dossiês Temáticos da ABdC, ANFOPE e ANPED, que trouxesse discussões sobre a Formação de Professores e a Base Nacional Comum de Formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019c), e que abordassem os Sentidos de Docência disputados nessa atual política de formação.

Na **revista Série-Estudos**, Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, foi publicado no ano de 2020, o Dossiê Temático “As (novas) políticas curriculares para formação docente: paradoxos e problematizações possíveis”, sob a coordenação da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). As reflexões desse Dossiê foram estruturadas em onze artigos de diferentes perspectivas teórico-metodológicas (Reis; Borges, 2020). Dessas produções, selecionei três que abordavam a temática da BNC-Formação. Segundo Reis e Borges (2020), os artigos desse Dossiê tiveram como objetivo ampliar o debate sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica proposto a

¹³ Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/538/836>. Acesso em: 21 de nov. 2022.

partir do modelo de habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Reis; Borges, 2020).

A **Revista Práxis Educacional**, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), publicou um Dossiê temático no ano de 2021, sob a temática “Formação de Professores: projeto em disputa”. A produção desse Dossiê partiu de uma articulação de pesquisadores vinculados à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e à Associação Nacional da Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), além de autores que participam de grupos de pesquisas das mais variadas regiões do Brasil. Essa produção foi organizada em onze artigos, com diferentes discussões sobre os mais variados projetos de formação de professores, dentre eles, a BNC-Formação. Após a leitura dos resumos, foram selecionados três artigos para discussão.

Quadro 3 – Artigos selecionados para a discussão com discursos da BNC-Formação (continua)

Título	Autor/Instituição	Dossiê Temático/ Periódico	Ano
BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo.	Manuella de Aragão Pires; Lívia de Rezende Cardoso/ Universidade Federal de Sergipe (UFS).	ABdC/ Série- Estudos	2020
Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica: dilemas, embates e pontos de vista.	Graça Reis; Rafael Marques Gonçalves/ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal do Acre (UFAC).	ABdC/ Série-Estudos	2020
O curso de Pedagogia e os retrocessos na legislação educacional: uma ofensiva às possibilidades de formação crítica.	Antônia Alves Pereira Silva; Maria Isabel Ramalho Ortigão/ Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).	ABdC/ Série-Estudos	2020

Quadro 3 – Artigos selecionados para a discussão com discursos da BNC-Formação (conclusão)

Título	Autor/Instituição	Dossiê Temático/ Periódico	Ano
Nova Tentativa de Padronização Dos Currículos dos Cursos de Licenciatura No Brasil: A BNC-Formação.	Júlio Emílio Diniz-Pereira/ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).	ANFOPE/ANPEd e outros/ Revista Práxis Educacional.	2021
Crise Conjuntural e Estrutural do Capitalismo: Luta pela Base Nacional Comum na Formação de Professores	Celi Nelza Zulke Taffarel; Marize Souza Carvalho; Sidnéia Flores Luz/ Universidade Federal da Bahia (UFBA).	ANFOPE/ANPEd e outros/ Revista Práxis Educacional.	2021
Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica	Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva; Shirleide Pereira da Silva Cruz/Universidade de Brasília (UNB).	ANFOPE/ANPEd e outros/ Revista Práxis Educacional.	2021

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Para a professora Giseli Barreto da Cruz (2021), a BNC-Formação (Brasil, 2019c) expressa os marcos regulatórios estabelecidos numa lógica tecnicista e pragmática, que tem na pedagogia das competências sua principal metodologia. Cruz (2021) ainda discorre que é preciso garantir aos futuros professores o domínio do conhecimento, as premissas de sua produção e a circulação desses conhecimentos na sociedade. Ainda segundo a autora, é fundamental a atuação dos conhecimentos partindo da lógica dos saberes, relacionando ao estudo, reflexão e pesquisa sobre educação como prática social.

Diniz-Pereira (2021) ressalta que a BNC-Formação é a mais nova tentativa de padronização curricular dos cursos de licenciatura em nosso país. Para esse autor, adota-se um discurso nessa política que tenta assegurar uma coerência entre o currículo do ensino superior e da educação básica, fazendo uso da utilização de instrumentos e de estratégias de padronização, buscando estandarização dos currículos (Diniz-Pereira, 2021).

Pires e Cardoso (2020) argumentam em seu artigo publicado no Dossiê Temático organizado pela ABdC, que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2019c) e a BNC-Formação (Ibid), são normativas instituídas num cenário da política neoliberal, pautadas em ideologias econômicas e arraigadas num discurso técnico-científico para justificar o projeto

neoliberal de sociedade e subjetivar a docência e os discentes às questões relacionadas à lógica do mercado. De acordo com as autoras, nessa política formativa, os professores não têm participação nas decisões curriculares, sendo somente executores de tarefas pensadas por outros; e que desde a proposta inicial até a homologação dessa(s) normativa(s), pouquíssimas modificações ocorreram, embora tivessem manifestos e posicionamentos contrários de várias entidades associativas de professores e pesquisadores em educação, a BNC-Formação manteve preservado o pragmatismo, a ideia de salvação, a prescrição, o caráter controlador e fragmentário. Ainda segundo as autoras,

[...] por meio dessa diretriz curricular, com o aporte de tecnologias biopolíticas, intenta-se esquadrihar e intervir na ação docente para garantir a governamentalidade da população, já que, gerindo a conduta do professor, almeja-se garantir também a conduta dos discentes que constituirá a classe trabalhadora e consumidora almejadas. Para tanto, a formação de professores tem de estar comprometida com a produção de sujeitos dóceis, autorresponsáveis, pragmáticos, resilientes, em nome de uma “educação de qualidade (Pires; Cardoso, 2020, p. 89).

Nesse mesmo Dossiê, Reis e Gonçalves (2020) argumentam sobre a BNC-Formação, seus dilemas, embates e pontos de vista. Para os pesquisadores, essa política de formação de professores representa o modelo de uma “razão indolente” (p. 155), estabelecido pelo retorno do efficientismo, no qual configura o que se espera da escola, aluno, professor e sociedade. Os autores defendem que há um esvaziamento de pontos de vista sobre currículo e formação de professores na escritura dessa normativa. A despeito disso, defendem uma concepção crítica de processo formativo, baseados em Paulo Freire (2005), justificando que a leitura do mundo se aprofunda e se amplia partindo das possibilidades de que os sujeitos nos seus processos formativos tenham mais do que uma mera qualificação.

Logo, para Reis e Gonçalves (2020), os professores vivenciam a docência por meio das experiências do dia-a-dia e da realidade de cada lugar, e essas coisas estão para além da BNC-Formação (Brasil, 2019c). Quer dizer, “[...] a docência é espaço e tempo de criação e de produção de conhecimentos, bem como de possibilidades que se encontram na relação entre raízes e opções” (Ibid, p. 175). Por sua vez, rejeitam o plano de formação de professores previsto pela normativa em questão, denominando-o como “perversos processos de massificação” (Ibid, p. 177), e reforçam a ideia de que os professores não podem ser considerados individualmente como redutores dos problemas que afetam à sociedade, além de responsabilizados pelos desempenhos nas avaliações padronizadas. Portanto, defendem um modelo de formação de professores que esteja alicerçado num referencial crítico, ético e de autonomia docente e de professores produtores de currículos, além de desenvolverem seus materiais pedagógicos e processos de avaliação (Reis; Gonçalves, 2020).

De acordo com Silva e Ortigão (2020), a BNC-Formação (Brasil, 2019c), está assentada numa perspectiva formativa que tem provocado impactos significativos na organização dos cursos de licenciatura, em especial, o curso de Pedagogia. Nesse sentido, afirmam que a formação de professores proposta por essa política curricular apoia-se numa concepção que excede a aquisição de competências e habilidades e na busca pela padronização curricular. Para tanto, as autoras questionam o caráter autoritário e retrógrado dessa normativa, buscando formas de resistir a tais discursos e corroboram na defesa de uma política de formação que esteja alicerçada sob o prisma crítico-emancipatório de Educação. Admitem que a Produção de Políticas Curriculares para Formação de Professores e de Pedagogos dos últimos anos, em especial, a BNC-Formação (Brasil, 2019c), “[...] caminha em direção oposta à noção de Educação em sentido amplo e pleno e não favorece a formação de profissionais com condições de exercício da profissão para atuar de forma crítica” (Silva; Ortigão, 2020, p.112).

Na concepção da ANPEd (2019), o Ministério da Educação vem ‘formatando’ uma política curricular nacional de formação de professores indo no sentido contrário às preocupações evidenciadas pelos movimentos dos profissionais da educação e entidades científicas da área. Ressaltam também que a BNC-Formação (Brasil, 2019c), traz grandes mudanças para a formação de professores da educação básica, realçando a perspectiva mercadológica e desconsiderando o pensamento educacional brasileiro. Segundo essa associação, essa política curricular traz um discurso pragmatista determinado por um desenvolvimento fundamentado pelo ideal de aprendizagem individualizado em detrimento de um projeto coletivo de educação.

Além disso, para a ANPEd (2019), a BNC-Formação traz um discurso universal, homogeneizante e negativo dos professores e de sua formação, colocando sob sua responsabilidade os resultados não alcançados nas avaliações padronizadas. No mesmo caminho que a Anfope (1992, 2002, 2018, 2019), a ANPEd (2019) reafirma sua posição em defesa pelos princípios da ideia de Base Comum Nacional para a Formação de Professores frente ao representado pela Resolução CNE/CP n.º 02/2015 (Brasil, 2015). Defende que essa resolução traz conquistas que consolidam normas e diretrizes nacionais em defesa por uma escola pública de qualidade (ANPEd, 2019).

Em apresentação ao Dossiê Temático “Formação de Professores: projetos em disputa”, Hobold e Farias (2021) defendem a formação de professores como um campo em disputa, atravessado por projetos políticos pedagógicos, curriculares e ideológicos diversos. As autoras entendem que essas disputas contribuem para a defesa da escola pública e de qualidade

socialmente referenciada, que dá vez e voz aos sujeitos, fortalecendo a autonomia intelectual na perspectiva de possibilidade de justiça social, liberdade e emancipação humana.

Silva e Cruz (2021) também afirmam que a BNC-Formação (Brasil, 2019c), trouxe um retrocesso para a política de formação de professores, apontando para um perfil neotecnista e de gerenciamento de projeto educacional. Os autores defendem a proposta de Base Comum Curricular de Formação de Professores apresentada pela ANFOPE, conforme já apontado nesse capítulo. No mesmo sentido, Scheibe e Bazzo (2019) afirmam que a ANFOPE pensa a formação de professores numa perspectiva de desafios e demandas a serem enfrentados, confrontando o modelo tecnicista, praticista, inclusive os sistemas de formação, avaliação e certificação profissional baseado em competências que estão presentes na BNC-Formação. Segundo as pesquisadoras, mesmo após a aprovação BNC-Formação (Brasil, 2019c), ANFOPE nunca deixou de lutar e intervir na tentativa de construir coletivamente um projeto de formação dos profissionais de educação.

Taffarel, Carvalho e Luz (2021), no artigo “Crise Conjuntural e Estrutural do Capitalismo: Luta pela Base Nacional Comum na Formação de Professores” - também parte desse Dossiê Temático - somam forças aos discursos de defesa de uma BNC-Formação (Brasil, 2019c), que se contraponha à atual política formativa. As autoras aliam seus discursos ao da ANFOPE, na tentativa de superar o “assassino, degenerado, decrépito, parasitário e destrutivo sistema capitalista” (Taffarel; Carvalho; Luz, 2021, p. 121). Consideram que é necessário reconhecer os elementos que permitem diagnosticar a posição de classe e a defesa de um projeto de formação de professores que supere e seja relevante no intuito de suscitar o “estudar, estudar, estudar” (Taffarel; Carvalho; Luz, 2021, p. 121). Partindo desse entendimento, argumentam pela necessidade de reconceptualizar para uma nova ‘BNC-Formação’ que assegure uma formação teórica consistente, apoiada numa perspectiva de políticas curriculares histórico-crítica, e que rompa de forma radical e rigorosa com as atuais políticas curriculares de formação de professores.

Portanto, a produção de políticas curriculares para formação de professores tem sido desencadeada de forma acelerada e pensada como um discurso salvacionista para atender as demandas da falta de qualidade da educação, numa tentativa de garantir a aprendizagem que é medida nos padrões de desempenho dos estudantes nos sistemas de avaliação. Assim, a formação de professores vem assumindo centralidade no que se refere à produção de políticas voltadas para a Educação Básica.

A professora Helena de Freitas (2007) ressalta que a má qualidade da formação de professores, associada à ausência de condições adequadas ao exercício da docência, tem

impactado diretamente na qualidade da educação. A autora ressalta em seu Blog¹⁴, que mediante a BNC-Formação, a docência está em risco, pois essa normativa coloca em evidência um caráter técnico-instrumental, que estreita e alinha o desenvolvimento dos docentes e discentes a competências e habilidades indicadas no currículo de formação de professores e da educação básica. A pesquisadora defende princípios orientadores para a BNC-Formação, numa concepção sócio-histórica de formação de professores.

Considero oportuno ressaltar que não desconsidero os discursos aqui apresentados, pois trazem concepções educacionais das diferentes perspectivas teórico-epistemológicas em que estão ancorados. Contudo, assumo nesta pesquisa a política curricular como discurso, como prática de significação, sendo os processos de significação provisórios, contingentes, precários, constituídos em processos de negociação (Lopes, 2015a, 2018b). É possível perceber que nessa lógica verticalizada de política, de cima para baixo - no qual o poder do jogo político está centrado no Estado, não consideram as articulações discursivas e os processos relacionais que alimentam a produção da política. Essas políticas não permitem a manifestação das diferenças (Lopes; Macedo, 2011).

Nessa relação de poder, legitimam os sentidos, excluindo outras possibilidades de pensar. Nessas perspectivas de política, competem aos professores obedecerem aos discursos que são impostos pelas normativas implantadas, sem poder considerar a multiplicidade de possibilidades nesse contexto formativo. Esses contextos são construídos no dia-a-dia dos processos educativos e formativos, envolvendo uma infinidade de possibilidades que não podem ser definidas aprioristicamente.

Há décadas discute-se o “problema” da formação de professores com possíveis “mudanças” que são apresentadas para legitimar o que se pretende como qualidade educacional. Segundo Oliveira (2021), a política curricular de formação de professores é um espaço de disputas e negociações, que se articulam num regime de colaboração entre estados e municípios envolvidos nessa produção política. A partir desse entendimento, e sem desconsiderar as muitas alternativas de pensar a formação de professores, assumo com Lopes (2018b) que toda definição é precária, contingente, sem que seja possível garantir a priori um sentido de qualidade da educação. É na tentativa de desestabilizar esses discursos, que lanço o meu olhar sobre essas políticas curriculares para formação de professores.

¹⁴ Formação de Professores – Blog da Helena. BNC da Formação: a educação e a profissão em risco: Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2019/10/03/bnc-da-formacao-a-educacao-e-a-profissao-em-risco/>. Acesso em 18 de fev. 2023.

2 REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A INVESTIGAÇÃO: OPERANDO COM A TEORIA POLÍTICA DO DISCURSO

E a vida
E a vida o que é?
Diga lá, meu irmão
Ela é a batida de um coração
Ela é uma doce ilusão, e ô!
Mas e a vida
Ela é maravilha ou é sofrimento?
Ela é alegria ou lamento?
O que é? O que é?
Meu irmão
(Gonzaguinha, 1982)

Neste capítulo são apresentados os operadores interpretativos que orientam esse trabalho, sendo uma das possíveis formas de pensar a Pesquisa em Educação. A escolha da epígrafe acima destaca o desejo de anunciar a possibilidade de decisão que se expressa nas oposições binárias que passamos no dia-a-dia, entre maravilha/sofrimento, entre alegria/lamento, o que é a vida? É possível decidir? É dessa forma que convido os leitores para começarmos essa conversa, considerando essa canção uma analogia potente para pensar as lógicas essencialistas que tentam estabelecer verdades absolutas ou expressão acabada, que trazem discursos produtores de sentidos universalistas e que buscam constantemente um chão que, existe e não existe, na tentativa de re-afirmar as experiências ônticas¹⁵ da vida (Mendonça, 2021).

O caminho que escolhi para começar esse texto assume as frentes das políticas curriculares ancorado numa perspectiva discursiva de Lopes (2015a, 2015b, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b, 2019), Lopes e Macedo (2011), através das abordagens teórico-metodológicas pós-estruturais e pós-fundacionais da Teoria Política do Discurso (TD), referenciadas em Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015). Considero que assumir esse referencial teórico-metodológico potencializou essa pesquisa para problematizar e desestabilizar toda possibilidade de fundamentos últimos (Mendonça; Rodrigues, 2014).

A opção por esse referencial teórico-metodológico constituiu-se através dos vários encontros no Grupo de Pesquisa: Conhecimento, Currículo e Avaliação. Entre encontros, desencontros, conversas, silêncios, experiências vividas e não vividas, os registros das discussões desse objeto de pesquisa foi sendo tecido, me afastando de qualquer intencionalidade

¹⁵ Segundo Mouffe (2015), a “política” se refere às experiências ônticas, enquanto “o político” tem a ver com o nível “ontológico”. Isso significa que o ôntico tem a ver com as diferentes práticas da política convencional, enquanto o ontológico refere-se precisamente à forma com que a sociedade foi fundada, o momento instituinte da sociedade (Mouffe, 2015, p. 7, 8).

a priori e de uma direção pré-definida. A Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015) tem me ensinado que toda tentativa de narrar uma história é marcada por uma aposta no adiamento de sentidos, significada pela indeterminação e impossibilidade de um fundamento último.

Afinal, o que é o pós-estruturalismo, o pós-fundacionalismo e a Teoria Política do Discurso? Tais questionamentos foram outrora por mim utilizados, mais especificamente há um ano, durante a escrita do projeto de dissertação para o Exame de Qualificação. Sei que o texto de agora não é mais o mesmo. Na verdade, tanto ele quanto eu, somos outros.

Dessa forma, na tarefa de apresentar os aspectos-chaves desse pensamento e situar o debate em torno dessa perspectiva teórica-metodológica, esse capítulo está organizado da seguinte forma: na primeira seção, busco explorar, ainda que brevemente, os elementos filosóficos-epistemológicos para a compreensão do pós-estruturalismo e do pós-fundacionalismo, fazendo uma breve apresentação dos pressupostos ontológicos da Teoria Política do Discurso, situando o leitor no pensamento de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015); na segunda seção, apresento os operadores interpretativos que serão centrais para problematizar essa pesquisa a partir de uma luta política, como: hegemonia, demandas, articulação e antagonismos; por fim, na terceira seção, discuto as contribuições da Teoria do Discurso para pensar as Políticas Curriculares numa perspectiva discursiva.

2.1 Pós-estruturalismo, pós-fundacionalismo e a teoria política do discurso

Ao iniciar essa discussão teórica que envolve reflexões filosóficas, epistemológicas e metodológicas sobre o pós-estruturalismo, o pós-fundacionalismo e a Teoria Política do Discurso (TD), faço uma breve incursão acerca de alguns aspectos considerados mais importantes no sentido de auxiliar o conhecimento e maior entendimento sobre esse estudo teórico-discursivo, que direciona essa pesquisa no campo das políticas curriculares para formação de professores. Esse referencial teórico possibilita caminhar por “um não à ideia de chegada-ao-destino-final” (Lopes; Mendonça; Burity, 2015, p. 18), como veremos adiante.

As discussões sobre o conhecimento científico no século XX estavam entre “fundamentar ou desfundamentar” e as reflexões estavam marcadas por “ataque e defesa da dimensão de fundamento da própria ciência” (Mendonça; Rodrigues, 2014, p. 28, 29). Essa tentativa de se estabelecer um fundamento último é muito antiga, remete aos primeiros filósofos gregos, que tentaram estabelecer possíveis princípios racionais, acreditando que a realidade (verdade) repousava sobre o conhecimento do mundo natural - origem primeira da natureza (physis). Com Sócrates, a tradição filosófica grega seguiu um novo caminho, dando lugar a uma

preocupação maior com a experiência humana, pressupondo uma situação cultural determinada, e o fundamento da realidade que só poderia ser encontrado fora dela – metafísica (Abbagnano, 2007). Nesse aspecto, ao longo da história a ideia de fundamento teve diversas designações: sujeito, razão, verdade, estrutura, essência, utopia, totalidade, para citar as mais usualmente discutidas por Silva *et al.* (2017).

Quando remeto às primeiras noções da metafísica, recorri ao dicionário filosófico de Japiassú e Marcondes (2001). Por meio dos autores, entendo que a metafísica significa “aquilo que está além da física, que a transcende” (*Ibid.*, p. 129). A metafísica era a responsável em fixar categorias e objetos, tendo como seu ponto de partida a filosofia. A busca pela racionalidade e pela construção de sistemas filosóficos também estiveram presentes na filosofia moderna, com os pensadores Descartes, Kant e Hegel. A percepção do pensamento moderno, segundo Silva (1999), estava literalmente dependentemente de princípios considerados “fundamentais, últimos e irreduzíveis” (*Ibid.*, p.113) e de axiomas inquestionáveis.

Em grande medida, a virada epistemológica que caracteriza e lastreia o surgimento da própria noção de ciência, em seu sentido moderno, fundamenta-se na busca de um “[...] acesso imediato às coisas mesmas” (Laclau 2005, p. 80), ou seja, do conhecimento de uma objetividade extra discursiva que vem a ser problematizada pelo pós-estruturalismo. (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013, p. 1329).

A emergência do Empirismo Lógico¹⁶, estabelecido inicialmente no Círculo de Viena nas primeiras décadas do século XX e posteriormente na América do Norte e Inglaterra, se constituiu como uma corrente de pensamento filosófico analítico, com o objetivo de reduzir a filosofia à análise da linguagem (Abbagnano, 2003), além de propagar uma concepção científica que vinha da experiência e do caráter tautológico do pensamento do mundo, abordando questões sobre a filosofia da ciência no empirismo moderno.

Tendo como principais nomes o físico Philip Frank, o matemático Hans Hahn, o economista Otto Neurath, os filósofos e cientistas, Roudolf Carnap, Moritz Schilick, Bertrand Russel, Ludwig Wittgenstein, Rudolf Carnap, Hans Reichenbach, entre outros, o Empirismo Lógico promovia discursos ancorados numa postura radical e a metafísica, em que o conhecimento científico precedia o contexto social e que as ciências empíricas compreendiam da física às ciências sociais, fatos e leis naturais (Mendonça; Rodrigues, 2014). Nesse sentido, destaca-se o filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein.

Wittgenstein, representou um ponto inicial do que se convencionou chamar virada linguística, em sua primeira fase, a do *Tractatus Logico Philosophicus*¹⁷ (2001), onde

¹⁶ Também nomeado Positivismo Lógico ou Neopositivismo (Mendonça; Rodrigues, 2014, p. 29).

¹⁷ O *Tractatus Logico-Philosophicus* é uma obra de lógica e de filosofia em cujo prefácio Ludwig Wittgenstein

buscou seguir o caminho que julgava o mais sólido, na tentativa de alcançar a precisão proposicional da matemática. Frege e Bertrand Russel, mantidas suas particularidades, também seguiram por esta via. Quanto a Wittgenstein, tornou-se o mais rigoroso crítico de Wittgenstein, numa fase posterior ao *Tractatus*, a das *Investigações Filosóficas*, adotando uma postura teórico-filosófica face à linguagem, muito mais consentânea com a mobilidade e a instabilidade da própria vida, ao assumir a perspectiva linguística do que denominou jogos de linguagem. (Berticelli; Schiavini, 2013, p. 573)

A virada linguística ou giro linguístico (*linguistic turn*)¹⁸ foi um movimento de vários pensadores das diversas áreas do conhecimento que rejeitaram o pensamento positivista, que caracterizou a filosofia ocidental, representando uma crítica ao sujeito humanista, autônomo, livre e criativo (Peters, 2000). A partir das *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein atribuiu à filosofia a função de analisar a linguagem comum, consentindo a distinção entre verdades da razão e verdades de fato, entre as proposições da matemática e da lógica. Para o filósofo analítico, a linguagem era uma espécie de jogo e a única regra para interpretar esse jogo de linguagem era o uso que se fazia dele, competindo assim à filosofia elucidar as expressões linguísticas (Abbagnano, 2007).

Segundo Mendonça e Rodrigues (2014), a partir da década de 1930, há um aumento de críticas em relação à filosofia da ciência e ao empirismo lógico, direcionando para uma provável desfundamentação. Dessa forma, a primeira metade do século XX é marcada por essa ‘crise na filosofia’, com ataques à metafísica, ao pensamento positivista e emergência de enfoques da filosofia e da linguagem. Além de Wittgenstein, destaca-se também a fenomenologia de Husserl e Heidegger e reflexões sobre as ciências sociais. O pensamento filosófico-epistemológico inclinava-se para o fundamentar e desfundamentar o conhecimento científico, na tentativa de sustentar a relação positiva com o conhecimento. Ainda segundo os autores, “na teoria social, de um modo em geral, esse pêndulo, que ora fundamenta e ora se desfundamenta, torna-se mais aparente nos movimentos de pensamento estruturalista e pós-estruturalista” (Mendonça; Rodrigues, 2014, p.33).

Segundo Peters (2000), o estruturalismo é parte da "virada lingüística" (p.16)

(1889-1951) afirma nela pretender determinar os limites da linguagem enquanto instrumento de descrição do mundo. O elemento da linguagem próprio de seu uso descritivo, ao qual cabe, portanto, a pergunta pela verdade ou pela falsidade, é o que chamamos “proposição”. Disponível: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/45159/Resumo_7977.pdf?sequence=1. Acesso em: 30 de nov. 2022.

¹⁸ Segundo Sampaio (2017), a expressão “virada linguística” se tornou corrente após a publicação de uma coletânea, em 1967, organizada por Richard Rorty, intitulada *The Linguistic Turn: Essays in Philosophical Method*. No seu prefácio, Rorty registra que o primeiro a empregar tal denominação teria sido Gustav Bergmann, um membro do Círculo de Viena que imigrou para os EUA, em 1938, e fez toda a sua carreira acadêmica na Universidade de Iowa (Rorty, 1998, p. 9).

empreendida pela filosofia ocidental. A compreensão de estrutura é algo sempre totalizante, assumindo uma dimensão de totalidade fechada e universal.

Todavia, conhecer uma estrutura não significa compreender individualmente seus elementos, pois “individualmente eles não produzem qualquer sentido” (Mendonça; Rodrigues, 2014, p. 36). Os elementos da estrutura só produzem sentidos quando são apreendidos na relação de dependência com os elementos constituintes e entre si (Mendonça; Rodrigues, 2014). Lopes (2013, p.13) ressalta que “toda estrutura repousa sobre um centro fundante que garante sua estruturalidade, mas sempre faz referência a uma presença, a um fundamento que não pode ser explicado no interior da própria estrutura.”

O estruturalismo francês foi profundamente influenciado pelos estudos da linguística estrutural desenvolvida por Ferdinand Saussure (Peters, 2000). Os pressupostos relacionados aos estudos saussurianos - “língua por si mesma e em si mesma” - (Junior; Führ; Kist, 2017, p. 65), provocaram e inspiraram a antropologia estrutural de Lévi-Strauss e de outros pesquisadores contemporâneos. Saussure insistiu na arbitrariedade do signo e na combinação entre significante particular e significado específico, influenciando direta ou indiretamente a “virada linguística” e o que se denominou chamar de estruturalismo. As discussões de Saussure estavam voltadas para uma distinção entre língua e fala: a língua como uma dimensão estrutural, e a fala como um ato individual (Mendonça; Rodrigues, 2014). Ao compreender a língua enquanto código rígido e fixo, Saussure desconsidera os aspectos sociais, culturais e as interfaces em torno da linguagem (Junior; Führ; Kist, 2017).

Figura 1 – Representação do Signo Linguístico



Fonte: Saussure, 2006, p.80.

Figueiredo (2015), baseada em Laclau (1993), ressalta que esse autor se aproximou do pensamento de Saussure, enquanto se afastou. Se aproximou de sua concepção de caráter relacional e diferencial da língua, no sentido de que o significado de cada elemento só pode ser

definido a partir da relação com os demais elementos que constituem a língua. Todavia, se afastou de Saussure no que se refere ao isomorfismo entre significante e significado e à afirmação da existência de uma relação arbitrária na constituição do signo linguístico.

Mesmo sendo alvo de vários questionamentos e adequações, a teoria saussuriana foi considerada fundamental para o pensamento estruturalista a partir da leitura de Claude Lévi-Strauss¹⁹ (Mendonça; Rodrigues, 2014).

Além disso, o estruturalismo tinha como finalidade responder à filosofia existencialista e às ciências sociais. Havia um esforço para trazer de volta o caráter científico das ciências sociais na tentativa de predizer e postular uma teoria da ação, mas que estivesse livre de aspectos biológicos (Mendonça; Rodrigues, 2014). Em termos gerais, a partir da década de 1960, ocorreram muitas críticas para enfraquecer os fundamentos do estruturalismo, como a fixação do significado tal como sugerida. Lopes (2013) enfatiza a crítica do pós-estruturalismo à teoria saussuriana e às concepções estruturadas de linguagem, ressaltando acerca da flutuação de sentidos em torno do significante e da desestruturação da unidade do signo. Ainda segundo a autora, o pós-estruturalismo se constitui especificamente a partir de um debate significativo com o estruturalismo e pelos questionamentos às próprias bases desse pensamento. Junior, Führ e Kist (2017) esclarecem que

A crítica do estruturalismo envolveu um rompimento com essa visão de um espaço estrutural totalmente constituído; mas com ela também rejeitou qualquer retorno a uma concepção de unidade cuja demarcação fosse dada, como uma nomenclatura, por sua referência a um objeto, a concepção resultante foi a de um espaço relacional incapaz de constituir-se como tal, de um campo dominado pela vontade de uma estrutura que estava afinal sempre ausente (Junior; Führ; Kist, 2017, p. 66).

Ganham corpo então, nestes estudos, os enfoques pós-estruturais e pós-fundacionais, ampliando e problematizando as discussões em torno dos questionamentos que orientaram o pensamento científico até então constituído, suas condições de possibilidade e de impossibilidade. Entender o que sustenta esses enfoques é decisivo para a compreensão das noções centrais da Teoria Política do Discurso (TD), que tem ganhado espaço no campo das políticas curriculares.

¹⁹ Claude Lévi-Strauss foi profundamente influenciando em seus estudos sobre a linguística, a partir de seu encontro com Roman Jakobson, no início da década de 1940, nos Estados Unidos. Jakobson foi uma figura central no desenvolvimento histórico da tradição da linguística estrutural, juntamente com Ferdinand Saussure. Jakobson foi o primeiro a evidenciar o termo “estruturalismo”, designando a abordagem estruturo-funcional de investigação científica dos fenômenos. Por meio desse contexto, o estruturalismo influenciou a antropologia, a literatura, a psicanálise, o marxismo, transformando-se através de Lévi-Strauss, Roland Barthes, Louis Althusser, Jacques Lacan, Michel Foucault, como um referencial teórico para a análise linguística da sociedade, da economia e da cultura, vistas agora como sistemas de significação (Peters, 2000).

O pós-estruturalismo desenvolve-se por volta da metade da década de 1960 e ganha força, principalmente com os escritos de Jacques Derrida, contaminando as ciências sociais como um todo, em um projeto de desconstrução e de desfundamentação: o chamado pós-fundacionalismo. (Mendonça; Rodrigues, 2014, p. 28).

Segundo Silva (2014), o pós-estruturalismo desenvolve uma discussão em torno da linguagem enquanto sistema de significação, contudo se distancia da fixidez do significado, posta pelo estruturalismo. Ainda segundo o autor, sob a ótica pós-estrutural, o significado passa a ser flexível, fluido, indeterminado e incerto. Lopes (2013, p. 11) também esclarece que o termo “pós” e os múltiplos sentidos que lhe são conferidos

[...] não é um avanço linear, não é uma evolução ou uma superação a supor que os traços do movimento ou da escola de pensamento questionados são apagados. Essa reconfiguração pode ser correlacionada à própria desconstrução dos princípios que sustentam determinado movimento ou escola de pensamento (Lopes, 2013, p.11).

Para Mendonça e Rodrigues (2014, p. 39), o “[...] pós-estruturalismo não é uma forma de pensar ‘além’ ou ‘após’ a estrutura”, pois não é a estrutura em si que é colocada em xeque, mas a forma essencialista em que a mesma estava sendo vista. Segundo Williams (2012, p. 35), os termos “além” e “após” podem ser pensados com uma metáfora sobre a pele, pois “a pele não é uma borda rígida entre um dentro e um fora, mas um conjunto permeável de passagens que conectam o interior com um infinito leque de relações causais e mais amplas.” A forma essencialista da estrutura e com fundamentos absolutos passou a ser questionada, o que corroborou com a parcialidade, a provisoriabilidade e a contingência, provocando tantas outras possibilidades possíveis. Nesse percurso, nutre-se um abandono ao “limite”, em termos matemáticos e mensuráveis, e se aproxima de um limite que é o “cerne”.

O pós-estruturalismo projeta o limite sobre o interior do conhecimento e sobre nossa compreensão estabelecida da verdade e do bem. Ele faz isso de uma maneira radical. Ou seja, o limite não é comparado com o centro, nem equiparado a ele, nem lhe é dado algum tipo de papel moderador, no sentido, por exemplo, da maioria, pondo-se à escuta de minorias. Antes, a alegação é de que o limite é o cerne (Williams, 2012, p.12).

A estrutura continua existindo, de forma parcial, provisória e contingente, mas não é possível definir ou teorizar o que acontece no interior desses limites, tendo em vista que qualquer exclusão é impossível (Mendonça; Rodrigues, 2014).

Partindo desse entendimento, Lopes e Macedo (2011) ressaltam que, no pós-estruturalismo, a linguagem é entendida de forma que os processos de significação são construídos discursivamente, sendo socialmente contingenciais, pois “na medida em que a linguagem não representa a realidade, qualquer significado pode ser atribuído a um significante

e isso é um processo cultural” (Lopes; Macedo, 2011, p. 39).

Dessa maneira, segundo as autoras, o que permite atribuir um significado a um significante é a sua diferença em relação a outros significantes que constituem o sistema linguístico. Lopes (2013), a partir desse pressuposto, ressalta a interpretação e o questionamento de Lacan sobre a concepção de significante e significado enunciada por Saussure, destacando outro olhar de Lacan, “[...] inverte a relação saussuriana entre significante e significado, conferindo primazia ao significante, defendendo que o significante resiste à significação” (Lopes, 2013, p. 13).

Com Jacques Derrida, essa discussão se amplia. Derrida foi o principal representante do pensamento pós-estrutural de matriz pós-fundacional e seus estudos incorporaram as discussões em torno do significado e do significante, a partir de uma perspectiva desconstrutivista do fundamento, denominado pela crítica ao ‘centro/fundamento/verdade/presença’, para pensar e/ou se contrapor à ontologia da metafísica (Mendonça; Rodrigues, 2014).

[...] toda a história do conceito de estrutura, antes da ruptura de que falamos, tem de ser pensada como uma série de substituições de centro para centro, um encadeamento de determinações do centro. O centro recebe, sucessivamente e regularmente, formas ou nomes diferentes. A história da metafísica, como a história do Ocidente, seria a história dessas metáforas e dessas metonímias. Poder-se-ia mostrar que todos os nomes do fundamento, do princípio ou do centro, sempre designaram o invariante de uma presença (eidos, arché, télos, energia, ousia [essência, existência, fim, substância, sujeito], aletheia, transcendentalidade, consciência, Deus, Homem, etc.) (Derrida, 2002, p. 231).

Saussure compreendia o signo linguístico como uma combinação entre significante e significado. Entendia que a linguagem constrói o mundo e está no mundo. Ainda segundo o autor, a estrutura não possui qualquer significado transcendental²⁰, fora de todo o jogo das diferenças, pois o centro é parte dessa articulação. Conforme sinalizam Mendonça e Rodrigues (2014), Derrida direciona sua crítica à função atribuída ao centro como fundamento.

É nesse sentido que Derrida (2002) propõe uma leitura descentrada, não reduzindo apenas ao movimento de *renversement*²¹, pois estaria apenas deslocando o “centro” por inversão, mas evidenciando o problema da função que esse ‘centro/fundamento/verdade/presença’ exerce como lógica estruturalista, universalista, transcendental e essencialista. Segundo Mendonça e Rodrigues (2014), é importante situar

²⁰ Derrida (2001) define significado “transcendental” como aquilo que, em sua essência, não remete a nenhum significante, excedendo à cadeia dos signos e não mais funcionaria, ele próprio, em um certo momento, como significante (Derrida, 2001, p. 26).

²¹ Disponível em: <<https://context.reverso.net/traducao/frances-portugues/renversement>>. Acesso em 27 nov. 2022.

Derrida (2002), quando coloca em xeque a noção de centro, enquanto elemento interno e externo. Desse modo, Derrida (2002) problematiza a lógica fundante estruturalista, sinalizando para a ideia de descentramento do centro, para o processo de significação como discurso²².

O centro não é o centro. O conceito de estrutura centrada — embora represente a própria coerência, a condição do episteme como filosofia ou como ciência - é contraditoriamente coerente. E como sempre, a coerência na contradição exprime a força de um desejo. O conceito de estrutura centrada é com efeito o conceito de um jogo *fundado*, constituído a partir de uma imobilidade fundadora e de uma certeza tranquilizadora, ela própria subtraída ao jogo. A partir desta certeza, a angústia pode ser dominada, a qual nasce sempre de uma certa maneira de estar implicado no jogo, de ser apanhado no jogo, de ser como ser logo de início no jogo (Derrida, 2002, p. 230, 231).

Lopes (2013), em diálogo com Derrida, sinaliza para o entendimento de que na ausência de centro, de significado transcendental, essa falta será suprida por representações que suplementam (suplemento/*supplément*), dando uma ideia de adição, um significante capaz de substituir uma lacuna na significação. Ainda nesse diálogo, ressalta que nesse jogo do movimento de significação, o pensamento é suplementado pela escrita, que o representa na sua ausência, necessitando da escrita “para ser uma presença plena” (*Ibid*, p. 14). Para a autora, ao mesmo tempo em que substitui o pensamento, a escrita possibilita introduzir outros sentidos, pois os significantes possibilitam as flutuações de sentidos, inserindo-se em outras formações discursivas (Lopes, 2013). Para Mendonça (2021, p. 48), “a estrutura se estrutura, a estrutura se fundamenta, sempre de maneira contingente e parcial, pois não há um centro que a controle, não há mais a tranquilidade essencialista da metafísica da presença”.

Nessa luta pela desconstrução dos fundamentos fixos, também ganha centralidade a perspectiva desconstrutivista de Derrida. Segundo Lopes (2015), a desconstrução não é uma metodologia ou procedimento que pode ser aplicada de forma intencional, “[...] operar com a desconstrução é se dispor ao acontecimento, admitir a tradução que se faz de qualquer texto, o diferir de qualquer leitura” (Lopes, 2015, p. 450).

A desconstrução não propõe uma simples contraposição à metafísica e seus pares opostos e hierarquizados (significante/significado, presença/ausência, racional/irracional, homem/mulher, ser humano/animal, razão/loucura, original/cópia,...). Não diz respeito a um modelo a ser seguido, os próprios modelos podem ser submetidos a um questionamento desconstrutor. Também não é uma regressão ao elemento simples, em direção a uma origem indecomponível (Derrida, 1998). (Pinto; Lopes, 2021, p. 184).

²² “Foi então o momento em que a linguagem invadiu o campo problemático universal; foi então o momento em que, na ausência de centro ou de origem, tudo se torna discurso – com a condição de nos entendermos sobre esta palavra –, isto é, sistema no qual o significado central, originário ou transcendental nunca está absolutamente presente fora de um sistema de diferenças. A ausência de significado transcendental amplia indefinidamente o campo e o jogo das significações” (Derrida, 2002, p. 232).

Segundo o Glossário de Derrida²³, a desconstrução (*déconstruction*) é uma “operação que consiste em denunciar num determinado texto (o da filosofia ocidental) aquilo que é valorizado e em nome de quê é, ao mesmo tempo, em desrecalcar o que foi estruturalmente dissimulado nesse texto” (Santiago, 1976, p. 17). Lopes (2013) ressalta que a perspectiva desconstrutivista de Derrida evidencia a alteridade e a impossibilidade das verdades absolutas e das tentativas de fechamento da significação. Cunha, Costa e Pereira (2016), em diálogo com o pensamento pós-estruturalista desconstrucionista de Derrida, sinalizam para o entendimento da liberdade do texto em relação à uma literalidade que o envolve em uma textualidade geral, renunciando a ideia de pensar que o texto é uma mediação entre os fundamentos ou origem.

O gesto derridiano compreende o momento em que o conceito de linguagem se torna transbordamento (Derrida, 2008), o momento em que a visão saussuriana da unidade do signo ou da unidade entre significado (sentido, conceito) e significante (palavra ou imagem acústica) se desfaz. Com esse gesto, o filósofo reconfigura o significado, entendendo que este sempre funciona como um significante: o significado, assim como o significante, nunca escapa ao jogo das remessas significantes que constitui a linguagem. (Cunha; Costa; Pereira, 2016, p. 187)

É no sentido da desconstrução derridiana e da filosofia wittgensteiniana, que Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), inspirados no pós-estruturalismo e no pós-fundacionalismo, constroem uma teoria complexa - a Teoria Política do Discurso (TD) - movimentando-se horizontalmente e verticalmente pela linguística, filosofia, política, psicanálise e história – na busca por analisar o social por meio dos diferentes extratos filosófico-epistemológicos e metodológicos. Esses movimentos verticais e horizontais conferem à TD um maior poder explicativo. Contudo, como efeito adverso, esses fatores conferem uma maior complexidade para a compreensão da teoria (Mendonça; Rodrigues; Linhares, 2017).

Situando o leitor numa compreensão histórica, a TD surge nas últimas décadas do século XX, num horizonte marcado pelas crises do Estado de Bem-Estar Social, a emergência de movimentos sociais, o fim do fordismo e início do capitalismo pós-industrial. Teve como ponto de partida para a sua reflexão, a crítica ao marxismo e aos pensamentos de Gramsci e de Althusser, entendido por Laclau e Mouffe (2015) como um projeto que não era capaz de trazer a compreensão da sociedade nas relações sociais contemporâneas (Giacaglia, 2014). Na perspectiva marxista, as relações de produção são consideradas como as que definem os lugares dentro do sistema de relações, o que Marx denominou classes sociais. Mendonça (2009), ressalta a crítica de Laclau e Mouffe ao marxismo, por ser uma perspectiva que tem uma concepção determinista e essencialista de sociedade, baseada numa visão que reduz a sociedade

²³ Disponível em: <https://iedamagri.files.wordpress.com/2017/08/santiago-glossario-de-derrida.pdf>. Acesso em: 27/11/2022.

à relação capital-trabalho.

É bem sabido que o ponto de partida do marxismo encontra-se nos pressupostos de que, por um lado, todo sujeito político é um sujeito de classe (o qual, para poder determinar sua identidade, em primeiro lugar é necessário estabelecer a qual classe social pertence), e por outro lado, que a história é um processo de progressivo desenvolvimento das forças produtivas às quais correspondem determinadas relações de produção (Biglieri, 2017, p. 22).

Ernesto Laclau²⁴, em parceria com Chantal Mouffe²⁵, revisita o marxismo em uma das mais importantes obras de teoria social e política nas últimas décadas do século XX e que os tornaria reconhecidos internacionalmente: *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic politics* (Laclau; Mouffe, 1985).²⁶ Elaborada num período de transformações de pensamentos e de golpes militares e ditaduras, a obra de Laclau e Mouffe (2015) centraliza a questão democrática, apoiando-se em Derrida e discordando da visão de pensamento que fundamenta a crença na possibilidade de alcance de um consenso racional, universal, desconstruindo e desenvolvendo, assim, novas condições de possibilidade de pensar o social (Lopes; Mendonça; Burity, 2015).

Essa obra abriu discussões sobre a dinâmica sociopolítica contemporânea, provocando um “efeito fertilizador ou, no mínimo, provocador de debate e críticas” (Lopes; Mendonça; Burity, 2015, p.7). Em termos gerais, Laclau e Mouffe (2015) recolheram o marxismo do ponto onde foi deixado por Gramsci e Althusser, com a hegemonia marxista clássica, ancorada na superestrutura, assumindo desde então os aspectos gerais da ontologia sob a ótica do discurso, reformulando as noções de hegemonia, poder, ideologia, classe social, emancipação, política, político, sociedade, social e outras categorias centrais daquela teoria, nomeando de “pós-marxismo” e pensando a política para além de suas formas pragmáticas (Laclau; Mouffe, 2015).

A sociedade passa a ter uma outra interpretação política sob o viés pós-estrutural e pós-

²⁴ Ernesto Laclau nasceu em 1935 na Argentina, onde cursou o curso de História da Universidade de Buenos Aires, conquistando o prestígio acadêmico internacional através de suas reflexões. Logo após a formação, mudou-se para Londres, onde se aproximou de Eric Hobsbawm. A partir da década de 1960, destacou-se no meio intelectual da América Latina, passando a integrar o movimento estudantil peronista, em particular, o denominado Frente de Acción Universitária, que mais tarde, em 1963, iria se confluir com o Partido Socialista de la Izquierda Nacional. Laclau, sem dúvida, é considerado um dos mais proeminentes intelectuais da segunda metade do século XX e início do século XXI. Toda essa experiência histórica de Ernesto Laclau contribuiu para o seu pensamento e de Mouffe sobre o político e a Teoria do Discurso (Silva, 2014).

²⁵ Chantal Mouffe, é uma cientista política belga quase desconhecida do público brasileiro. Tem atuado em diversas universidades da Europa, América do Norte e América Latina, desenvolvendo pesquisas na área da teoria política e dedicando-se, especialmente, ao tema democracia. Atualmente é professora de Teoria Política na Universidade de Westminster, em Londres. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/685>. Acesso em 03 de dez. de 2022.

²⁶ O livro *Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma democracia radical* (Laclau; Mouffe, 2015), foi publicado no Brasil no ano de 2015.

fundacional, problematizando essas tentativas de um consenso universal incorporado sobretudo nos discursos da modernidade, em busca de um sujeito centrado, emancipado e capaz de realizar a transformação social.

O pós-estruturalismo denunciava esse sujeito centrado e a verdade universal transcendental pela qual o estruturalismo e a tradição teórica moderna abordavam a realidade, como se possuísse um “núcleo metafísico, uma proto arché, uma essência, enfim, um fundamento *a priori*” (Silva, *et.al.*, 2017, p. 16). O sujeito é pensado numa falta constitutiva, que não tem um centro estável, sendo produzido discursivamente na luta política.

Assim, Lopes (2018a, p. 84) afirma que “a política é pensada como não tendo um centro que determine sua direção, não havendo também sujeitos conscientes e identitariamente orientados para dada estratégia teleológica.” Dessa forma, de acordo com o pós-estruturalismo, não há estruturas fixas, plenas, definitivas, há um espaço que é preenchido por um discurso no qual significamos e somos significados.

Lopes (2013; 2018a), operando com o pós-estruturalismo e o pós-fundacionalismo, sinaliza para o entendimento de que a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso, onde não há a possibilidade de qualquer estrutura fixa como uma totalidade fechada, mas apenas construções discursivas contingentes, constituindo-se em relações de poder tomadas em terrenos indecidíveis, propondo a ordem social como um espaço discursivo.

O pós-estruturalismo e a TD têm permitido pensar o discurso a partir de uma prática desconstrutiva, fundada na pluralidade do social, permitindo olhar os fenômenos sociais numa ótica relacional, discursiva e indeterminada, negando a possibilidade de um acesso imediato ao mundo, à realidade e à verdade, “pois o mundo não está (num lá, à nossa espera) para ser decifrado” (Cunha; Costa; Pereira, 2016, p. 186). Nessa perspectiva, o significado não é pré-existente, mas socialmente construído; desestabilizando todo e qualquer fundamento que tenha a intenção de pressupor uma totalidade fechada, essencialista, transcendental, reducionista e determinante, reduzido à “determinação em última instância”, à “classe universal” ao “fundamento último” proposto na tradição marxista (Lopes; Mendonça; Burity, 2015, P. 20).

Mendonça (2021), baseado em Marchart (2008), sinaliza que o pós-fundacionalismo se assume como possibilidade ontológica entre o fundacionalismo e o antifundacionalismo. Tal pensamento entende que o fundacionalismo está sempre em busca de um fundamento último e *a priori*, enquanto o antifundacionalismo defende a ausência de qualquer fundamento. Portanto, o pós-fundacionalismo opera com a desconstrução desses pressupostos, entendendo que não existe um fundamento último.

[...] uma vez que a abordagem pós-fundacional não visa a apagar completamente as figuras do fundamento, mas enfraquecer o seu status ontológico. O enfraquecimento ontológico do fundamento não conduz ao pressuposto da completa ausência de todos os fundamentos, mas antes ao pressuposto da impossibilidade de um fundamento final, o que é algo completamente diferente, já que implica uma maior consciência de, por um lado, a contingência e, por outro lado, o político, como o momento do parcial e sempre, em última instância, fundamento sem sucesso (Marchart Apud Mendonça, 2014, p. 137).

No que se refere ao discurso, Laclau e Mouffe (2015) destacam que essa categoria tem sua genealogia no pensamento contemporâneo, nas três principais correntes intelectuais do século XX: a filosofia analítica, a fenomenologia e o estruturalismo – “o referente, o fenômeno e o signo” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 37, 38). Nesse sentido, a ilusão da mediação e de um acesso imediato às coisas, que marcaram presença no início do século passado, foi substituída por uma forma de mediação discursiva.

Essas correntes informaram o pensamento de Laclau e Mouffe, mas foi através do pós-estruturalismo, da desconstrução e da teoria lacaniana que as principais reflexões teóricas para pensar a Teoria do Discurso (TD) foram formuladas. Dado entendimento, Laclau e Mouffe (2015) elaboram a TD inserida numa matriz contemporânea pós-estruturalista e pós-fundacionalista, contemplando “a contingência, a precariedade, a indeterminação e o paradoxo como dimensões ontológicas do social.” (Mendonça, 2010, p. 481).

O discurso, por sua vez, não deve ser entendido como um simples reflexo de conjunto de textos. Discurso é uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal. Discurso é prática – daí a noção de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas (Mendonça; Rodrigues, 2014, p. 49).

Laclau e Mouffe (2015) relaciona discurso à reflexão sobre a política e o social, desenvolvendo uma análise que está ontologicamente postulada com a contingência e implicada na impossibilidade última de qualquer significação. O discurso produz sentidos de realidade e constitui o próprio espaço social, sendo considerado o território primário que constrói a objetividade enquanto tal (Laclau, 2013).

Assim, a TD propõe uma ferramenta de compreensão do social como espaço significativo, complexo, a ser compreendido com a lógica do discurso. As possibilidades de significação do social são infinitas porque se constituem em processo de interpretação do social que é sobredeterminado²⁷ contextualmente, impossibilitando o alcance de um sentido último.

²⁷ Cabe registrar que o conceito de sobre-determinação vem da psicanálise freudiana; foi desenvolvido no discurso althusseriano, além de influenciar de forma significativa a obra “Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma democracia radical” (Laclau; Mouffe, 2015). Laclau e Mouffe (2015) entendem esse conceito partindo de um registro constituído no campo do simbólico, abandonando qualquer sentido fora dele, isto quer dizer que não há a possibilidade de se fixar um sentido literal último.

Dessa forma, os sentidos que circulam no social são contingentes e precários e a sobredeterminação do social é a própria marca da contingência, pois abandona qualquer ideia de determinação em última instância (Laclau, 2011, 2015; Mendonça; Rodrigues, 2014).

Para Mendonça (2003), a precariedade do social é justificada pelos sentidos constituídos do sistema discursivo, visto que tendem a ser alterados na relação com os demais discursos dispostos no campo da discursividade, onde disputam sentidos hegemônicos.

Segundo Lopes (2018b),

[...] o que é proposto pela Teoria do Discurso é uma aposta em sermos mais humanos. Assumir a condição humana – demasiado humana – finita, provisória, heterogênea, faltosa, e fracassada faz parte dessa compreensão da política. Conviver com a necessidade – e impossibilidade – de argumentar e negociar a significação que damos ao caos. (Lopes, 2018b, p.163)

Desse modo, a Teoria do Discurso (TD) é uma teoria política sobre o social e considera a abertura de uma nova lógica desse social como fundamento constitutivo, admitindo uma ontologia centrada no político, representado por espaço de poder, conflito e antagonismos, em que a decisão política parte da premissa de que “o campo discursivo se sobrepõe ao campo das relações sociais e que essas são tais porque têm e produzem sentido” (Biglieri, 2017, p.25).

Isso evidencia a potencialidade da TD para pensar a complexidade da conjuntura do social, entendendo que a “realidade social não consiste, portanto, em entender o que a sociedade é, mas aquilo que a impede de ser” (Laclau, 2000, p. 61), pois nunca estaremos numa situação em que a multiformidade do social encontre sua totalidade, eliminando o conflito no jogo da política democrática, e o antagonismo desapareça. Segundo Mendonça (2009), a política se constrói questionando as tentativas de fechamento do social, numa empreitada marcada pela contingência, precariedade, vulnerabilidade e provisoriedade.

[...] a leitura do discurso político mostra que, se os sentidos políticos não são necessariamente orientados por uma estrutura pré-existente, isto é, se há tradução, deslocamento, hierarquias identitárias colocadas em jogo, estamos sempre na iminência do indecível em termos de espaço político. A política torna-se terreno de diálogo e de disputa que envolve a experiência do impossível e do necessário. (Lopes; Siscar, 2018, p. 8).

Sob um olhar teórico-estratégico, é possível entender que a Teoria do Discurso possibilita uma problematização no campo das políticas curriculares para formação de professores, no sentido de desestabilizar as relações de transparência, objetividade, discursos produtores de verdades, de plenitude da significação e de uma suposta presença essencial.

Contudo, isso não significa um afastamento ou mesmo uma rejeição de um modelo proposto de racionalidade para o mundo. O que se destaca é que todo e qualquer projeto de racionalidade universal serão sempre construções comprometidas com a contingência e a

precariedade, atravessadas por relações de poder e possibilitadas por articulações discursivas. A Teoria do Discurso, portanto, entende que no processo de produção de discursos “constituição, reprodução e contestação” são sempre disputas hegemônicas, que envolvem negociações que refletem os processos de disputas hegemônicas (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013, p. 1344, 1345).

2.2 Hegemonia, demandas e articulação

Essa seção tem como objetivo apresentar os operadores teórico-estratégicos da Teoria do Discurso que serão centrais para problematizar os sentidos de docência que identifiquei na Base Nacional Comum para a Formação inicial de professores da Educação Básica. A Teoria do Discurso é uma teoria produzida no campo da Ciência Política que propõe uma ontologia do social para análise de políticas, entendendo o social a partir da lógica do discurso, num terreno de disputas políticas constantes, numa totalidade significativa, hermenêutica e articulado.

Nesse sentido, os processos de significação são sempre adiados, infinitos, precários, recusando um sentido final de forma definitiva e desvelada (Mendonça; Rodrigues, 2014). Assim, a Teoria do Discurso vai reconceituar o social em termos de discursividade, pois jamais estaremos numa situação em que chegaremos no alcance da totalidade, em que o antagonismo cesse e a política encontre seu fim, pois segundo Laclau (2000, p. 104) “[...] todo sistema estrutural é limitado, que está sempre rodeado por um excesso de sentidos que ele é incapaz de dominar e que, por consequência, a sociedade como objeto unitário e inteligível que funda seus processos parciais, é uma impossibilidade”.

Na construção desses entendimentos, é possível compreender a infinitude do social, pois todo sistema estrutural é limitado, estando sempre rodeado por um excesso de sentidos que impossibilita o fechamento e fixação do sentido último. Isso leva-nos a considerar o eterno adiamento do alcance da chegada ao destino final, a um porto seguro ou a uma nova sociedade - a impossibilidade de um fundamento pleno – a impossibilidade da sociedade (Laclau; Mouffe, 2015).

Nesse contexto, entender a política como discurso implica identificar as demandas e antagonismos que possibilitam a construção de hegemonias, e a fixação parcial e provisória de sentidos de docência em processos de articulação no campo das políticas curriculares para formação de professores. Assumir tal perspectiva requer renunciar à “concepção de ‘sociedade’ como uma totalidade fundante e saturada de seus processos parciais” (Laclau; Mouffe, 2015, p.

166). De modo mais específico, a categoria articulação é o ponto de partida para o entendimento do conceito de hegemonia.

[...] chamaremos de articulação qualquer prática que estabeleça a relação entre elementos tal que suas identidades sejam modificadas como um resultado da prática articulatória. A totalidade estruturada resultante da prática articulatória, chamaremos de discurso. As posições diferenciais, na medida em que aparecem articuladas dentro do discurso, chamaremos momentos²⁸. Por contraste, chamaremos elemento toda diferença não discursivamente articulada. (Laclau; Mouffe, 2015, p. 178)

Na Teoria do Discurso a articulação é proposta como prática que relaciona diferenças e possibilita a constituição de uma totalidade significativa de uma identidade discursiva. Todo discurso social resulta dessa prática articulatória pela fixação parcial de sentidos resultando numa formação suturada. A noção de prática articulatória aponta para o caráter relacional e necessário de toda identidade discursiva. Essa lógica relacional é marcada pela negatividade, nunca dada e delimitada, mas construída discursivamente pela incompletude e penetrada pela contingência (Laclau; Mouffe, 2015).

Laclau e Mouffe (2015), ao recuperarem o conceito de hegemonia de Gramsci, ressignificam e radicalizam sob a ótica Teoria do Discurso. Segundo os autores, “o campo geral de emergência da hegemonia é o das práticas articulatórias, isto é, um campo onde os ‘elementos’ não se cristalizam em momentos” (p. 213).

Hegemonia é uma prática, é a tentativa fracassada de constituir o universal; e sendo prática resulta num movimento em que diferentes identidades/posições articulam-se em cadeias de equivalência em torno de um elemento, na relação com uma força/oposição. Esse elemento que articula a cadeia passa a representar os demais elementos articulados. Então essa relação hegemônica vai acontecer quando um elemento assume em certo momento a função de representar uma totalidade incomensurável (Laclau, 2013). Dessa forma, de acordo com Silva *et al.* (2017, p. 18) “[...] o hegemônico é o universal, todavia, a noção de universalidade lacaniana não deve ser vista de maneira essencialista. Isso porque, o universal, antes de tudo, é um particular que conseguiu – momentaneamente se hegemônizar.”

Segundo Laclau (2013), uma totalidade significativa, um universal constituído por uma representação, na tensão entre essa lógica da diferença e da equivalência (particular e universal), é ao mesmo tempo “impossível e necessário” (*Ibid.*, p. 119). Impossível, porque essa tensão será sempre insuperável; e necessário pela necessidade de um fechamento, por mais precário que seja, pois sem isso não tem significação. Dessa forma, a identidade, que alcança a condição

²⁸ Na nova formulação de populismo de Ernesto Laclau (2013), os “elementos” são nomeados como “demandas democráticas e isoladas”. Já os “momentos”, são chamados de “demandas populares” (Laclau; Mouffe, 2015).

de representar todas as demais identidades na articulação, tem seu corpo dividido entre a particularidade e a universalidade que representa. Essa operação é o que o autor denomina como hegemonia.

A operação de assumir, por meio de uma particularidade, um significado universal incomensurável é aquilo que denominei *hegemonia*. É uma vez que essa totalidade ou universalidade incorporada é, conforme vimos, um objeto impossível, a identidade hegemônica torna-se algo da ordem de um significante vazio, sendo que sua própria particularidade encarna uma completude inalcançável. (Laclau, 2013, p. 119, 120).

Desse modo, a hegemonia também está relacionada à ideia de falta constitutiva. A falta constitutiva seria uma ‘não-presença’ definitiva, um fechamento incompleto, quer seja pela incompletude de sentidos, quer seja pela relação das identidades; já a hegemonia, é a tentativa de representação de uma plenitude ausente através de uma relação de equivalência entre múltiplos elementos (Mendonça, 2008).

Essas articulações se dão de forma parcial, sendo resultado de uma luta num terreno instável, movediço e aberto às significações, constituindo uma relação de ordem, uma ordem hegemônica (Mendonça, 2008). Na tradição marxista, o “sujeito articulador” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 213), é o que sustenta um núcleo último e fundamental baseado na lógica reducionista das relações sociais, em direção a um objetivo teleológico. Para a TD, esse sujeito articulador “é o sujeito hegemônico, como sujeito de toda prática articulatória, que deve ser parcialmente exterior àquilo que ele articula – de outro modo, não haveria articulação alguma” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 214),

Para Laclau e Mouffe (2015), hegemonia é uma relação política, uma forma de política, não sendo um lugar determinável no social. O processo de constituição de uma ordem hegemônica constitui-se a partir de um discurso que ganha evidência/centralidade, que articula provisoriamente sentidos que anteriormente não estavam articulados no campo da discursividade. Esse discurso centralizador– fixa parcialmente na cadeia de equivalência dos pontos nodais, representando a articulação (sempre provisória) de múltiplos elementos. Nesse sentido, qualquer discurso se constitui “como tentativa de dominar o campo da discursividade, de deter o fluxo das diferenças, de construir um centro” (*Ibid.*, p. 187). Desta forma, os pontos discursivos que são fixados parcialmente são chamados de pontos nodais.

Segundo Lopes (2011), os pontos nodais possibilitam o estabelecimento de uma relação de equivalência entre as diferenças, unificando demandas diferentes e estabelecendo uma relação contingencial entre o particular e o universal. Sem os pontos nodais, não teria articulação, prevalecendo apenas a lógica da diferença e impossibilitando os jogos de linguagem.

Os pontos nodais são significantes que limitam o livre fluxo de sentidos, fechando provisoriamente a cadeia de significação. Porém, a atuação de um ponto nodal é dependente da existência de significantes vazios (Lopes, 2011, 2012).

Como discute Laclau (1996a), **significantes vazios** não são significantes que podem ser vinculados a diferentes significados, de acordo com o contexto em que operam. Nesse caso, trata-se apenas de significantes contextuais. Tampouco são significantes ambíguos, deficientes de significados plenos. Significantes vazios surgem pela própria impossibilidade da significação no interior de um dado discurso. A impossibilidade de significação não implica completa ausência de significação. Os significantes vazios têm o seu esvaziamento produzido pelo excesso, pela flutuação de sentidos, gerando a impossibilidade de significados e a ausência de plenitude necessária à negociação política (Lopes, 2011, p. 37).

Lopes (2012) esclarece que, tanto os pontos nodais, quanto os significantes vazios, fazem parte do mesmo processo de significação, dado que o ponto nodal refere-se à prática articulatória e os significantes vazios referem-se ao caráter vazio do universal. Laclau (2013) argumenta que os significantes vazios representam uma totalidade incomensurável, significando os elementos diferenciais, sem deixar de ser um particular. O particular não é eliminado, porém constitui pontos de tensão entre a universalidade e a particularidade. É dessa tensão que emergem os significantes vazios, na subversão da diferença para a constituição das identidades.

[...] no interior do sistema discursivo, a impossibilidade de constituição de um sentido finalístico ocorre pela abundância de sentidos que podem ser incorporados, constituídos ou perdidos por um discurso. No caso dos significantes vazios, por exemplo, quanto mais estendida for a cadeia de equivalências, mais os conteúdos particulares irão se universalizar. E essa universalização dos conteúdos incorporados por um significante vazio tende a provocar uma situação de maior reconhecimento de diferenças num espectro democrático tendente à universalização (Mendonça, 2003, p. 143).

Assim, o significante vazio representa um sistema de significação que é constitutivamente irrepresentável, assumindo ao mesmo tempo um vazio que pode ser significado, vazio no interior da significação. Assim sendo, os efeitos centralizadores dos significantes vazios são instituídos num horizonte precário de uma cadeia articulatória, puramente relacionado com identidades negativas, justaposto por uma totalização hegemônica, sem a fixidez identitária e impossibilitado de encarnar uma completude, visto que já se constitui fracassado (Laclau, 2013).

Deste modo, quando falamos em articulação, estamos pressupondo sempre a contingência e a precariedade da construção discursiva do social, sempre rejeitando qualquer ideia de fundamento, de construção permanente ou de um centro estável. Nesse sentido, a articulação só faz sentido dentro de um discurso, que é o resultado de uma prática articulatória, pensada a partir da contingência radical, ou seja, que não é dada *a priori* (Laclau, 2011, 2015).

Uma articulação é um processo que tem início a partir de uma relação entre elementos que estão dispersos. Olhando a partir da perspectiva do discurso, o que torna essa articulação possível é o inimigo comum, o antagonismo. Nesse processo articulatório é que as diferenças estabelecem uma relação. Assim, o discurso é o resultado dessa prática articulatória, sempre em torno de um ponto nodal, tornando o particular num universal (Mendonça, 2008).

Sob a ótica da Teoria do Discurso e para a problematização dessas lutas políticas que são sempre lutas hegemônicas, a compreensão da noção de demanda social na constituição da social proposta por Laclau (2013) é fundamental. A articulação só se constitui pela equivalência das demandas, na tentativa de bloquear um exterior constitutivo, um inimigo comum, resignificado como aquilo que não permite o social se constituir plenamente. O autor propõe a noção de demanda como unidade mínima de análise, apontando que ela pode ser uma solicitação ou uma exigência. Como solicitação, pode se tornar algo que foi solicitado e atendido.

Porém, quando não atendida, pode passar de uma solicitação, de um pedido isolado, a uma exigência, uma reivindicação coletiva, possibilitando a formação e mobilização de grupos em torno de uma luta política contra algo que é contextualmente significado como o que impede o alcance das suas demandas. Nesse sentido, as demandas têm sido unidades importantes de análise da formação dos discursos das políticas educacionais (Laclau, 2013; Dias, 2013; Lopes, 2019). Segundo Laclau (2013),

Uma demanda que, satisfeita ou não, permanece isolada, será denominada por nós uma demanda democrática. Uma pluralidade de demandas que, através de sua articulação de equivalência, constitui uma subjetividade social mais ampla, serão denominadas demandas populares (Laclau, 2013, p. 124).

Biglieri e Perelló (2007) salientam que as demandas democráticas são aquelas atendidas, muitas vezes de forma diferenciada, podendo fazer parte de uma totalidade institucional, mantendo-se, assim isoladas. Laclau sinaliza que, entre elas, está a operar a lógica da diferença. Já as demandas populares, Laclau (2013) afirma que elas constituem “o povo”, através de uma articulação equivalente de demandas diferenciais, possibilitando um sistema estável de significação. Entre essas demandas populares, não satisfeitas, opera a lógica equivalencial, estabelecendo uma relação de equivalência entre elas na relação com um inimigo comum e implicando na formação de uma fronteira antagônica. O entendimento desses movimentos de articulação, que são nomeados de “lógica da diferença” e “lógica da equivalência”, são importantes para a análise dos processos de significação do social, de formação das identidades sociais e de subjetivações.

Nessa pesquisa, utilizo a interpretação de demanda curricular, apresentada por Lopes (2011), para operar particularmente na análise das políticas curriculares nesse processo de luta política. A autora propõe a demanda curricular como uma unidade de análise, ressaltando que em tais demandas é possível identificar traços das tradições curriculares, por discursos pedagógicos sedimentados, mas que esses traços sempre se modificam através das práticas articulatórias (Lopes, 2011). Nessa prática articulatória, as diferentes demandas curriculares são incorporadas ao discurso hegemônico, transformando-se de “elementos” para “momentos” de uma cadeia articulatória, se hibridizando umas às outras, na tentativa de garantir supostas garantias de sucesso.

Lopes e Costa (2018) ressaltam que essas demandas, quando articuladas, tentam projetar sentidos de currículo, do que é necessário para a escola e educação, e que têm sido relacionadas a uma educação de qualidade (Lopes, 2018b; Lopes; Costa, 2019). Penso, apoiada nos autores, que não é possível apostar numa ideia de pureza, pois as relações sociais são construídas discursivamente, num terreno ontológico, onde nunca existe uma positividade *à priori*, mas à totalidade relacional discursivamente evidenciada pela incompletude e penetrada pela contingência.

2.3 Hegemonia e antagonismo

Para abordar a noção de hegemonia na TD, não basta apresentar somente o momento articulatório, mas as condições que possibilitam a articulação das demandas e a constituição do discurso. Nesse sentido, a articulação das demandas envolve a constituição discursiva de um exterior constitutivo que possibilite uma relação equivalencial entre elas, pois “a hegemonia emerge num campo atravessado por antagonismos e, portanto, supõe os fenômenos da equivalência e dos efeitos de fronteira” (Laclau; Mouffe, 2015). Nesse sentido, qual é o exterior constitutivo, o inimigo comum, que possibilita que demandas diferenciais se articulem, estabeleçam uma relação equivalencial, possibilitando a constituição de tais discursos?

Segundo Laclau e Mouffe (2015), quando as demandas diferenciais se tornam equivalentes, é impossível expressar as posições diferenciais positivas, pois toda positividade é dissolvida, reconhecendo-se, assim, a diferença para análise do social, “em outras palavras, a identidade torna-se puramente negativa” (p. 206). Nesse sentido, pelo caráter relacional de toda identidade social, constituída pelas equivalências entre elementos diferenciais, ela só pode ser representada de forma indireta.

Nesse processo diferencial, estabelecido por uma relação de equivalência, o sentido

último não se fixa, a positividade social se dissolve, estabelecendo-se assim o antagonismo como a possibilidade para alcance de algum limite nos processos de significação do social, “certas formas discursivas, através da equivalência, anulam toda positividade do objeto e dão uma existência real à negatividade como tal” (*Ibid.*, p. 206). Nesse sentido, a negatividade alcança uma forma de presença – emergindo uma relação antagônica no que se refere à cadeia de equivalências - desprovida de transparência, desestabilizando a ideia de uma presença plena, fixa e estável. Na relação que se estabelece no discurso, a negatividade – um antagonismo – e a objetividade se subvertem reciprocamente, pois nem uma e nem outra são plenamente constituídas, o que vai possibilitar a constituição do social (Laclau; Mouffe, 2015).

[...] 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. Se a sociedade não é totalmente possível, tampouco é totalmente impossível (Laclau; Mouffe, 2015, p. 207).

Ainda segundo Laclau e Mouffe (2015), o antagonismo implica que a presença do “outro” impede de ser eu mesmo, resultando numa impossibilidade plena. Segundo Lopes (2018a, p. 99), o antagonismo se revela como um momento de constituição identitária – eu sou, nós somos, ele é, eles são – que transforma um objeto em um símbolo de possibilidade de ser.

Por outro lado, a presença da força antagônica mostra o caráter contingente do investimento identitário, pois “[...] o “eles” representa a condição de possibilidade do “nós”, sua exterioridade constitutiva” (Mouffe, 2015, p.17). O processo de significação desse exterior constitutivo é marcado pela ausência, pela falta e pela negatividade significada como o que bloqueia a constituição das demandas articuladas. De acordo com Mouffe (2015), o momento de instituição de identidade é constituído por processos de identificação sempre parciais, provisórios e que nunca podem ser inteiramente determinados, porque é significado na relação com uma negatividade, e não com algo positivo. Ainda segundo a autora, a presença do “eles” – “antagônico”, é a possibilidade de representação do “nós”, “isso quer dizer que a constituição de um “nós” está sempre relacionada ao “eles” que é discursivamente constituído no discurso (Mouffe, 2015).

Cabe destacar, que a formação de uma identidade discursiva acontece na relação com um antagonismo significado como aquilo que impede o alcance das demandas articuladas no discurso. E a delimitação/fechamento da objetividade como totalidade de uma identidade discursiva que articula demandas diferenciais na relação com uma negatividade, ao mesmo tempo que possibilita o discurso, também possibilita o seu deslocamento, a sua subversão.

Essa condição de possibilidade e de impossibilidade entre discursos antagônicos é o que impede a constituição da objetividade como tal (o sentido completo e totalmente

transparente de um discurso), que deve ser entendida, como vimos, em seu sentido mais estrito: uma relação antagônica pressupõe a impossibilidade de um discurso constituir-se plenamente (Mendonça, 2003, p. 138).

Do que foi dito acima, a relação entre um e o outro, ou seja, entre o interior e o exterior constitutivo será sempre de forma antagônica, visto que a presença de um impede a presença completa do outro. Esse exterior constitutivo é a sinalização da própria marca da negatividade. Entender que a relação antagônica é a condição de possibilidade (existência de significação) e impossibilidade (ameaça) da formação discursiva (Mendonça, 2003), irá orientar a análise dos discursos da política, das demandas articuladas que está sendo proposta nessa pesquisa. Dessa forma, entendo com base no autor, que essas lutas políticas pela significação serão sempre constantes, porém sempre contingenciais, pois o processo de significação nunca é saturado, fechado por completo pelo caráter antagônico próprio da constituição do social.

2.4 As contribuições da teoria do discurso para pensar as políticas curriculares numa perspectiva discursiva

Como princípio de conversa, empenho-me em não apontar caminhos que se pretende chegar, pois não há origem e nem um fim nesse processo (Lopes, 2014), mas apostar na precariedade e na provisoriedade que permite que essa conversa continue, pois, de acordo com Lopes (2018b, p. 133) “[...] qualquer leitura depende do futuro e imprevisível leitor, bem como do contexto no qual esse leitor realizará sua leitura particular.”

Lopes, Mendonça e Burity (2015) argumentam que toda obra se desdobra para várias interpretações e o que por ela é produzido não se resume ao seu texto original, “todo texto corresponde a uma tentativa de deter, por um momento, múltiplos processos de significação e ação prática, pela articulação de uma enunciação particular” (p.12). Ainda segundo os autores, “nenhuma leitura é sem-lugar – na origem ou no(s) destinos” (p. 13). Isso porque o movimento de leitura se descontextualiza, contextualiza, retorce, suplementa e questiona.

Nesse sentido, ao pensar sobre o ato de escrever, me sinto questionada numa linha de interrogação em volta dos porquês? Por que escrever sobre Políticas Curriculares? Por onde começar? Que possibilidades e impossibilidades pretendo discutir? Frangella (2021, p.11), em diálogo com Derrida (2010), afirma que escrever é deixar uma marca “[...] deixar uma marca não é uma fixar um ponto, mas o apagamento dele, a não origem, ou deslocamento, outras possibilidades interpretativas que não nos pertencem, se é que um dia assim foram nossas” (Frangella, 2021, p. 11).

Esforço-me para apresentar nessa seção, a concepção de política curricular proposta por autoras do campo do currículo que operam com a noção de discurso na Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015) e trazer alguns referenciais que considero importantes para esse movimento de pesquisa. As noções de currículo e política curricular, que são problematizadas nesta produção textual, estão ancoradas nos estudos pós-estruturais e pós-fundacionais abordados anteriormente; e na perspectiva discursiva de currículo se afastando de uma lógica linear, e estendendo currículo como luta pela significação (Lopes, 2015a), apostando numa ampla produção contextual de sentidos e na des-sedimentação de discursos que tentam fundamentar a produção curricular.

Espero que essa discussão contribua para pensar ainda mais esse campo, ampliando a tentativa de diálogo, permeado e interconectado a essa temática, reconhecendo as incertezas que nos rodeiam e defendendo a impossibilidade de qualquer caminho que seja motivado pela verdade última (Frangella, 2020) ou pelo fim da história (Laclau; Mouffe, 2015; Lopes, 2017a; 2017b).

Em primeiro lugar, não são poucas as propostas curriculares que tentam fixar, ainda que temporariamente, sentidos para o Campo do Currículo. Uma simples busca desse termo na internet pode apresentar uma série de referências, concepções e textos acadêmicos.

De acordo Lopes e Macedo (2011), algumas definições de currículo estão mais preocupadas com a ideia de planejamento, roteiro, objetivos, competências e avaliação. Até noções que vão desde a formação do cidadão passando pela perspectiva crítica em busca da possibilidade de transformação social, justiça e igualdade. Cada uma dessas interpretações está relacionada a uma teoria curricular, formas clássicas de definir o que é currículo. E essa “conversa complicada”, para Pinar (2016), é impossível e necessária para Lopes e Macedo (2011).

Currículo, numa perspectiva pós-estrutural e pós-fundacional, enfatiza a indeterminação e a incerteza; envolve sempre “tentativas”; tentativas de educação por meio da tentativa de educação do outro, que se constitui na relação e em processos de produção de sentidos processos que uma política precária e contingente pretende controlar, uma pretensão impossível, mas ao mesmo tempo necessária. Pensar currículo nessa perspectiva é entender que as práticas articulatórias e antagônicas são sempre provisórias, se afastando das utopias, certezas, objetividades e se aproximando da “[...] aqui e ao mesmo tempo noutra lugar; e outros lugares e tempos estão em nós, fazendo com que relativizemos a ideia de passado e de futuro” (Lopes, 2013, p. 08).

Não é possível estar na pele do outro, no sentido da palavra do outro, compreender a experiência do outro. Ainda assim, pelo currículo, tentamos a todo tempo negociar essa possibilidade: produzir sentido para/com o outro a partir do que faz sentido, construir mundos, manter aberta a possibilidade da invenção (invenção justamente porque imprevista e imprevisível). Dizemos sim ao outro como forma de dizer sim ao acontecimento. Um trabalho que, mesmo sendo necessário, permanece sendo impossível (Lopes, 2017a, p. 122).

Lopes e Macedo (2011) possibilitam pensar currículo produzindo um movimento de desconstrução do que se constituiu como Tradição no campo, questionando os projetos de racionalidade da modernidade que têm a pretensão em chegar em horizontes inalcançáveis em prol de uma sociedade com um dado horizonte fixado *a priori*. Operar com a perspectiva de currículo como discurso, implica também fazer emergir outras possibilidades além daquelas que parecem cristalizadas em um sentido final. Desse modo, defendo, apoiada em Lopes (2015b, p. 447), a leitura da política curricular como discurso, como luta por significação do que vem a ser currículo.

Assim, currículo como prática de significação não possui um significado fixo, mas é produzido na interseção de diferentes discursos sociais e culturais e esse processo de recriação está envolto em relações de poder (Lopes; Macedo, 2011, p.41). Dessa forma, compreender as múltiplas significações de currículo pressupõe reconhecer o diferir nos processos de significação de toda política, considerando um processo que envolve negociações de sentidos e significações (Lopes; Macedo, 2011).

[...] não é possível responder “o que é currículo” apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Cada “nova definição” não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere (Lopes; Macedo, 2011, p. 19)

Nessa perspectiva discursiva, Lopes (2015b, p. 450) defende “currículo sem fundamento, sem base, sem um chão capaz de frear a significação”, pois não há garantias que se determinem conteúdos, planejamento, roteiro, objetivos, competências, avaliação e transformação social, o que há são disputas constantes. A leitura discursiva pós-estrutural compreende a impossibilidade de qualquer fixação total, de qualquer fechamento. Dessa forma, a autora esclarece que nessa abordagem, o sujeito é sempre o sujeito da falta, da incompletude, pois não há uma estrutura, um fundamento, que garanta a plenitude desse ser, dessa identidade.

Nessa perspectiva, as demandas se constituem em processos de significação contextual, os significantes são flutuantes e as decisões se dão num terreno indecidível (Lopes, 2014; 2015a). Assim, [...] “a tarefa de tornar o currículo instituinte envolve desconstruir os discursos que visam 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” (Lopes; Macedo, 2011, p. 232). Nesse sentido, Lopes (2018b), enfatiza pensar a política pela ausência de fundamentos últimos qualquer que seja, inserido a tomada de decisões numa dinâmica discursivamente contextual.

A produção de políticas curriculares não se resume apenas aos textos políticos curriculares (diretrizes, resoluções, normativas, pareceres, decretos, etc.) produzidos por órgãos governamentais, que são postos em circulação, mas envolve também a significação desses textos pela produção acadêmica, mesmo que seus autores não participem diretamente da produção, como também pela produção curricular nas Secretarias de Educação e nas escolas. Segundo Cunha e Lopes (2017, p. 2), “na medida em que os textos são postos em circulação, são lidos em diferentes contextos e produzem discursos políticos, participam da disputa pela significação da política.” Nessa disputa pela significação, muitos discursos são defendidos, produzidos e propagados, num movimento de tradução das políticas curriculares.

Essa forma de entender as políticas curriculares não defende uma desobrigação da função do Estado ou do governo, mas há uma defesa no sentido de que nesse espaço de disputa também sejam postas outras ações produtoras de políticas, que possam fazer circular outros sentidos, influências e definições para as políticas.

De acordo com Oliveira e Frangella (2017), a Teoria do Discurso tem proporcionado novas formas de investigar as políticas curriculares, questionando fundamentos e normas da racionalidade com pretensões universais, apontando para os processos de tradução da normatividade. Os diferentes registros teóricos tentam controlar a significação que está em jogo, porém negociar ancorado numa perspectiva discursiva de currículo, significa negociar com a diferença, rompendo com a verticalidade e o modelo linear que se entende por definitivo, desestabilizando “a ideia de estancamento do fluxo da significação [...] o cerceamento e univocidade dos sentidos, a ficção de controle” (*Ibid.*, p. 92).

A aproximação com a TD, possibilita a desconstrução das teleologias e a desestabilização de um conhecimento garantidor da formação de um sujeito emancipado (Lopes; Mendonça; Burity, 2015). Lopes (2015a, p. 450) ressalta que “reativar discursos é abalar o que se encontra sedimentado, estabelecido como objetivo, fundamento, presença plena, e fazendo emergir os antagonismos, o caráter indecível e contingente das alternativas”. Sendo assim, nessa ressignificação das políticas de currículo, que faço no âmbito da pesquisa, “as decisões políticas são tomadas em terreno indecível, sem uma determinação racional que as sustente e justifique” (Lopes, 2018b, p. 142), marcado pela palavra impossibilidade e incerteza que opera nos processos de significação. Essa interpretação está incorporada na dimensão

contingente da política que possibilita as significações num terreno indecidível, sem garantias quaisquer que sejam (Lopes, 2017a).

A decisão entre diferentes possibilidades de bases e normatividades para as políticas curriculares não tem nenhum fundamento necessário, nenhum conteúdo ético obrigatório, que possa ser a resposta, de uma vez por todas, à questão sobre qual o significado e quais as formas ônticas, objetivas, da melhor sociedade, do que é desenvolvimento, do que é currículo, conhecimento, ou de qualquer outro termo em disputa política. Com isso, a política é compreendida como os atos de poder que tentam fixar sentidos nas relações sociais (Lopes, 2017a, p. 120).

O enfoque discursivo pretende “tentar apresentar outra forma de compreender para além do que já se encontra estabilizado” (Lopes, 2015a, p. 450). Partindo desse pressuposto, Lopes (2015b) considera reconhecer o fracasso de todo texto político, pois o mesmo já está fadado ao fracasso “pelas traduções inevitáveis associadas a todo texto, toda enunciação, mesmo diante de tantas tentativas de controle da interpretação da política curricular” (Lopes; Borges, 2017, p. 15).

Lopes (2015a; 2017a) discorre sobre a produtividade de pensar as políticas curriculares a partir de um investimento radical, questionando apropriações modernas de educação e apostando na possibilidade de se operar com o vazio normativo. Apostar num investimento radical possibilita a instabilidade da política e do político, se afastando de respostas autoritárias que se supõe ser como o verdadeiro sentido de educação, de mundo. Em outras palavras, assumir um investimento radical é desnaturalizar o que se encontra naturalizado, alicerçado, admitindo o terreno pantanoso do político.

Apostar em um investimento radical é considerar que não deixamos de intervir, fazer julgamentos ou propor projetos ou mesmo normas [...] Ao contrário, estamos fadados a fazer julgamentos, projetos, propostas, a escrever textos e a justificar o caráter razoável de tudo que realizamos. Todo tempo são realizadas negociações em torno das significações que se pretende estabilizar [...]; todo tempo tais significações, fixações, estabilizações, discursos são deslocados (Lopes, 2015a, p. 141).

Contudo, afirmar a impossibilidade da significação última não significa defender a ausência de projetos, mas operar na imprevisibilidade e vazio das pré-definições, controle, certeza, possibilidade essencialista, ou seja, o vazio de qualquer registro marcado pela lógica determinista. Segundo Laclau, (2000, p.76),

“[...] não há um decreto original de poder, nenhum momento de fundação radical no qual algo além de qualquer objetividade está constituído como o absoluto terreno no qual o ser dos objetos é baseado, a relação entre poder e objetividade não pode ser aquela como a do criador e do ens creatum (Laclau, 2000, p. 76),

A perspectiva discursiva de currículo possibilita pensar os processos de significação das políticas pensadas como discursos, atribuindo a elas a abertura permanente para a sua

subversão, e desestabilização sob o viés do político. Para Lopes (2014), o currículo político aposta na incerteza, na ausência de fundamentos e na impossibilidade última de presença plena. Defende que essa ausência de fundamentos dissolve a(s) possibilidade(s) de certeza que atuam nas tentativas de fixarem discursos instrumentais e pragmáticos em nome de projetos sobre avaliação, conhecimento, competências, justiça social, e outros nomes, tidos como universais, para todos (Lopes, 2014). Essa ausência também permite participar em diferentes tempos e espaços, como sujeitos na luta pela significação da atividade política (Lopes, 2014). Problematizar essa pesquisa por meio do político, é trabalhar com a incerteza, com o indecível, com a instabilidade, enunciando a impossibilidade nesse movimento político-discursivo (Lopes, 2014).

3 SENTIDOS DE DOCÊNCIA NA BNC-FORMAÇÃO

“[...] E a pergunta roda
E a cabeça agita [...]
Gonzaguinha (1982)

Começar esse capítulo com essa epígrafe, demonstra o quanto essa pesquisa muitas vezes levou-me a desassossegos e inquietações, agitando e provocando para novas formas de pensar e trazendo para o debate discursos que pareciam já estarem estabilizados, apresentados definitivamente como o único caminho. Chimamanda Ngozi Adichie, no seu livro “O perigo de uma história única”, denuncia a construção de uma história única sobre a identidade africana por parte dos ocidentais brancos. É comum ouvirmos histórias únicas sobre indivíduos, pessoas, grupos. E falar dessa dissertação, uma pesquisa teórico-discursiva sobre as Políticas de Currículo, é desafiar esses discursos que se enunciam como únicos e como fim da história.

Os desafios não são poucos e os pressupostos teórico-metodológicos pós-estruturais e pós-fundacionais têm permitido, ainda que inicialmente, desestabilizar os discursos que tentam definir de uma vez por todas, definitivamente, a formação de professores. Nesse sentido, desenvolvo nesse capítulo uma argumentação sobre o contexto discursivo da BNC-Formação (Brasil, 2019c). Na primeira seção, resalto uma produção teórica sobre a temática abrangendo algumas subseções. **Na primeira subseção**, problematizo a relação antagonística que tem se articulado na BNC-Formação (*Ibid*) e as contingências dessa política. **Na segunda e terceira subseções**, interpreto os discursos dos Referenciais Docentes, seguidos das Redes Políticas, que são constituídos por atores sociais, instituições e suas produções, considerados importantes pontos articuladores da política. **Na quarta subseção**, discorro sobre Competências Profissionais Docentes, presentes na BNC-Formação (*Ibid*), onde interpreto as demandas discursivamente articuladas nessa normativa, nomeadamente as articulações discursivas dos significantes Conhecimento, Prática e Engajamento profissional, que alcançam alguma hegemonia na política.

As interpretações dessas demandas articuladas são a partir de normativas que compõem o material empírico dessa pesquisa. Para essa investigação, exploro a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2018a), a 3ª Versão do Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019a), o Parecer CNE/CP nº 22/2019 (Brasil, 2019b), e por fim, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019c),

que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação (Brasil, 2019c), bem como de alguns documentos que servem de referência e textos políticos que trazem discursos acerca das políticas curriculares para formação de professores.

Nessa pesquisa, demandas curriculares são postas em debate e problematizadas numa perspectiva discursiva. Interpreto-as aqui, assim com Lopes (2019, p. 10), que essas demandas fazem referência à tradição e aos discursos sedimentados, e referem-se “[...] ao que socialmente é projetado como necessário para a escola e para a educação [...], o que é projetado para as identidades de crianças e jovens e mesmo o que se concebe como futuro dessas mesmas crianças [...]”. Ao problematizá-las, via discursos da empiria, tenciono desestabilizar a construção hegemônica que tenta constituir sentidos de docência na luta política para a significação de uma objetividade incontestável.

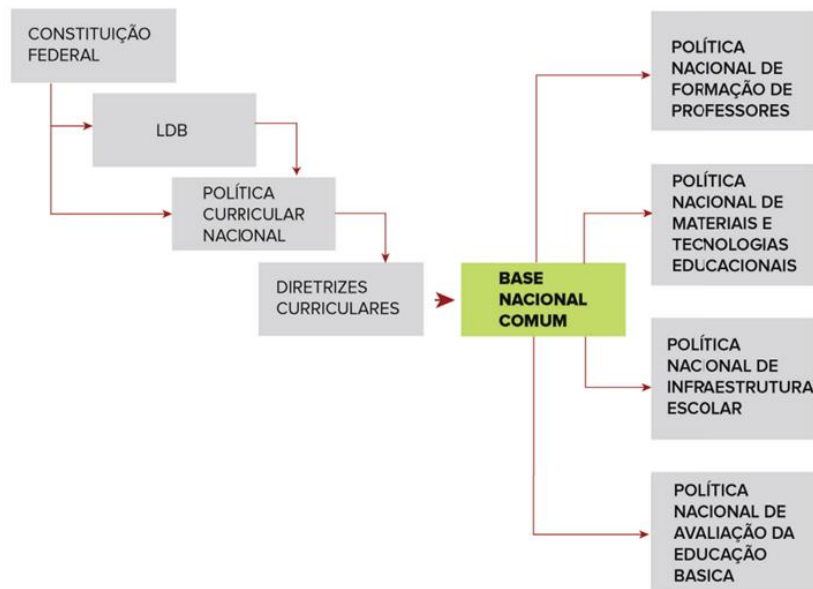
3.1 Contexto discursivo da BNC-Formação

A Resolução que institui a Base Nacional Comum de Formação inicial de professores da Educação Básica – BNC-Formação (Brasil, 2019c) –, tem em sua extensão documental, trinta artigos distribuídos em doze páginas, mais um anexo que apresenta as competências gerais docentes, específicas e habilidades. Como já apontado no capítulo 1, os caminhos trilhados pelas políticas curriculares para formação de professores já se anunciavam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, havendo um consenso nacional sobre a necessidade de uma base nacional comum para o currículo da Educação Básica. A Proposta para a Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2018a) foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2018, para análise, emissão de parecer e formulação da resolução. As revisões e atualizações sobre as mudanças normativas da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 resultaram no 3º Parecer da BNC-Formação (BRASIL, 2019a), divulgado em setembro de 2019. Esse Parecer CNE/CP n.º 22/2019 foi aprovado em novembro de 2019, seguido da aprovação da Resolução CNE/CP n.º 2/2019, em 20 de dezembro de 2019 que definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial de Professores da Educação, instituindo a BNC-Formação (Brasil, 2019c).

A relação que se estabelece no discurso entre a BNCC (Brasil, 2018b) e a BNC-Formação (Brasil, 2019c) pode ser observada no capítulo 1, no parágrafo único do artigo 1º da Resolução CNE/CP, n.º 2/2019, quando aponta que “as Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da BNCC [...]” (Brasil, 2019b, p. 2). Identifico um alinhamento entre estas políticas desde a 2ª versão da BNCC (Brasil, 2016a), conforme colocado na figura abaixo:

Figura 2 – Alinhamento entre as Políticas Educacionais



Fonte: (Brasil, 2016a, p. 26).

Nesse contexto de demandas pela articulação e pela coordenação das políticas educacionais para a educação básica, se constitui o discurso da adequação do currículo para a formação de professores à educação básica, endereçando sentidos para o perfil docente.

Na 3ª versão do Parecer da BNC-Formação (Brasil, 2019a) articulam-se no discurso as demandas por licenciaturas que instituem uma identidade própria para a formação de professores, pela conexão entre ensino superior e a educação básica, e por um professor apto a ser um bom profissional para o início de carreira (Brasil, 2019a). A formação de professores deve formar um profissional apto para lidar com as dificuldades nas salas de aula e para estar ao longo da carreira no caminho da eficiência. Para tal, a formação do professor deve desenvolver um conjunto de práticas essenciais “que preparem o professor para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo de sua carreira”, ou seja, um “[...] profissional docente[com uma]constante predisposição a novos aprendizados”, pronto para lidar com as novas abordagens metodológicas e com um mundo em constante transformação (Brasil, 2019a, p. 34).

Relaciono essa demanda a um discurso, referenciado na política como constituído em

vários países, de que o melhor desempenho educacional dos alunos está imbricado numa relação direta com o desenvolvimento profissional dos professores (Brasil, 2019a). Identifico nessa formação discursiva, a demanda por uma política curricular de formação de professores que supere um currículo fragmentado e a falta de articulação de saberes nos cursos de licenciatura. Hegemoniza-se um discurso de prática eficiente associado à questão metodológica (Brasil, 2019b), para caminhar em direção à superação da vigente desigualdade educacional (Brasil, 2019b). E nesta via, alcançar a plenitude do professor no saber-fazer projetada pela política para que possa oferecer a educação integral prevista na BNCC. Diante disso, a BNCC seria a expressão de um tudo a ser alcançado.

Para torná-las efetivas, os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática **as dez competências gerais**, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC, cuja perspectiva é a de oferecer uma educação integral para todos os estudantes, visando não apenas superar a vigente desigualdade educacional, mas também assegurar uma educação de qualidade para todas as identidades sobre as quais se alicerça a população brasileira (Brasil, 2019b, p. 1, grifo próprio).

Afirma-se daí a necessidade da BNC-Formação (Brasil, 2019c), julgando ser decisivo inserir a formação profissional para a docência diante do contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeou na Educação Básica (Brasil, 2019b).

Sob essas prerrogativas, o contexto em que se constitui a BNC-Formação (Brasil, 2019c) é de afirmação de um “esforço nacional” identificado em “um conjunto de políticas públicas para incrementar e fortalecer a formação docente”, para atender às especificidades fundamentais e diferentes etapas da Educação básica, tendo como fundamento:

I – a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e III – o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (Brasil, 2019b, p. 3).

Constitui-se um discurso de professor e de formação, que relaciona demandas por uma educação para a formação de novos cidadãos, para atuar em um mundo contemporâneo incerto e novo, significando o conhecimento como novo capital para o alcance do desenvolvimento social e econômico (Brasil, 2018a). Nesse processo, isso significa dizer que a educação tem sido pensada como atividade estratégica em contextos de revolução tecnológica e da sociedade do conhecimento bem como na nova agenda do desenvolvimento (Brasil, 2018a). Nesse sentido, o discurso que significa o desempenho educacional, medido pela avaliação, como evidência da aprendizagem do aluno, vem se constituindo num contexto discursivo da BNC Formação (Brasil, 2019c).

Nesse contexto da política, articulam-se discursos pela revalorização da escola e do

conhecimento, pelo aprimoramento dos processos de avaliação em larga escala – internacionais, nacionais, de redes e sistemas de ensino – que constituam dados que possibilitem “monitorar a eficácia das políticas educacionais e analisar os fatores que incidem nos seus resultados” (Brasil, 2018a, p. 4, 5), suscitando que,

a) **origem socioeconômica** do aluno, sobre o qual a escola não tem controle, embora seja um fator que pese na determinação do desempenho escolar, pode ser **compensada** pela ação da escola; b) os fatores que podem ser controlados pela escola ou pelo sistema, dentre os quais **o professor é, de longe, o que mais pesa na determinação do desempenho do aluno**; e c) o papel desempenhado pelos professores **bem preparados** faz diferença significativa no desempenho dos alunos, independentemente do nível socioeconômico dos mesmos (Brasil, 2018a, p. 5, grifo próprio).

O Parecer da BNC-Formação aprovado (Brasil, 2019b) expõe que

Apesar do **esforço nacional das três instâncias educacionais** federativas e da sociedade civil vinculada à área da educação, o **desafio da aprendizagem** na idade adequada a cada etapa escolar **ainda persiste**, a começar pela alfabetização das crianças brasileiras, quando se toma como referência os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016 do Ministério da Educação (Brasil, 2019b, p.4, grifo próprio).

Assim, são apontados os níveis de proficiência em Leitura e Escrita/Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental no Sistema de Avaliação da Educação Básica entre os anos de 2007 e 2015, destacando-se: os baixos níveis de proficiência dos estudantes do 3º ano; um avanço substancial na proficiência dos estudantes do 5º ano; um discreto aumento em relação aos estudantes do 9º ano. Quanto aos níveis de proficiência dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática, “encontra-se sem avanço, com tendência de queda” (Brasil, 2019b, p. 4).

Em seguida, na BNC-Formação (Brasil, 2019b) faz-se referência à Meta 7 do Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), que estabelece o alcance da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir médias nacionais estipuladas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Acerca desse índice, que considera a proficiência dos estudantes, medida pelas avaliações nacionais, e a taxa média de aprovação da escola, argumenta-se que “nota-se a dificuldade de avanços significativos no país nesta modalidade” (Brasil, 2019b, p. 4).

No discurso constituído nessa política, esses resultados da avaliação são relacionados à aprendizagem e à qualificação do professor. Quanto à aprendizagem, esta “passa a ser a principal incumbência do professor” (Brasil, 2019b, p. 5). Assim, a centralidade do ensino passa para a aprendizagem, “uma vez que a finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem” (Brasil, 2019b, p. 5). Quanto à qualificação do professor, se

constitui um discurso que relaciona a formação docente à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem escolar, sendo recomendado que seja este aspecto “o que deve ganhar maior atenção das políticas públicas para a área” (Brasil, 2019b, p. 5, 6).

Reafirma-se sentidos de uma função social da escola como instituição capaz de estabelecer um vínculo entre educação e desenvolvimento socioeconômico, reduzindo a educação a níveis de aprendizagem, na tentativa de fornecer aos alunos padrões uniformes (Lopes, 2018b). Baldan e Cunha (2020) sinalizam que a inovação proposta pela BNC-Formação (Brasil, 2019c) restringiu-se aos saberes básicos perante argumentos de uma escola obsoleta que precisava ser revisada. Nesse contexto, marcado por uma falta, os professores assumem cada vez mais responsabilidades, sendo a eles imputados os resultados de desempenho dos alunos, atribuindo à docência o fracasso ou sucesso escolar (Dias, 2014, 2016). Não são levados em consideração os contextos da escola, a vulnerabilidade social em que muitos alunos sobre(vivem), dificuldades na aprendizagem, entre outros fatores.

Nesse sentido, há um movimento das políticas curriculares centralizadoras para produzir consensos nos sentidos de currículo, desconsiderando os processos de negociação que na produção das políticas curriculares, são entendidas como prática significativa, como espaço-tempo de produção de sentidos (Lopes; Macedo, 2021). Tais políticas, constituídas por diferentes demandas, herdeiras de discursos políticos-pedagógicos essencializados, tentam pretender uma normatividade padronizada, na tentativa de universalizar e determinar a formação de professores.

3.1.1 Discursos de superação: antagonismo em questão

Entendo que o antagonismo constitui os limites de toda objetividade, sendo sua objetificação sempre parcial e precária, isto é, não é possível constituir um sentido objetivo ou positivo nas formações discursivas (Mendonça, 2003). Ao estudar os textos políticos, que compõem o material empírico dessa pesquisa, busco identificar a construção desse antagonismo nos discursos do que deve ser superado no professor e no currículo da formação de professores, que assim nomeei, e tentar analisar a BNC-Formação e os sentidos que constituem o sistema discursivo da política. A BNC-Formação (Brasil, 2019c) tenta estabelecer uma dada objetividade, uma promessa de garantia, uma dada ordem, uma tentativa de superação de uma falta.

Nesse sentido, a BNC-Formação (2019c), afirma a necessidade uma formação de professores que aponte caminhos relacionados a superação entre a teoria e a prática e a tentativa

de acessar uma educação integral, “[...] visando não apenas superar a vigente desigualdade educacional, mas também assegurar uma educação de qualidade para todas as identidades sobre as quais se alicerça a população brasileira” (Brasil, 2019b, p. 1).

Nesse jogo, o Parecer CNE/CP n.º 22/2019 da BNC-Formação (Brasil, 2019b, p. 9) afirma que a “formação inicial de professores é, sem dúvida, ainda um grande desafio a ser vencido.” Por isso, projeta-se um discurso para alcançar “avanços concretos na velocidade desejável” e que “atenda a perspectiva de uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2019b, p. 8-9).

Nesse aspecto, essa política se constitui na relação com um antagonismo significado como “desafios que ainda esperam solução no campo da formação inicial de professores no Brasil”, que foram elencados em recentes estudos²⁹. Propõe-se a BNC-Formação (Brasil, 2019c) para superar aquilo que é significado como falta na formação do professor: i) professores com a formação específica da sua área de conhecimento; ii) uma política nacional especificamente destinada a melhorar a qualificação dos professores em todas as modalidades; iii) pesquisas (disseminação, adoção de orientações e resultados de discussões), sobre a formação de professores na institucionalização dos cursos formadores nas diferentes áreas disciplinares abrangida; iv) diretrizes curriculares nacionais sem uma forte centralização disciplinar; v) paradigmas curriculares não fragmentos e articulados com os saberes pedagógicos; vi) estágio obrigatório com apoio de projetos institucionais e sendo acompanhado de forma precária; vii) as substituições ocorridas nos cursos presenciais em relação aos cursos à distância; viii) Preparo dos professores nas Instituições de Ensino Superior para estar atuando na formação de professores; ix) há características socioeducacionais e culturais dos estudantes, que merecem ser consideradas para melhor formação e permanência dos discentes no curso (Brasil, 2019b).

Na tentativa de suprir uma *falta*, identifico na BNC-Formação (Brasil, 2019c), a articulação de demandas por conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos relacionados ao sistema, à escola e ao processo de ensino-aprendizagem; por estudos da área de conhecimento e da BNCC (Brasil, 2018b) e do conhecimento pedagógico do conteúdo; por um estágio supervisionado que esteja de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PCP) e por práticas nos componentes curriculares (Brasil, 2019b).

²⁹ GATTI, B.A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. Estudos em Avaliação Educacional, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/2823/2700>. Acesso em: 18 de dez. 2022.

A BNC-Formação (Brasil, 2019c) produz um discurso de que a políticas curriculares de formação de professores não tem lugar de importância na atualidade. Considera que os cursos de licenciatura não tem conexão com a prática escolar, sendo necessário o redesenho dos currículos para o século 21 (OCDE, 2014). Essa normativa redesenha a constituição de uma “nova política” que apontará “caminhos” para a superação do antigo currículo de formação de professores, significado como tradicional e fragmentado pela falta de articulação dos diferentes saberes e pelas “[...] dicotomias entre a teoria e a prática, que permeiam a escola de Educação Básica e as Instituições de Educação Superior” (IES) (Brasil, 2019b, p. 13). Entende-se que esse “novo” currículo é a garantia que *falta* para que os professores sejam profissionais qualificados a partir de competências profissionais, estando capacitados para oferecerem uma educação integral e de qualidade aos alunos e para superarem a desigualdade educacional (BRASIL, 2019b; 2019c).

Saliento também que esse entendimento de superação, cerzido à BNC-Formação via docência, é justificado por um discurso que traz a “[...] a necessidade de desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que possibilitem aos estudantes compreender e construir relações com os outros e consigo mesmo de modo confiante, criativo, resiliente e empático” (Brasil, 2019b, p. 12), permitindo aos estudantes lidarem com as características e com os desafios do século XXI, centrados na volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade (Ibid, 2019b). Ao buscar esses discursos de superação, na tentativa de suprir uma falta, uma ausência, tento observar de forma cuidadosa os discursos que estão sendo produzidos e que estão mobilizando os sentidos de docência na BNC-Formação. Em 2011, o Banco Mundial divulgou um documento intitulado “Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento” (Banco Mundial, 2011). Nesse documento há discursos sobre as reformas nos sistemas educacionais, assinado por uma abordagem de promoção de responsabilização, melhores resultados e que os professores teriam um papel especial a desempenhar.

Afirmar-se também que essas novas reformas curriculares estão assentadas numa justificativa de aumentar o conhecimento do setor privado na educação e ajudar os países a criarem estruturas normativas para melhorarem a educação (Banco Mundial, 2001). A política ao afirmar a necessidade de uma “[...] uma política nacional específica e articulada, dirigida para a melhor qualificação da formação inicial de professores [...]” (Brasil, 2019b, p. 6), se constitui um discurso que tenta justificar um ‘novo’ modelo de formação inicial de professores da educação básica.

3.1.2 Discursos dos referenciais docentes

A Proposta da BNC-Formação (Brasil, 2018a) perfez um discurso de que no Brasil haviam poucas pesquisas referenciadas à formação de professores “[...] há poucas iniciativas ou estudos no Brasil de referenciais de formação” (p. 18) e enfatizou os “poucos” parceiros que faziam parte desses referenciais. No discurso, referenciais é um dos termos mais utilizados para denominar um documento que evidencia uma linguagem comum sobre ‘competências, habilidades e conhecimentos da docência’ (Brasil, 2018a, p. 16) e que dão embasamento a uma suposta base nacional comum da formação de professores da educação básica.

Desta forma, a BNC-Formação (Brasil, 2019c) apoiou o discurso de melhoria dos resultados educacionais em referências nacionais e internacionais, significando que a formação inicial de professores é um desafio a ser vencido, contextualizando que é fundamental saber o que os países que estão no topo da educação mundial estão realizando, a fim de serem uma referência para a formação inicial brasileira (Brasil, 2019b). Nesses discursos, articularam-se os significantes aprendizagem, conteúdo e ensino significados como as três principais dimensões do saber-fazer do professor (Brasil, 2019b).

Na proposta da BNC-Formação (Brasil, 2018a) são apontados relatórios técnicos, onde foi possível encontrar esses referenciais³⁰ e identificar seus discursos,

[...] utilizamos como referência as sugestões da equipe de governança e de parceiros (Instituto Singularidades, Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Todos pela Educação, dentre outros), além de pessoas que trabalharam diretamente com o tema ou especialistas no assunto. Com base nestas duas fases, chegamos a uma lista de 15 estados e 25 municípios que foram o foco do estudo, com o objetivo de verificar se há referentes docentes implementados (Abrucio; Simielli, 2017, p. 4)

Observou-se na política que esses discursos estão articulados aos seguintes documentos “Métodos Inovadores de Ensino: As Experiências Nacionais de Referenciais de Atuação Docente” (Todos pela Educação apud Abrucio; Simielli, 2017) e “As Experiências Internacionais de Referenciais de Atuação Docente” (Todos Pela Educação apud Abrucio; Segatto, 2017) foram parâmetros para a construção dos referenciais docentes presentes na BNC-Formação (Brasil, 2018a).

Na direção se de afirmar um modelo sistêmico para a formação de professores, o relatório

³⁰ Referenciais Nacionais disponível em:

<https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/376.pdf?2136882581>. Acesso em: 28 de out. 2022.

Referenciais Internacionais disponível em:

<https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/375.pdf?609239963>. Acesso em: 28 de out. 2022.

“As Experiências Internacionais de Referenciais de Atuação Docente” (Todos Pela Educação Apud Abrucio; Segatto, 2017), foi realizado pelo Centro de Estudos em Administração Pública e Governo para o Todos pela Educação. Essa pesquisa teve como objetivo analisar as experiências internacionais e nacionais relacionadas aos referenciais de atuação docente. Neste contexto, os relatórios apresentam de forma sucinta, as investigações sobre os resultados da análise das experiências internacionais, incluindo os casos da Alemanha, Argentina, Austrália, Canadá, Chile, Cingapura, Colômbia, Equador, EUA, Escócia, Finlândia, Inglaterra, México, Nova Zelândia, Peru, Polônia e Portugal. Destaca-se, inicialmente, cinco países que tiveram seus processos de formulação, aprovação e de implementação desses referenciais: Austrália, Canadá, Chile, Estados Unidos e Escócia (Todos Pela Educação apud Abrucio; Segatto, 2017).

Além desse aspecto, o relatório dá ênfase aos referenciais das experiências nacionais, no sentido de que a formação de professores deve ser capaz de captar as várias etapas da carreira docente e direcioná-las para melhoria dos resultados educacionais. Destacam o modelo sistêmico de formação, discorrendo sobre a formação inicial, o desenvolvimento profissional e a construção de padrões docentes que irão guiar estes processos (Todos Pela Educação Apud Abrucio; Simielli, 2017).

Nas experiências nacionais, são destacadas “os municípios e estados com melhor desempenho no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e [...] parceiros e especialistas que tivessem desenvolvido uma matriz de referenciais docentes³¹” (Abrucio; Simielli, 2017, p. 5). Realçou-se práticas existentes no Brasil, com “Referentes e critérios para a ação docente³²” sob o olhar de Silva, Almeida e Gatti (2016) (BRASIL, 2018a), com pesquisa sobre parâmetros para nortear e fundamentarem as políticas curriculares para formação de professores, tanto na formação inicial quanto continuada.

Destacou-se também práticas para ingresso na Carreira Docente realizada pela Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente (INEP, 2011), a proposta de um estado (São Paulo) e dois municípios (Jacareí e Manaus), como proposta de ter uma avaliação nacional para que os estados e municípios usassem em seus concursos, direcionando a formação inicial (BRASIL, 2018a).

³¹ Disponível em: < <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/376.pdf?2136882581>>. Acesso em: 27 de nov. de 2022.

O Parecer CNE/CP 22/2019, que trata da BNC-Formação (BRASIL, 2019b), faz uma alusão a uma pesquisa desenvolvida pelo Instituto Canoa, que foi contratada pelo movimento Profissão Docente, que teve como objetivo analisar as DCNs dos cursos de licenciaturas de dez países, Austrália, Canadá (British Columbia), Chile, Estados Unidos (Califórnia), Finlândia, Inglaterra, Nova Zelândia, Peru, Portugal e Singapura, usando como referência a “qualidade” de seus sistemas de ensino e o desenvolvimento nas avaliações de larga escala.

O discurso da lógica da visão sistêmica postula que para a educação “avançar”, é preciso começar a discussão no Brasil pensando em uma visão sistêmica da formação de professores numa articulação com as demais reformas e iniciativas em curso (Todos Pela Educação *Apud* Abrucio; Simielli, 2017). Esse discurso sistêmico presentes na normativa da BNC-Formação (BRASIL, 2019b; 2019c) objetivou os seguintes pontos:

(a) verificar em que medida os países investigados possuem cursos semelhantes à complementação pedagógica no Brasil; (b) verificar as principais características das políticas de formação docente, tais como: número de horas das licenciaturas, existência de base de conhecimento docente e de currículo específico para a formação inicial, especificações do componente prático, critérios de ingresso na formação inicial, sistema de certificação, e avaliação externa dos cursos de licenciatura (Brasil, 2019b, p. 10).

Os efeitos discursivos da compreensão dessa investigação considera que nos países examinados, a complementação pedagógica ocorre nos cursos de mestrado profissional ou pós lato-sansu; os cursos de licenciatura têm em geral 4 anos; para cursar uma licenciatura selecionam-se os melhores alunos do Ensino Médio; priorizam um “currículo prático”, com aumento das experiências práticas; a adoção de uma política nacional de formação de professores; e o estabelecimento de competências mínimas para o exercício da docência; e avaliação no final do curso (Brasil, 2019b).

Nas experiências internacionais se constituem discursos consensuais sobre a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem e a sua centralidade para a melhoria dos resultados dos alunos (Brasil, 2018a). Os baixos resultados de desempenho dos alunos da educação básica, se constituem como contexto discursivo a que as diretrizes curriculares para a formação de professores no Brasil devem responder. Nesse contexto, os referenciais docentes são significados como a descrição do que os professores devem saber-fazer, incluindo significados e valores relacionados ao ensino e à aprendizagem, expectativas morais e técnicas, no sentido discursivo de que isso inclui “[...] determinados significados e valores relacionados ao ensino e à aprendizagem, expectativas morais e técnicas, que são construídas socialmente e consensuados entre diversos atores em um sistema educacional, especialmente entre os professores” (Brasil, 2018a, p. 19). Dessa forma, as descrições e

diretrizes apontadas pelos referenciais docentes abrangem três dimensões principais:

- (a) conhecimento sobre como os alunos aprendem em diferentes contextos educacionais e socioculturais;
- (b) saberes específicos das áreas do conhecimento e dos objetivos de aprendizagem, o que comumente está relacionado ao currículo vigente;
- (c) conhecimento pedagógico sobre a relação entre docente e alunos e o processo de ensino e aprendizagem, que, colocados em prática, favorecem o desenvolvimento integrado de competências cognitivas e socioemocionais (Brasil, 2018a, p. 20).

Nos referenciais docentes se constitui discursos que devem estar alinhados a instrumentos de avaliação, acreditação dos cursos de formação inicial, avaliações dos estudantes recém-formados e controle do ingresso da carreira docente, vinculando essas demandas ao desenvolvimentos profissional e ao progresso na carreira (Brasil, 2018a).

Afirmou-se que os referenciais asseguram aos programas de formação inicial os saberes determinados aos futuros professores, além de programas de treinamento e mentoria (Brasil, 2018a). Neste aspecto, o processo de construção do consenso do que consiste ‘o que é ser professor e como deve ser sua docência’ é realçado, “construídos por diferentes atores e instituições que atuam no sistema educacional, sendo que os professores ocupam centralidade nesse processo” (Brasil, 2018a, p. 24).

Os referenciais representam uma articulação de significações que se processam num terreno de sedimentações que ocultam as marcas das exclusões supondo sentidos consensuados do trabalho docente – habilidades, conhecimentos e valores necessários –, sendo orientadores para professores, famílias e sociedade sobre esse trabalho. Dessa forma, os referenciais docentes sistematizam o que é ser um bom professor, constituindo-se como mecanismo de controle ao ingresso, à atuação profissional, sendo relacionados ao desenvolvimento de competências, habilidades, conhecimento, valores, e principalmente, à prática docente (Abrucio; Segatto, 2017).

Ao abordar as questões que envolvem os referenciais docentes, destaco o que Ball (2004) denominou de *accountability*, articulando sentidos que se refere-se aos discursos de responsabilidade, melhoria da qualidade, eficiência, objetivações e medidas de desempenho (Ball, 2004). Essas questões que envolvem a responsabilização dos professores, tem alimentado o debate das políticas educacionais brasileiras. Outro sentido a se destacar, é o mecanismo de controle, considerado como parte dessa lógica empresarial.

Nessa lógica de metagovernança, o setor privado, suas regras e seus valores, atuam controlando o setor público, criando um complexo de interdependência público-privado.

Ainda no processo de constituição de sentidos de referenciais para a docência, a Proposta BNC-Formação (Brasil, 2018a) recorre a um estudo de um arcabouço discursivo, com

relatórios da empresa de consultoria estadunidense Mckinsey & Company (2008)³³, com relatórios de políticas públicas “eficientes”, inspirados em dados de uma pesquisa realizada sobre - Como os Sistemas Escolares de Melhor Desempenho do Mundo Chegaram ao Topo³⁴ – tendo como referência educacional os dez países com melhor desempenho nos exames internacionais - PISA³⁵.

Destacou-se que “a qualidade de um sistema educacional não pode ser maior que seus professores” (Brasil, 2018a, p. 6), operando com a lógica de que “a qualidade dos professores é a alavanca mais importante para melhorar os resultados dos alunos” (Mckinsey, 2008, p. 11), sendo, por isso, capazes de mudar a educação brasileira. De acordo com Borges e Jesus (2020), esse discurso que tem se inscrito e se fortalecido no campo das políticas curriculares para formação de professores, que relaciona a falta de resultados à (deficitária) à formação de professores, tem pretendido uma relação de transparência objetiva, com conhecimentos fixos, contribuindo para a hegemonização da ideia de controle e plenitude da significação.

De acordo com Biesta (2013), a educação envolve riscos, não sendo possível estabelecer um absoluto controle sobre os processos e nem tampouco sobre os resultados. Ainda segundo o autor, “sugerir que a educação pode e deve ser livre de risco [...] é uma representação errônea daquilo que consiste na educação” (Biesta, 2013, p. 45). Nessa perspectiva, não se pode prever o que vai acontecer; o risco faz parte do processo da imprevisibilidade, da incerteza um processo que não é controlado pela vontade dos interessados.

Operar com riscos distancia o currículo de práticas mecânicas e calculadas. Compreendo com Lopes e Macedo (2021), que a qualidade da educação demanda renunciar uma formação homogeneizadora, para considerar sujeitos e relações intersubjetivas, entendendo o mundo de forma contextual e dinâmica. Excluir essas possibilidades, significa excluir quem somos como sujeitos, professores, educadores, pesquisadores, enfim. Operar com a educação num processo de subjetivação numa perspectiva pós-estrutural, é ressaltar as relações contingenciais que circulam na política, buscando ressaltar discursos que possibilitam outras possibilidade de ser.

³³ A empresa de consultoria empresarial McKinsey & Company investiga as estratégias adotadas por vários países para melhorar seus desempenhos na área da educação. As pesquisas usadas como base para o projeto têm fontes variadas, incluindo a própria empresa e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A partir dos dados coletados, tenta-se entender as relações entre os possíveis investimentos e seus respectivos retornos, para que se possam estabelecer quais são, de fato, os pilares da educação de qualidade. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/para-aprender/estudos/como-os-sistemas-escolares-de-melhor-desempenho-no-mundo-chegaram-ao-topo/>. Acesso em 04 de nov. 2022.

³⁴ Disponível em: <https://silo.tips/download/como-os-sistemas-escolares-de-melhor-desempenho-do-mundo-chegaram-ao-topo>. Acesso em 04 de nov. 2022.

³⁵ PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

A construção discursiva da BNC-Formação pressupõe uma mesma orientação curricular sobre a aprendizagem dos licenciados e de seus futuros alunos (Costa; Cunha, 2021). Isso significa que os futuros docentes sejam expostos a experiências de aprendizagens projetadas como significativas para formação de professores. Essa formação que se dá por meio da homologia de processos³⁶, é significada em embutir nos processos de significação da formação inicial a necessidade do licenciando vivenciar no curso de sua formação os mesmos processos de aprendizagem que se quer que ele desenvolva com seus estudantes da Educação Básica (Brasil, 2019a). Desta forma, é estabelecida uma correspondência entre as competências docentes experienciadas na formação inicial e as competências gerais dos alunos da educação básica (Brasil, 2019b).

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (Brasil, 2019c, p. 2)

3.1.3 Discursos das redes políticas para formação de professores

Nessa subseção, esforço-me para tentar apresentar, de forma breve, os discursos das redes políticas que têm atuado na BNC-Formação (BRASIL, 2019c). Nesse entendimento, o texto político da BNC-Formação, que foi articulado por diversas redes políticas, assinado por representantes governamentais, busca constituir a política, estando sempre sujeito a constante interpretação. Desta forma, a BNC-Formação (Ibid) torna-se uma tentativa de controle da significação do ser professor. Contudo, apesar de toda tentativa de controle que essa normativa expressa, nunca será possível alcançar a plenitude na significação.

Nesse sentido, apoio-me em Lopes (2015) para entender que as decisões políticas dessa normativa, ou de qualquer outra, são disputas discursivas pela significação “[...] portanto não são do governo, das agências multilaterais, deste ou daquele partido (ainda que não sejam de qualquer um e haja um sentido em ser deste ou daquele partido, deste ou daquele governo, vinculada a este ou aquele nome)” (Lopes, 2015, p. 453, 454).

O processo político de elaboração e implementação da BNC-Formação envolveu diferentes organizações da sociedade civil, tanto da esfera pública, quanto da esfera privada e filantrópica. Desde da produção da Proposta da BNC-Formação (Brasil, 2018a), à 3ª versão do Parecer (Brasil, 2019), passando pelos referenciais docentes (Instituto Singularidades, Instituto

³⁶ A Homologia do Processos será ampliada nas discussões desse capítulo, na subseção: 3.1.4.2.

Unibanco, Fundação Lemann, Todos pela Educação), dentre outros, até a proposição de implementação no parecer aprovado (Brasil, 2019b). Atores sociais distintos, com vínculos em diversas instituições, como Todos pela Educação (TPE), UNESCO, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Instituto Ayrton Senna, Fundação Getúlio Vargas (FGV), Fundação Lemann, Itaú Social, Instituto Península, Instituto Singularidades, UNDIME, Ensina Brasil, Profissão Docente, entre outros, têm tido participação ativa na constituição das políticas de formação de professores.

Stephen Ball (2014), pesquisador das políticas educacionais, esclarece que as redes políticas envolvem tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos [...] constituem comunidades de políticas [...] baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e soluções.” (p.29). Araújo e Lopes (2021), ressaltam que o entendimento de redes está relacionado à noção de social como prática discursiva da Teoria Política do Discurso, fazendo-nos conceber as redes como espaços de disputa nas políticas educacionais e como representação do social, sem alcançar a plenitude, mas produtiva para interpretar a influência de instituições nas decisões políticas.

Partindo desse discurso, redes políticas têm estabelecido novas relações e formas de relacionamento, influenciando os processos de produção de políticas na nova forma de governança, envolvendo relações complexas que confundem o limite do público e do privado, constituindo “novas fontes de autoridade” (Ball, 2014, p. 34) e determinando novos discursos no setor educacional. Demarcando o discurso da governança, a Proposta da BNC-Formação (Brasil, 2018a), sugere a criação de uma organização nacional de acreditação de cursos de formação inicial de acordo com a política nacional, explicando a sua composição.

Esse organismo pode ser composto pelo governo federal, por meio de seus órgãos que, de forma descentralizada, realizam suas tarefas; por organismos sociais do terceiro setor; representantes dos sistemas estaduais e das redes municipais e de instituições formadoras. Precisa-se desenvolver um sistema de governança para que a tarefa de formação, monitoramento, avaliação e qualidade estejam centralizados e tenham uma política e suas ações sob uma mesma perspectiva. (Brasil, 2018a, p. 60).

Dias (2014) ressalta que a produção de discursos a partir das redes políticas tem facilitado as atuações de alguns atores, principalmente pelas universidades, que têm atraído um número significativo de professores. Ainda segundo a autora, a presença dessas redes políticas realça as contingências nas quais as políticas curriculares para a formação de professores têm sido elaboradas, ampliando os espaços territoriais dos estado-nação difundindo para outros espaços.

É possível identificar na BNC-Formação (Brasil, 2019c), a participação de

Organizações do Terceiro Setor e Multilaterais, buscando prescrever padrões para a formação de professores relacionados ao desempenho dos alunos, na tentativa de homogeneizar referenciais docentes e mecanismos de avaliação dos países europeus e anglo-saxões no nosso país, como pode ser observado no documento elaborado pelo Todos pela Educação em parceria com a Fundação Getúlio Vargas, “Métodos inovadores de ensino”, trazendo discursos de experiências nacionais e internacionais (Abrucio; Segatto, 2017; Abrucio; Simielli, 2017).

A Organização de Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE)³⁷ tem estado na linha da frente dessas ações, trazendo discursos sobre experiências políticas e “boas práticas” internacionais (OCDE, 2006). A partir de 2002, a OCDE vem publicando a nível internacional relatórios e revisão de políticas para formação de professores, com discursos de iniciativas inovadoras e bem sucedidas. Em 2005, foi publicado o documento: “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes³⁸” (OCDE, 2006), que baseou-se numa pesquisa desenvolvida em 25 países sobre as políticas para formação de professores. Neste documento destaca-se o que a sociedade espera das escolas e dos professores, e afirma-se que estes últimos devem ser capazes de preparar os alunos para acompanharem o ritmo de desenvolvimento das novas tecnologias e da sociedade do conhecimento.

O Parecer aprovado da BNC-Formação (Brasil, 2019b) traz os argumentos dessa pesquisa, justificando na expressa necessidade “a qualificação dos professores para a qualidade do ensino ministrado é o fator mais importante para explicar o desempenho dos estudantes” (Brasil, 2019b, p. 5; OCDE, 2006, p.5). A disseminação de discursos que se constitui com soluções universais, coloca o professor na agenda estratégica como um dos elementos de maior importância para que a aprendizagem dos alunos aconteça. A demanda pela melhoria da qualidade do professor, que se constitui no discurso da OCDE (2006), articula sentidos de competência e de eficácia, para que os professores venham atuar de modo construtivo na rápida transformação da sociedade, relacionando a qualidade do professor à qualidade do ensino (OCDE, 2006).

“[...] melhorar a eficácia e a igualdade da escolarização depende em grande medida, da garantia de que **peçoas competentes queiram trabalhar como professores**, que

³⁷ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização internacional que tem o objetivo de moldar políticas com discursos de prosperidade, igualdade, oportunidade e bem-estar para todos. A OCDE está no centro das políticas internacionais. Hoje, são 38 países membros que abrangem todo o mundo, da América do Norte e do Sul à Europa e Ásia-Pacífico. Disponível em: <https://www.oecd.org/latin-america/>. Acesso em 28 de dez. de 2022.

³⁸ Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/professores-sao-importantes_9789264065529-pt. Acesso em 08 de jul. de 2022.

seu ensino seja de alta qualidade e que todos os estudantes tenham acesso a ensino de alta qualidade (OCDE, 2006, p. 7, grifo próprio).

Atualmente, há pesquisas substanciais indicando que a **qualidade dos professores** e a de **seu ensino** são os fatores sensíveis a políticas mais importantes no resultado dos estudantes. Há também evidências substanciais de que os professores apresentam variações marcantes com relação a eficácia. Muitas vezes, as diferenças do desempenho do estudante são maiores dentro das escolas do que entre as escolas. A docência é um trabalho exigente, **e nem todos os professores conseguem ser eficazes e sustentar essa posição no longo prazo** (OCDE, 2006, p. 12, grifo próprio).

Professores são importantes devido a seu impacto sobre a aprendizagem dos estudantes. **A pesquisa indica que a melhoria da qualidade dos professores** talvez seja a **orientação a ser adotada pelas políticas** que abre as melhores probabilidades de ganhos substanciais no desempenho da escola (OCDE, 2006, p. 23, grifo próprio).

Quando **não há evidências de escassez de professores**, é possível que haja preocupações com **relação à qualidade**. Os relatórios de background de todos os países participantes levantam inquietações quanto à garantia de que a força de trabalho docente atual tenha as habilidades e o conhecimento necessários para atender às demandas da escolarização moderna e de populações de estudantes mais diversificadas (OCDE, 2006, p. 61, grifo próprio).

A busca pelo preenchimento de um vazio constitutivo é expresso na BNC-Formação (Brasil, 2019c) através da articulação de diferentes demandas para a formação inicial de professores da educação básica. Por essa via, essa política vem sendo destinada a trazer as diretrizes supostas como necessárias à docência, numa tentativa de regulação e controle nomeadas por competências e habilidades discursivamente assumindo sentidos hegemônicos.

Segundo a OCDE (2014, p. 3), “as **competências** se transformaram na moeda global do século 21”. Ao projetar essa ideia, demarcam que sem o investimento em competências, as pessoas ficam à margem da sociedade, não alcançando o progresso mundial da sociedade do conhecimento (OCDE, 2014).

Para Baldan e Cunha (2020), essa formação por competências³⁹ é objetivada no próprio indivíduo, ficando este, responsável pela seu progresso profissional. A política passa a entender a educação na compreensão da Teoria do Capital Humano, ressaltando o seu papel no crescimento econômico, por promover o desenvolvimento das aptidões e capacidades inatas que são associadas ao desempenho (Schultz, 1973). Como pode-se observar, os discursos da OCDE (2006) são também defendidos na BNC-Formação,

As primeiras etapas da educação, da educação inicial e do desenvolvimento profissional de professores devem estar muito mais interconectadas, de modo a criar uma estrutura de aprendizagem ao longo da vida. Além de fornecer uma **sólida capacitação básica de conhecimento** de disciplinas específicas, de pedagogia relacionada a disciplinas e de conhecimentos gerais de pedagogia, a educação inicial de professores deve também desenvolver habilidades para práticas reflexivas e para o desenvolvimento de pesquisas em serviço (OCDE, 2006, p. 99, grifo próprio)

³⁹ Os sentidos de competências para a docência serão explorados na próxima subseção.

[...] a **sólida formação básica com conhecimento** dos fundamentos científicos e sociais de suas **competências de trabalho**; (ii) a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e (iii) o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (Brasil, 2019b, p. 34, grifo próprio).

Nesta dinâmica política, problematizo outros discursos que circulam na BNC-Formação (Brasil, 2019c) para pensar como as demandas para a docência foram requeridas por outros atores sociais e de alguma forma foram contempladas nessa política. Volto minha atenção para o Todos pela Educação (TPE). O movimento Todos pela Educação (TPE) é uma organização da sociedade civil constituída por recursos privados de diferentes empresas, como Dpaschoal, Santander, Grupo Gerdau, Itaú, Bradesco, entre outras. Se definem com uma organização sem fins lucrativos, não governamental e apartidária que articulam sentidos sobre a qualidade da educação básica no Brasil, significada como melhoria da aprendizagem dos alunos a ser medida por ferramentas de monitoramento e desempenho.

Perante o discurso de urgência sobre as políticas curriculares para formação de professores, o movimento TPE intensificou as discussões a partir de 2016. É então realizada uma exaustiva revisão de literatura nacional e internacional, que culminou, nesse mesmo ano, no lançamento do livro “Formação de Professores no Brasil – Diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança”, em parceria com a editora Moderna e a Fundação Santillana e organizado pelo Professor Fernando Abrucio, da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV-SP), articulando no discurso sentidos de formação inicial de de professores (Abrucio, 2016). Esse mesmo autor participou ativamente da coordenação dos referenciais docentes da BNC-Formação. Em reportagem publicada em 14 de novembro de 2019⁴⁰, o TPE acentua os discursos de mudança da educação pela via da formação de professores (Figura 3).

O Todos Pela Educação, que já havia elencado, no Educação Já!⁴¹ (2018), a necessidade de mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, **participou ativamente das discussões ao longo de 2019** e avaliou que as novas diretrizes aprovadas pelo CNE podem representar o início de uma transformação profunda na formação inicial de professores no Brasil (Todos Pela Educação, 2019, n.p., grifo próprio)

⁴⁰ Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/formacao-inicial-de-professores-mudancas-aprovadas-pelo-cne-podem-ser-inicio-de-grande-transformacao/>. Acesso em 28 de dez. de 2022.

⁴¹ O Educação Já é uma produção do TPE que apresenta discursos com diagnósticos e “possíveis caminhos” para que o Brasil consiga garantir uma Educação de qualidade para todas as suas crianças e jovens. Disponível em: <https://educacaoja.org.br/educacao-ja/>. Acesso em 28 de dez. de 2022.

Figura 3: Discurso do Todos pela Educação pela aprovação do Parecer da BNC-Formação



Fonte: Imagem extraída do site Todos pela Educação (2019, n.p.)

Durante a Consulta Pública⁴² sobre a 3ª Versão do Parecer da BNC-Formação (BRASIL, 2019a), o Movimento Profissão Docente (2019)⁴³, que é uma coalizão de organizações do terceiro setor que objetiva trazer sentidos nas políticas de formação de professores, carreira docente e tentativas de fortalecimento da atuação dos professores de todo o país, articulou parceiros como Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura, Instituto Península, Instituto Unibanco Itaú BBA e Todos pela Educação à produziram um documento técnico⁴⁴ acerca da proposta de reformulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, propondo um conjunto de competências profissionais para a

⁴² Consulta Pública da 3ª Versão do Parecer da BNC-Formação (BRASIL, 2019a), disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=124861-convite-audencia-publica-formacao-de-professores-1&category_slug=setembro-2019&Itemid=30192. Acesso em 28 de dez. 2022.

⁴³ O Movimento Profissão Docente constitui um discurso sobre a docência como indispensável para melhorar a Educação, ressaltando que “[...] os professores são a razão de ser do nosso movimento”. Juntos, educadores, gestores de redes de ensino, profissionais e organizações da Educação podem idealizar políticas docentes que garantam professores bem preparados, motivados e com boas condições de trabalho. Tem como mantenedores a Fundação Lemann, a Fundação Itaú Social, o Instituto Natura, o Instituto Península e o Instituto Unibanco. Disponível em: <http://profissaodocente.org.br>. Acesso em 28 de dez. 2022.

⁴⁴ Documento Técnico elaborado pelo Movimento Profissão Docente sobre a Consulta Pública da 3ª Versão do Parecer da BNC-Formação, disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/330.pdf?1641144770>. Acesso em 28 de dez. 2022.

formação de professores.

Apresento na figura 4, uma imagem que está disponível no site do Movimento Profissão Docente em que apresento as principais organizações dessa coalisão.

Figura 4: Coalisão institucional do Movimento Profissão Docente



Fonte: <https://www.profissaodocente.org.br/> (2018).

A partir da análise dessas redes políticas, destaco a centralidade que deram ao conhecimento pedagógico do conteúdo, bem como as demandas por fortalecimento das relações entre a teoria e a prática profissional na formação de professores, além de uma formação que garanta um conjunto de saberes fundamentais aos professores relacionado aos sentidos de que os professores possam desenvolver um repertório de conhecimentos teóricos e práticas sobre o conteúdo a ser ensinado, os estudantes e seus processos de desenvolvimento, e as práticas pedagógicas adequadas para o ensino (Profissão Docente, 2019).

Nesse sentido, a falta de professores qualificados significada como o que bloqueia a demanda pela qualidade da educação, articula demandas por uma formação de professores, possibilitando a articulação discursiva acerca das demandas de professor e de formação. Nessa luta pela significação, muitos desses atores desconsideram que as políticas de currículo estão em constante processo de negociação-articulação, sendo ressignificadas contextualmente (Lopes, 2015). Esses discursos tentam fixar espaço no social, fortalecendo vínculos com a normatividade que é enunciada. Segundo Baldan e Cunha (2020), a governança exercida pelas redes políticas atuam na produção de políticas públicas, subjetivando e negociando com práticas do dia-a-dia numa nova cultura no contexto de atuação do Estado. Argumento que as redes políticas produzem determinados discursos que tentam legitimar a BNC-Formação revestindo-a de uma suposta neutralidade consensual.

3.1.4 Discursos das competências profissionais

A adoção de políticas curriculares para formação de professores via competências é um discurso que tem se constituído no processo de reforma da educação brasileira nas últimas décadas do século XX (Dias; Lopes, 2003) e que pode ser observado na intensa circulação e produção de textos políticos (Dias, 2014). Dias (2014) argumenta que as competências profissionais tem tido foco nas políticas de formação de professores, tendo como defesa um “novo” modelo de professor, colocando-o como protagonista da melhoria educacional pela via do trabalho docente.

Identifico, apoiada nas autoras, que o discurso de competências na BNC-Formação, é significado como ‘núcleo’ para a organização curricular, se apresentando como um novo paradigma no campo educacional (Dias; Lopes, 2003). Lopes e Dias (2003) apontam que a formação por competências tem sido destaque nos textos políticos, operando com a lógica do controle da formação de professores, sendo concebida como competência profissional.

O termo competência também ganha destaque no Relatório Delors (2001). Segundo Dias (2008), esse documento intitulado “Um tesouro a descobrir”, produzido pela Unesco no ano de 1996, impulsionou importantes mudanças nas políticas curriculares. A partir de Dias (2008), destaco os quatro pilares da educação enunciados nesse relatório que trazem sentidos de uma educação sintonizada em modelos curriculares baseados em competências : aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Delors, 2001).

Macedo (2016) afirma que o significante “competências tem muitos e flutuantes significados” (p. 57), incluindo significações no campo estruturalista moderno e também no pensamento da pós-modernidade. A autora destaca que, no trabalho de Philippe Perrenoud (1999), os sentidos de competências são vinculados ao pensamento sobre esquemas cognitivos de de Jean Piaget. Já no pensamento da pós-modernidade com Morin (apud Macedo, 2016), as competências se aproximaram da transdisciplinaridade , trazendo sentidos de “novas formas de legitimação do conhecimento e (talvez principalmente) das novas configurações de organização social e do trabalho” (Macedo, 2016, p. 58).

Para Baldan e Cunha (2020, p. 53), as “investidas neoliberais imprimiram às competências a aura de uma modernização necessária à educação via uma agenda educacional global ávida por maior controle sobre os professores e, ao mesmo, voltada à desregulamentação do trabalho.” Para Costa e Cunha (2021, p. 1247), as competências trazem sentidos de “[...] promessa de acesso a uma transparência primeira do que seria ensinar e aprender.” Segundo Lopes e Macedo (2011), as competências têm sido significadas nas políticas curriculares, como comportamentos, mas também aparecem como “características gerais da ação humana: saber-

fazer, saber-ser, saber-aprender, cooperar ou até viver”, definição elaborada por Philippe Perrenoud (p. 57). Ainda segundo as autoras, esse deslizamento de sentidos é identificado no contexto da pós-modernidade.

Na Proposta da BNC-Formação (BRASIL, 2018a), a significação das competências toma como referência a proposição em Perrenoud (2000), como “[...] a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação [...]” (Perrenoud *apud* Brasil, 2018a, p. 42). O discurso das competências também se constitui na BNCC (Brasil, 2018b), como conjunto de domínios que orientam a organização dos currículos, além de mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver as demandas complexas da vida cotidiana, para o exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Lopes e Macedo (2011) relacionam o caráter geral das competências – ‘saber-ser, saber-fazer, saber-ser’ à crise do cientificismo, onde o conceito de conhecimento como representação da realidade que o antecede e de ciência como descoberta da verdade são colocados em questão, fazendo com que a ciência e o conhecimento percam “seus principais elementos legitimadores” (Lopes; Macedo, 2011, p. 57). Desse modo, o saber passa a ter importância por sua capacidade de gerar ação, resultados e medição.

O saber é performático e será tão melhor quanto mais se adequar aos critérios de competência partilhados pela tradição e pela sociedade a quem cabe avaliá-lo. Assim, as competências gerais apontam performances para os quais o conhecimento é apenas um meio para realizá-las [...] as competências contemporâneas se afastam da racionalidade tyleriana marcada pela cientificidade e, ao mesmo tempo, dela se aproximam. Seu caráter performático amplia e aprofunda o papel da mensuração de resultados central naquela racionalidade (Lopes; Macedo, 2011, p. 58).

Dessa forma, a reforma curricular coloca em destaque o papel do professor nesse cenário de mudanças, atrelando a sua formação ao currículo por competências e ao um perfil profissional docente. De acordo com Dias (2014, p. 9), “[...] os discursos pela profissionalização docente trazem a ideia de um perfil profissional em defesa de uma qualidade do ensino, via regulação do trabalho docente [...] associada ao estabelecimento de metas de desempenho escolar dos alunos e das escolas.”

Dias e Lopes (2009) ressaltam que os professores estão sendo colocados a desenvolverem suas performances via competências, demonstrando produtividade, eficácia e eficiência. A avaliação, é sem dúvidas, um dos mecanismos de controle do processo de avaliação de competências.

A cultura performática utiliza-se de métodos de mensuração e controle e os discursos de responsabilidade que, a despeito de permitirem maior controle social de uma determinada política, na verdade, colaboram para a instauração de métodos de vigilância e controle sobre o conhecimento e seus usos na sociedade, especialmente nas instituições educacionais. Assim, importa menos (apesar do discurso em

contrário) o conteúdo ou a informação, em constante mudança no mundo, do que a aplicabilidade do conhecimento. (Dias, 2017, p. 107)

Assim, a BNC-Formação opera no sentido de que o licenciando desenvolva as competências gerais docentes e específicas, abrangendo as dimensões fundamentais, numa afirmação de interdependência, integração e complementação, justificada para que a ação docente aconteça. O Parecer CNE/CP n.º 02/2019 da BNC-Formação (Brasil, 2019b), ressalta o fato de que “[...] as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes” (p.12), demanda que os professores desenvolvam um conjunto de competências profissionais para responder as demandas e desafios do século XXI.

Tais competências devem privilegiar a educação plena do estudante, em conformidade com o art. 205 da Constituição Federal e com o art. 2º da LDB, juntamente com os compromissos históricos nacionais, a exemplo das Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 março de 2008, que tratam da história e cultura afro-brasileira e indígena, e com compromissos internacionais há muito assumidos pelo Brasil, para favorecer o desenvolvimento pleno das pessoas, incluindo aqui, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) no Artigo nº 26, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) no Artigo nº 13, e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) (Brasil, 2019b, p. 12).

Na BNC-Formação (Brasil, 2019c), as competências profissionais docentes⁴⁵ são baseadas em: i) Conhecimento profissional; ii) Prática profissional; e iii) Engajamento profissional. Também destaca-se no discurso da política que as competências docentes vão além das competências da BNCC (Brasil, 2019b), e devem contribuir para que o futuro professor desenvolva uma “[...] base robusta de conhecimento profissional que lhes permita agir sobre a realidade, apoiar as aprendizagens dos estudantes com os quais estão trabalhando, e que lhes ofereça bases substanciais para continuarem aprendendo ao longo de sua carreira.” (Brasil, 2019a, p.17).

A figura 4 aponta a articulação acerca dos “sentidos de movimento, de relação, de composição e de sinergia” (Brasil, 2019a, p. 15) entre as competências profissionais docentes: conhecimento, prática e engajamento profissional. As Competências Gerais Docentes estão explicitadas no quadro 5; e as Competências Específicas, vinculadas às Dimensões do Conhecimento, da Prática e do Engajamento profissional, são apresentadas no quadro 6. Aposta-se que as competências profissionais, ao serem desenvolvidas pelos professores, possibilitam o alcance do processo de ensino-aprendizagem que produzirá os resultados educacionais esperados (Brasil, 2019b; 2019c).

Figura 5 – Dimensões das competências profissionais relacionadas à formação de professores

⁴⁵ Essas demandas serão interpretadas nas próximas subções.



Fonte: Brasil (2019b, p. 15).

Entendo ser fundamental destacar nesse processo de articulação e busca por implementação da BNC-Formação (Brasil, 2019c), a estreita relação de semelhança entre o que se configura como currículo de formação inicial – BNC Formação (Ibid.), com suas Competências Profissionais Docentes e o currículo de formação inicial dos professores australianos - Competências Profissionais da Austrália (Vitória). Os discursos do currículo australiano estão presentes no documento “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” (OCDE, 2006) e foram utilizados na constituição do texto político da BNC-Formação. Acredito ser relevante destacar que o Parecer da BNC-Formação (Brasil, 2019b), apresenta uma pesquisa que foi realizada através do Movimento Profissão Docente, com apoio do Instituto Canoa, com os dez países que tiveram melhores resultados na avaliação do PISA, e a Austrália é um desses países (Brasil, 2019b).

Desta forma, o currículo de formação inicial dos professores australianos – o *Victorian Institute of Teaching* (VIT) - Instituto Vitoriano de Ensino, traz um discurso de um ‘bom modelo’ educacional, baseado em pesquisas e em categorias padronizadas, constituído por um organismo estatutário. O Instituto Vitoriano de Ensino constitui um discurso pautado na ideia de autonomia profissional e auto-regulação dos professores. Nesse tensionamento pela significação, tenta-se controlar os professores através de evidências nos seus desempenhos. Ainda como forma de controle, os padrões utilizados na formação inicial pretendem que sejam utilizados como referência para supostas promoções ou identificações de professores tido como ineficazes. O VIT se configura através de padrões que se configuram a oito áreas agrupadas em três categorias:

Conhecimento profissional: 1. Os professores sabem como os estudantes aprendem e como ensiná-los com eficácia; 2. Os professores conhecem o conteúdo que ensinam; 3. Os professores conhecem seus alunos. **Prática profissional:** 4. Os professores planejam e avaliam a aprendizagem eficaz; 5. Os professores criam e mantêm ambientes de aprendizagem seguros e desafiadores ; 6. Os professores utilizam uma variedade de práticas e recursos de ensino para envolver os estudantes na aprendizagem eficaz. **Envolvimento profissional:** 7. Os professores refletem sobre seu conhecimento e sua prática profissional e avaliam e melhoram esse conhecimento e essa prática; 8. Os professores são membros ativos em sua profissão (OCDE, 2006, p. 122, grifo próprio).

A articulação de demandas no âmbito da BNC-Formação (Brasil, 2019c), é estabelecida nas competências gerais docentes e específicas presentes nesta política. No quadro 4, destaco os discursos que se vinculam diretamente a ideias de comportamentos desejados para os professores ao colocarem em prática a docência. Nessas articulações, há supostas promoção de competências para o desenvolvimento de habilidades lançando mão de métricas para melhoria de resultados educacionais. Entendo que esses discursos se configuram num movimento estabelecido discursivamente na dinâmica da política da BNC-Formação (Ibid.), que tenta fixar sentidos de docência em torno de um ideal de professor.

Quadro 4: Competências Gerais Docentes da BNC-Formação (Continua)

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES
1. <u>Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos</u> para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. <u>Pesquisar, investigar, refletir, realizar</u> a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. <u>Valorizar e incentivar</u> as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.

Quadro 4: Competências Gerais Docentes da BNC-Formação (Continuação)

<p>4. <u>Utilizar diferentes linguagens</u> – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p>
<p>5. <u>Compreender, utilizar e criar</u> tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.</p>
<p>6. <u>Valorizar</u> a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>
<p>7. <u>Desenvolver</u> argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>
<p>8. <u>Conhecer-se, apreciar-se e cuidar</u> de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.</p>
<p>9. <u>Exercitar</u> a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.</p>
<p>10. <u>Agir e incentivar</u>, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.</p>

Fonte: BNC-Formação (Brasil, 2019c, p. 13).

No quadro 5, pontuo as competências específicas e habilidades docentes, significadas

numa disputa política da significação, constituídas em premissas universalizantes e subjetivações do ser professor. A leitura desse quadro indica discursos prescritivos de docência ancorados em hegemonização de sentidos que reafirmam a necessidade de uma formação inicial de professores da educação básica que se quer alcançar. Identifico nos quadros 4 e 5, a constituição de discursos que objetiva o desenvolvimento de habilidades e competências como tentativas de fixar hegemonias e o alcance de fechamento de sentidos sobre ‘o que é’ ser professor e como deve ser sua docência.

Quadro 5 - Competências Específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional da BNC-Formação

1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL	2. PRÁTICA PROFISSIONAL	3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 <u>Dominar</u> os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los.	2.1 <u>Planejar</u> as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens.	3.1 <u>Comprometer-se</u> com o próprio desenvolvimento profissional.
1.2 <u>Demonstrar</u> conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem.	2.2 <u>Criar e saber gerir</u> ambientes de aprendizagem.	3.2 <u>Comprometer-se</u> com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender.
1.3 <u>Reconhecer</u> os contextos.	2.3 <u>Avaliar</u> o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	3.3 <u>Participar</u> do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores Democráticos.
1.4 <u>Conhecer</u> a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.	2.4 <u>Conduzir</u> as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades.	3.4 <u>Engajar-se</u> , profissionalmente, com as famílias e com a comunidade.

Fonte: BNC-Formação (Brasil, 2019c, p. 13, 14).

3.1.4.1 Articulações discursivas em torno do significante conhecimento profissional

O debate acerca de uma estreita associação entre currículo e conhecimento vem ganhando centralidade nos últimos anos, integrando discussões no campo curricular e repercutindo efeitos nas políticas educacionais (Lopes; Borges, 2017). Essa discussão está relacionada diretamente ao que se pretende como educação, não só para os dias de hoje, mas desde sempre. Lopes e Macedo (2011, p. 90-91) afirmam que “o conhecimento no campo do currículo parece oscilar entre o relativismo da aceitação de múltiplos saberes como igualmente válidos como conhecimentos e o universalismo de considerar a existência de alguns saberes com um valor de verdade superior aos demais” (Lopes; Macedo, 2011).

A partir da década de 1990 diversos textos políticos foram produzidos em defesa de reformas curriculares que possibilitassem a transformação da sociedade e o alcance do desenvolvimento econômico-social. Entra em cena o discurso do conhecimento como novo capital, constituindo demandas para um mundo contemporâneo incerto e novo (Brasil, 2018a). Nesse sentido, a busca pela resposta sobre qual conhecimento deve ser ensinado passa a ser central, sendo encontrado nas lógicas dos conhecimentos determinados como saberes principais e necessários para garantir o alcance das demandas da contemporaneidade (Lopes, Macedo, 2011).

Identifico na BNC-Formação esta formação discursiva. A partir de argumentos de que o professor precisa desenvolver conhecimento profissional que permita aos alunos lidar com as características e desafios do século XXI e da constatação de que “[...] a qualidade das aprendizagens é muito insatisfatória e não mostra tendência de melhorar” (Brasil, 2018b, p. 26), ergue-se uma visão sistêmica de formação, apoiando-se em discursos de que professores bem preparados fazem a diferença no desempenho dos alunos, num consenso de que “[...] a formação docente é, dentre os diversos fatores que contribuem para a melhoria da qualidade [...], o que deve ganhar maior atenção das políticas pública para a área” (Brasil, 2019b, p. 5).

Identifico, com apoio em Lopes (2017a), que nessa formação discursiva, centralidade do conhecimento significado como algo objetivo, lógico, decorrente de experiências diretas dos indivíduos, capaz de contribuir para uma educação de qualidade que se supõe universal (Lopes, 2017a).

No contexto de produção da BNC-Formação, identifico os sentidos de conhecimento articulados na política, sendo colocado, no discurso, no âmago das competências, significado como nuclear e imprescindível para a constituição dos saberes que dão significado e sentido à

prática profissional (Brasil, 2018a).

A etimologia da palavra conhecimento, por sua vez, remete a um sentido evidente no termo francês “connaissance”, que aponta para o **co-nascimento**, a **possibilidade de nascer junto com aquilo que se conhece**. Assim, essa conceituação reconhece um significado **transformador do sujeito** ao adquirir o conhecimento e, portanto, compreende-se o conhecer como instrumento de transformação (Brasil, 2018a, p. 44, grifo próprio).

Chamo a atenção aqui para a constituição do sentido de conhecimento que se constitui na BNC-Formação (Brasil, 2019c), como a via para o nascimento de “um novo professor”, daquele agente capaz de “atender as demandas contemporâneas” (Brasil, 2018a, p. 8), que precisa estar “efetivamente preparado” (p. 8), para responder às exigências relacionadas às aprendizagens essenciais que precisam ser garantidas aos estudantes (Brasil, 2018). Além disso, identifico a ideia de “co-nascimento” ancorada no projeto moderno de educação, sustentado pelas tradições curriculares, pautado na racionalidade objetivista e na ideia de conhecimento como instrumento de transformação e emancipação social.

Percebo o conhecimento como uma construção discursiva que tenta projetar sentidos de professor. Em torno do significante conhecimento, se articulam demandas relacionadas à “possibilidade” do professor nascer novamente, renascer, de se alcançar um novo ser professor. De tal modo, essa normatização parece também projetar uma identidade nacional, que “nasce” junto com a “possibilidade” da formação para esse professor, associando e defendendo a “aquisição de saberes que dão sentido e significado [...] ao que os futuros professores devem “saber-fazer” (Brasil, 2019b, p. 16).

Os sentidos do conhecimento profissional articulados na BNC-Formação (Brasil, 2019b), são enunciados em 4 Competências Específicas e 21 habilidades, sendo impregnado por uma visão sistêmica de formação, com características de matrizes comportamentais e “fragmentos reterritorializados e ressicronizados” para as novas demandas em ascensão. As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional compreendem: (i) – dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; (ii) demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; (iii) - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e (iv) - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. (Brasil, 2019b). A utilização desses verbos e dos que compõem as habilidades do conhecimento profissional enfatizam a matriz comportamental (Lopes; Macedo, 2011).

Como visto na Proposta da BNC-Formação (Brasil, 2018b), a noção de competência se relaciona aos discursos da racionalidade técnica articulados com propostas das lógicas homogeneizante, com foco em resultados, sem considerar os contextos das escolas, as questões sociais, a pluralidade dos alunos e professores, dentre outros fatores.

Nesse sentido, projeta-se uma formação de professores pelos saberes adquiridos, valorização, demonstração, conhecimento, reconhecimento, pelo saber e ser capaz de fazer. (Brasil, 2019a, 2019b). De tal modo, trazem discursos de evidências científicas para solucionarem o déficit formativo (Borges; Jesus, 2020), numa base estruturada pelo conhecimento, em que a formação de professores permita atuar sobre a realidade, apoiar as aprendizagens dos estudantes com os quais estão trabalhando, e que lhes ofereça bases substanciais para continuarem aprendendo ao longo de sua carreira (Brasil, 2019a).

Contextualizo esses discursos comportamentais relacionados à promessa de um “co-nascimento” - nascimento de um novo professor - tomando emprestado o conceito de encarnação, que foi problematizado metaforicamente no pensamento teológico, por Ernesto Laclau (2000, 2011); e também trago as contribuições do professor Joanildo Burity (2015).

Laclau (2011, p. 34), afirma que a dialética da encarnação pressupõe “a distância infinita entre o corpo encarnante e a tarefa encarnada”, isso pode ser entendido como a presença e a ausência, entre o universal e o particular, como condição necessária de possibilidade e impossibilidade. O autor argumenta que no pensamento teleológico, a presença do universal é a garantia da lógica da encarnação, que media a finitude entre a particularidade e a universalidade. E que a universalidade é incomensurável com o particular, porém não pode existir sem este.

Segundo Burity (2015, p. 103), a encarnação é um evento singular e que de modo crescente entre o universal e o particular, “[...] pelos quais cada vez menos se concebe a possibilidade de um conteúdo particular adequar-se à forma mesma da plenitude ou nomeá-las em definitivo [...]”. Nesse sentido, o universal e o particular está sempre em processo de disputa. Burity (2015), salienta que nesse processo de disputa, entre a demanda, atendimento, aspiração e realização – nomeado por encarnação – tanto o conteúdo concreto, quanto à agência, são contingentes.

[...] por um lado, o espaço mítico, enquanto encarnação da forma da plenitude como tal, transfere metaforicamente a seu conteúdo concreto esta função de encarnação – deste modo consegue impor hegemonicamente certa ordem social. É só através desta sobredeterminação de funções que esta ordem social se impõe e se consolida. Mas tal sobredeterminação, que é a fonte da força, é também – este é o segundo movimento – a fonte da fraqueza: porque se a forma mesma da plenitude tem um espaço de representação, neste caso este será o lócus ao qual toda demanda específica será referida e no qual todo deslocamento específico encontrará a forma inversa de sua expressão (Laclau, 2000, p. 82).

Laclau (2011) explica que o universal é parte de uma suposta identidade uma vez que é “invadido” por uma falta constitutiva, na tentativa de produzir sentidos sobre o que quer representar. Nesse jogo discursivo, o universal surge a partir de uma particularidade, não como

algo pressuposto, dado, mas como um horizonte incompleto (Laclau, 2011).

O discurso do conhecimento na BNC-Formação (Brasil, 2019c), também traz sentidos de demonstração e compreensão dos conceitos, princípios, estruturas da docência, processos pelos quais as pessoas aprendem, domínios dos direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento estabelecidos na BNCC.

No Parecer da BNC-Formação (Brasil, 2019b), a demanda pelo conhecimento profissional articula a teoria e a prática para a formação de professores, e está fundamentada nos “conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudante.” (*Ibid.*, p. 3). Na busca por essa garantia articulada por aprendizagens essenciais - intelectual, físico, cultural, social e emocional - há disputa por seleções de conteúdos, por uma suposta capacidade de transformação da realidade posta, que é orientada pelas demandas das competências profissionais docentes.

Identifico no discurso da BNC-Formação uma ideia mecanizada de conhecimento profissional, suposto como garantia de alcance do “desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral” ((Brasil, 2019c, p.2). Além disso, afirma-se que o conhecimento alicerça a compreensão dos “objetos de conhecimento que se articulam com os contextos socioculturais dos estudantes, para propiciar aprendizagens significativas e mobilizar o desenvolvimento das competências gerais” (*Ibid.*, p.16).

A centralidade que o conhecimento e o ensino alcançam nessa política formativa, possibilitou a significação do discurso do “Conhecimento Pedagógico do Conteúdo - CPC” (Brasil, 2019c, p. 15), um conceito proposto por Lee Shulman (2014), que significa o processo de identificação daquilo que denominou a base de conhecimento do ensino e da docência, fundamentados na mais nova reforma educacional (Brasil, 2018a).

Shulman (2014, p. 200) argumenta em prol de “[...] um agregado codificado e codificável de conhecimento, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva – e também um meio de representá-lo e comunicá-lo.” Nesse contexto discursivo, o ponto central na formação de professores é o conhecimento que se aprende e o conhecimento que se ensina – denominado por conhecimento pedagógico do conteúdo, “conhecer um conteúdo para ensiná-lo é diferente de conhecer um conteúdo com qualquer outro propósito” (Brasil, 2018a, p. 32). Segundo Shulman (2014), quando se desenvolve o conhecimento pedagógico do conteúdo na formação docente,

Um professor pode transformar a compreensão de um conteúdo, habilidades didáticas ou e valores em ações e representações pedagógicas. Essas ações e representações se traduzem em jeitos de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias, de maneira que

os que não sabem venham a saber, os que não entendem venham a compreender e discernir, e os não qualificados tornem-se qualificados. Portanto, o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado (Shulman, 2014, p. 205).

Shulman (2014) aponta que a base do conhecimento da docência envolve vários conhecimentos: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC), o conhecimento dos alunos e de suas características, o conhecimento dos contextos educacionais e o conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação bem como sua base histórica e filosófica, sendo o CPC o significante privilegiado no discurso da BNC-Formação (Brasil, 2019c).

O discurso que o CPC se articula na BNC-Formação promete possibilitar a constituição de professores que sejam capazes de representar os objetos de conhecimento e as formas de ensiná-los aos alunos, através de diferentes maneiras, articulando o significante conhecimento profissional com o significante prática profissional, num discurso de imprescindibilidade e valorização dos saberes, relacionando-os ao conhecimento pedagógico do conteúdo e a forma como esses saberes são desenvolvidos na prática diária: sequências didáticas, progressão e complexidade de conhecimentos abordados, experiências práticas, planejamento reverso, metodologias inovadoras e aprendizagem ativa (Brasil, 2019a, 2019b).

Segundo Shulman (2014),

[...] o conhecimento pedagógico do conteúdo é de especial interesse, porque identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. O conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo. Embora se possa dizer muito mais sobre as categorias da base de conhecimento para o ensino, elucidá-las não é o principal propósito deste ensaio. (Shulman, 2014, p. 207).

A preocupação em torno do que ensinar e qual conhecimento deve ser selecionado tem sido central nas políticas curriculares. Alguns autores como Macedo (2012, 2016, 2017), Lopes (2017a), Costa (2018) e Costa e Lopes (2022) fazem algumas discussões sobre as significações do nome conhecimento no sentido de pensar os conflitos e tensões em torno desse significante nas políticas curriculares.

Macedo (2012) aponta para o entendimento de pensar a educação, o ensino e a escola na perspectiva da diferença. Isso implica colocar o conhecimento em xeque, sob suspeita, enquanto suposto fundamento no campo das políticas de currículo. A autora ressalta que o currículo é entendido como um saber que é socialmente organizado, sendo relacionado a um

ideal que se pretende alcançar. Nessa perspectiva, a autora identifica uma aproximação entre educação e ensino, destacando que o saber e o aprendizado são os principais pontos de interesse da atualidade. Ressalta, ainda, que o currículo é definido como “currículo do futuro”, na medida em que prevê o que é necessário para o aprendizado (Macedo, 2012).

Lopes (2017a), problematizando a noção de conhecimento a partir da trilogia “A morte do pai”, de Karl Ove Knausgard (2009), ressalta que esse autor referencia o conhecimento como uma objetividade fixa, determinista, essencial, fundamentada num princípio único e lacunar. Esses sentidos compreendem o conhecimento proposto como produção de algo dado, pronto, relacionado a perspectiva instrumentalista, e que teria uma finalidade educacional pré-determinada. Em outras palavras, “[...] conhecimento vinculado à capacidade de prever, antever, prescrever e pré-inscrever o mundo em determinado texto” (Lopes, 2017a, p. 116).

Cunha (2015) sinaliza que o discurso salvacionista da educação tem projetado a centralidade no conhecimento como suplementação da aprendizagem, das competências, entre outros, reduzindo à educação ao ensino. A normatividade opera com uma ideia mecanizada, configurando discursivamente uma universalidade objetivista. Ainda segundo a autora, o que é tido como verdade que não pode ser encontrado “fora da linguagem em um lugar puro/intocado (impossível) de uma objetividade” (Cunha, 2015, p. 582). Esses discursos objetivistas são sustentados pela relação causa-efeito, num acontecimento calculado, que aposta em políticas centralizadoras – numa intenção de que seja possível definir o que é essencial à todos (Lopes, 2018a).

Destaca-se que o professor deve “demonstrar conhecimento e compreensão dos conceitos, princípios e estruturas da área da docência [...] alicerçados na ciência da educação, que favoreçam os saberes e eliminem as barreiras de acesso ao currículo” (Brasil, 2019b, p. 18). É entendido, a partir dessa lógica, um discurso que pontua a perspectiva de conceber um sujeito adequado e capaz de atuar nos projetos de sociedade, mundo, experiência (Costa; Lopes, 2022), entendendo o currículo como uma produção determinada, fundamentada em experiências de controle, performática, em busca de um horizonte. Assim, apoia-se em “reconhecer as evidências científicas atuais advindas das diferentes áreas de conhecimento, que favorecem o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes” (Brasil, 2019a, p. 18).

Ao tomar os conflitos em torno do nome “conhecimento” como parte de uma busca por plenitude dessa subjetivação política, argumentamos que tal plenitude é supostamente alcançada pela afirmação da possibilidade de construção de um conhecimento básico, como em uma projeção de um dado que falta ao currículo, um sujeito projetado como faltoso na produção curricular, na subjetivação em que o currículo se constitui. Tal sujeito genérico tende a ser pensado como aquele que o currículo precisa ser capaz de constituir via um conhecimento adequado à vida. Nessa perspectiva, mundo e vida são pensados como horizontes para os quais o currículo

deve formar sujeitos hábeis; mundo e vida são assumidos como coisas a serem solucionadas pela definição de um conhecimento (Lopes; Costa, 2022, p.4).

Justifica-se que as evidências científicas atuais advindas das diferentes áreas de conhecimento, mostram como os alunos aprendem determinados conhecimentos, abrindo caminhos para alcance dos objetivos, efetivando as articulações político-pedagógicas que propicia a confiança e a colaboração entre os professores e os gestores (Brasil, 2018a). Por isso, afirma-se discursos de “que sejam professores somente àqueles que dominem determinados saberes relacionados às áreas do conhecimento, conteúdo pedagógico e estratégias de ensino” (Brasil, 2018a, p. 22).

Esse discurso se sustenta na garantia de que os programas de formação inicial assegurem o ‘saber-conhecimento’ aos futuros professores, apoiados em treinamentos, mentorias, certificações, sistemas de avaliação e processos de formação continuada. Destaco que há um consenso em torno da ideia de que sem o “conhecimento profissional” não é possível vencer as demandas do mundo incerto e sempre novo. Identifico no discurso do conhecimento profissional uma tentativa de definir o conhecimento essencial a todos (Lopes, 2017a).

O conhecimento a ser desenvolvido pela formação de professores na BNC-Formação, são considerados como essenciais (pré-estabelecidos) para o que se supõe ser o pleno desenvolvimento dessa política formativa e uma aprendizagem a ser garantida, [...] um certo registro do conhecimento válido (Lopes, 2017a).

Macedo (2016) sinaliza para as lutas hegemônicas que tentam instituir o sentido de currículo sob o significante conhecimento, principalmente nas discussões das políticas curriculares recentes. Para a autora “[...] trata-se de uma luta distinta e contextual, como toda luta política, mas que reitera sentidos que fomos partilhando nos espaços, acadêmicos ou não, ao longo dos anos” (Macedo, 2016, p. 55). Ainda segundo a autora, há uma preocupação acerca do conhecimento mais válido que deve integrar o currículo. Desta forma, o conhecimento vem sendo significado e ressignificado como núcleo central nas políticas de currículo.

Assim, identifico, apoiada em Macedo (2012, 2016, 2017), que a significação desse significante têm sido disputado nas teorias curriculares. Segundo a autora, trata-se de uma “disputa longa e complexa [...] e por vezes escondida em supostos consensos” (Macedo, 2016, p. 55). Ainda segundo a autora, o conhecimento em si é identificado em discursos conservadores de currículo, sendo predominante nos campos disciplinares, com o conhecimento estruturado tendo como fonte conteúdos científicos, assinalando a garantia de uma educação menos desigual (*Ibid.*). Já o conhecimento para fazer algo, segundo a autora, está relacionado à concepção pragmática, num viés orientado pelos desafios contemporâneo, que vem sendo

universalizado no discurso das competências, “exigência de uma política que impõe, em algum grau, a mensuração como modo de certificação” (Macedo, 2016, p. 62).

Costa e Lopes (2022, p.13) sinalizam que, para Young (2007), “o conhecimento é algo a ser engajado na formação dos sujeitos para a sociedade do conhecimento.” Dessa forma, questiona-se o que era considerado certos saberes em relação ao que não era considerado como verdadeiro. Confrontou também o conhecimento acadêmico e científico, por acreditar que o mérito que é dado a eles favorece a miséria, injustiça, exploração social, econômica, marginalização social e a hierarquização entre as pessoas.

Para Costa e Lopes (2022), Young, ao propor o conhecimento poderoso, entende o conhecimento como propriedade, conferindo legitimidade social à escola. Nesse discurso, “não só o conhecimento é assumido como um dado transparente, passível de aquisição e de construção do sujeito que o possui, como o mundo, definido por esse mesmo conhecimento, passa a ser dado como critério de leitura de realidade” (Costa; Lopes, 2022, p. 13).

Young (2007) ressalta que “o conhecimento dos poderosos” “[...] é definido por quem detém o conhecimento [...] aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento” (*Ibid.*, p. 1294). No entanto, “o conhecimento poderoso” diz respeito [...] ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo [...] conhecimento realmente útil” (*Ibid.*, p. 1294). Ainda segundo o autor, o conhecimento poderoso é aquele que “[...] fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências” (*Ibid.*, p. 1296).

Pensando com Macedo (2016), em sua leitura de Young (apud Macedo, 2016), o conhecimento em si é “[...] descrito como distinto da experiência [...]um conhecimento potencialmente universal e generalizável, um “conhecimento cognitivamente superior” (Young, 2013, p. 118), apresentado como fundamento para uma “democracia justa e sustentável” (Macedo, 2016, p. 60). A partir do diálogo com Ballarin (2008, p. 510), Macedo (2016), pontua que o conhecimento em si apoia-se num “entendimento fundacional do conhecimento”, sustentada por uma dada compreensão de verdade e objetividade identificada no projeto moderno de educação, com essências universais e na crença de que os campos científicos são fontes de conhecimento verdadeiro (Macedo, 2016).

A respeito do conhecimento para fazer algo, Macedo (2016) sinaliza para a forte centralização desse sentido de conhecimento nas matrizes por competências, numa concepção pragmática de conhecimento, que se “[...] hegemoniza num conjunto de articulações que aproxima o gerencialismo neoliberal do “aprender a aprender” progressivista” (Macedo, 2016,

p. 56).

Identifico essa centralidade no significante conhecimento profissional articulado na BNC-Formação, com a aposta nas competências profissionais mobilizadas pelos professores como garantia das aprendizagens essenciais dos estudantes. Esses sentidos de conhecimento profissional delineados por competências específicas e habilidades parece sugerir que, na falta delas, a qualidade do professor estaria comprometida.

Assim, identifico que os sentidos de professor e de formação articulados no discurso projetam uma plenitude do professor projetada pela política relacionado às perspectivas instrumentais, operacionais, comportamentais, essencialistas e as concepções objetificadas do que é ser professor e como deve ser sua formação e sua docência.

Relaciono o discurso do conhecimento profissional na política curricular de formação de professores, significado como a falta da qualidade da formação e do conhecimento do professor, significado na política para o “desenvolvimento da base robusta de conhecimento” (Brasil, 2019a, p. 13) e para o alcance das demandas por demonstrar conhecimento sobre os processos pelos quais as pessoas aprendem; além de dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC e no currículo; dominar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) tomando como referência as competências e habilidades esperadas para cada ano ou etapa; demonstrar conhecimento sobre as estratégias de alfabetização, literacia e numeracia, que possam apoiar o ensino da sua área do conhecimento e que sejam adequados à etapa da Educação Básica ministrada; o professor que demonstre conhecimento e compreensão dos conceitos, princípios e estruturas da área da docência, do conteúdo, da etapa, do componente e da área do conhecimento na qual está sendo habilitado a ensinar; entre outras (Brasil, 2019b, 2019c).

Sigo com Macedo (2017, p. 549) problematizando esses discursos da teoria curricular, “[...] adquirir conhecimento, para ser alguém [...] vem produzindo à interpelação sobre a função da escola [...] marca uma simbiose entre conhecimento e conteúdo, que joga a escolarização no terreno da proprietarização de um conhecimento-coisa”, pressupondo que a apreensão do conhecimento dá acesso ao que se considerado como essencial e que está previsto na política curricular.

Lopes (2013, p. 14), afirma que “[...] não há sentidos originais, mas sempre representações nas quais sentidos são suplementados. Se precisamos suplementar, se trabalhamos com representações, é porque estamos sempre tentando preencher uma lacuna na significação”. Ainda segundo a autora (Lopes, 2017a), supõe-se um idea de conhecimento necessário a todos e de igual maneira. Sedimenta-se assim, segundo a autora, um discurso de

que garantir a todos (como representar todos?), um determinado conhecimento suposto como universal. Essa suposta clareza sobre em que se afirma uma necessidade por uma Base para a formação de professores, se sustenta numa universalidade de como deve ser o professor e sua docência.

Nesse sentido, apoiado em autores no qual dialogo nessa pesquisa, aposto na “defesa do conhecimento como produção de sentidos, ao sabor das dinâmicas contingentes da vida” (Lopes, 2017a, 120). Operar com essa perspectiva discursiva, torna-se possível pois as articulações discursivas são pensadas em sua contingência e precariedade. Assim, conhecimento, currículo, qualidade são nomes da política, que não representam fundamentos fixos e universais que possam garantir, de forma inequívoca, a significação. Com Lopes (2013), entendo que o que temos são disputas discursivas pela significação do que se entende por conhecimento, escola, currículo, qualidade, enfim... (Lopes, 2013). Tenciono assim, desestabilizar, ainda que inicialmente, esses discursos que tentam projetar uma relação de transparência, de uma educação universal e da expectativa de uma plenitude na significação.

3.1.4.2 Articulações discursivas em torno do significante prática profissional

Nessa seção pretendo discorrer sobre as articulações discursivas que têm hegemonizado a significação da prática docente como associação contínua entre o objeto de conhecimento e o objeto de ensino (Brasil, 2019b). Dessa forma, balizo esse debate a partir de algumas questões: quais articulações discursivas possibilitam a articulação do significante prática profissional e a teleologia da homologia de processos de ensino na formação de professores? Que demandas possibilitam relações transparentes entre universidade e escola, formação inicial de professores e educação básica, formação de adultos profissionais e prática educativa de crianças e jovens? Na esteira de uma perspectiva discursiva de currículo, inicio essa discussão sobre os discursos que têm se constituído nas demandas articuladas nessas novas bases profissionais do “saber-fazer” (Brasil, 2019c), considerando problematizar todo registro que pretende pressupor uma linearidade e controle sobre o trabalho docente e a relação que se estabelece entre a prática docente à formação inicial do professor.

Nos trabalhos sobre a prática docente, esse significante tem sido identificado em várias pesquisas de diferentes matrizes teórico-epistemológicas, entre elas: Dias e Lopes (2009), Dias (2012, 2016), Figueiredo (2015, 2020a, 2020b), Frangella e Dias (2018), Tardif (2017), Lessard (2009), Schön (2000), Perrenoud (2000), Nóvoa (2000), entre outras.

Concordo com Dias (2016), ao mencionar que a docência vem assumindo centralidade nos enunciados que articulam o trabalho docente à melhoria da qualidade da educação. A autora sinaliza para o entendimento da importância do professor no desenvolvimento da educação, porém desestabiliza esse discurso de atribuir ao professor uma responsabilidade de salvação pelas políticas educacionais. Apoiada na autora, e em consonância com Dias e Lopes (2009), entendo que a defesa em torno da prática tem se apresentando nas políticas curriculares como uma demanda particular que, provisória e contingencialmente, tem se tornado universal no discurso da formação de professores.

Tardif (2017) argumenta que o trabalho docente, nomeado por ele como “professores de profissão”, é um trabalho que é considerado como “espaço prático específico de produção [...] que transforma e mobiliza saberes, conhecimentos e saber-fazer específico do professor [...]” (p. 234). Nunes e Oliveira (2017) sinalizam que o desenvolvimento profissional da docência é um novo conceito que tem sido desenvolvido sobre os processos da prática em face das exigências da contemporaneidade.

Em documento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2021a) argumenta-se sobre a necessidade de um aprimoramento das práticas docentes para fins de desenvolvimento profissional e aprendizagem colaborativa em salas de aula. Num outro documento, afirma-se ainda que os professores precisam ser profissionais que analisem a própria prática, à luz dos padrões de desenvolvimento profissional e aprendizagem dos alunos (OCDE, 2006).

Nesse mesmo sentido, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) sinaliza, na meta 15, para uma centralidade na valorização das práticas docentes, numa articulação sistêmica entre a formação universitária e demandas da educação básica. As tentativas de controle curricular sob a prática docente aparecem como figura central nas produções desses documentos.

Dias e Borges (2018) identificam que as políticas curriculares para formação de professores que têm se estabelecido como superfície de inscrição de demandas do que deve ser e do que deve fazer o futuro do professor. Em concordância com as autoras, sinalizo para o entendimento da política curricular para formação de professores como espaço de disputas que tenta fixar sentidos sobre boa formação, bom professor, docência, aluno, avaliação, desempenho, sempre tentando fixar sentidos de leitura como fundamentos últimos e universais (Dias; Borges, 2018). Para Borges e Jesus (2020), as demandas da prática docente são entendidas como *commodities*, além de enfatizarem a homogeneização e pasteurização das tarefas do professor.

Na Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2018a) defende-se que as práticas docentes são fundamentadas pelo conhecimento profissional e que são atravessadas por ideais políticos, filosóficos e sociais, como a concepção de garantia dos direitos das crianças. Sobre discursos de valorização do conhecimento pedagógico e de uma relação concomitante entre a aprendizagem dos conteúdos a serem ensinados (objetos de conhecimento) e a aprendizagem dos procedimentos e objetivos para planejar, criar, avaliar e conduzir os objetos de ensino, sustenta-se que o exercício da prática faz parte do conjunto de domínios do professor (Brasil, 2018a).

Identifico as demandas articuladas no discurso da Prática Profissional no enunciado das quatro competências específicas da BNC-Formação, a saber:

- (i) Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; (ii) Criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; (iii) Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e (iv) Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades (Brasil, 2019c, p. 2).

Relaciono tais demandas à centralidade que a demanda pela articulação entre teoria e prática assume na política, carreando outros sentidos para a prática profissional, a saber: capacidade de aprender com proficiência; aprendizagem produtiva; organização do ensino-aprendizagem que otimize a relação entre tempo, espaço e objetos de conhecimento; estratégias adequadas para evitar comportamentos disruptivos; reatualização da prática pedagógica; monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens; práticas consistentes que garantam o desenvolvimento intencional; diferentes estratégias para o desenvolvimento do currículo com consistência e planejamento com base no progresso (Brasil, 2019a, 2019b).

Interpreto que tais demandas são articuladas por uma demanda em particular, a Homologia de Processos – que assume a função de representar os elementos articulados sem deixar de ser uma diferença, um particular. Laclau (2013, p. 119) afirma que “desse modo, seu corpo está dividido entre a particularidade que ela continua sendo, e o significado mais universal do qual ela é portadora.” (Laclau, 2013, p. 119).

Identifico a demanda pela Homologia de Processos no discurso da prática profissional, enfatizando sentidos de que os mesmos processos de aprendizagem que se vive na instituição acadêmica e/ou formação continuada, deverá ser vivenciado pelos alunos na educação básica (Brasil, 2018a; 2019a; 2019b). Essa demanda articula os processos da educação básica ao da formação de professores, que é identificada na BNC-Formação e se constitui nos discursos de documentos produzidos em 1999.

Tais documentos se propunham a orientar a construção das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica: Bases Conceituais para a

formação inicial de professores da Educação Básica (Brasil, 1999a) e Formação inicial de professores para a Educação básica: uma (re)visão radical do documento principal (Brasil, 1999b).

Destaco o discurso de que “a mudança nos cursos de formação inicial de professores terá que corresponder à extensão e profundidade da reforma da educação básica e manter com ela uma sintonia fina” (Brasil, 1999a, p. 9). E também a demanda pela constituição de uma organização político-pedagógica na formação, para que os futuros professores possam desenvolver competências profissionais docentes para o “saber-fazer” de acordo com as políticas curriculares da educação básica. Tal demanda é justificada nesses textos citados e reafirmada no Parecer da BNC-Formação (Brasil, 2019a, 2019b).

A formação de professores é a contribuição da educação para o desenvolvimento e manutenção dela mesma e de sua capacidade de continuar contribuindo para a construção da cidadania e para a medicina, a engenharia, as artes e todas as atividades que exigem preparação escolar formal. Por essa razão, tão simples e óbvia quanto difícil de levar às últimas conseqüências, a formação do professor caracteriza-se pela **simetria invertida** entre a situação de preparação profissional e o exercício futuro da profissão (Brasil, 1999b, p. 10, grifo próprio).

A **simetria invertida** das situações de formação e exercício profissional implica ainda em mais um componente nesse **isomorfismo** entre a profissão e a formação docente : **a consciência que o futuro professor deve possuir das suas representações e dos seus processos de aprendizagem**. Além de ser formado através dos mesmos princípios educativos em que ensinará os alunos, precisa compreender o seu processo de aprendizagem, desenvolver a metacognição - interiorização de estratégias de autorregulação , possibilitando-lhe **conscientizar-se e controlar** seus próprios processos de raciocínio - para poder compreender e intervir na aprendizagem do aluno (Brasil, 1999a, p. 11, grifo próprio).

O arcabouço de conhecimento relativo ao conhecimento pedagógico do conteúdo contempla os saberes específicos igualmente imprescindíveis. Tal como se objetiva que os futuros docentes exponham seus estudantes a experiências de aprendizagem significativas e ativas, o mesmo precisa acontecer com os docentes durante sua formação. É, portanto, por meio da prática, como **homologia de processos**, que o licenciado vive, no curso de sua formação, **os mesmos processos de aprendizagem** que se quer que ele desenvolva com seus estudantes da Educação Básica (Brasil, 2019b, p.16, grifo próprio).

Diante desses discursos estruturantes sobre prática docente, penso ser importante situar o discurso da Homologia de Processos, identificada no discurso da BNC-Formação, e, de maneira similar, em outras projeções curriculares para a formação de professores publicadas no final dos anos 1990.

O conceito Homologia de Processos ou Simetria Invertida é um termo criado por Donald Schön⁴⁶ (2000) em seus estudos sobre a epistemologia da prática docente e as perspectivas da

⁴⁶ Donald A. Schön foi professor de Estudos Urbanos da Faculdade Massachusetts Institute of Technology (MIT), nos Estados Unidos, no período de 1968 até a sua morte, em 1997. Schön recebeu fortes influências de John

formação profissional, fundamentado na experiência e análise de situações homológicas - play in a hall of mirror⁴⁷ (Alarcão, 1996).

No discurso das orientações para as diretrizes da formação de professores de 1999, a situação homológica na formação no discurso da formação de professores faz referência metaforicamente a uma sala de espelhos significada como transposição didática do conteúdo onde as situações vividas pelo futuro professor na Universidade precisam estar relacionadas ao ensino dessas mesmas situações na educação básica (Brasil, 1999b).

Destaco que o discurso da homologia de processos se constitui em contexto discursivo da suposta crise da formação universitária dos recém licenciados para responder a demanda pela formação de professores tida como um projeto ineficiente, inadequado e que não prepara o futuro professor para lidar com tomadas de decisões no dia-a-dia (Brasil, 2019c).

Nesse contexto, esses discursos envolvem a proposição de situações de ensino-aprendizagem em que o formador e o formando movem-se num paralelismo homólogo, num registro da prática e da aprendizagem como preparação para a atuação profissional, enfatizando a valorização de um saber-fazer sólido, teórico e prático (Alarcão, 1996).

Essa demanda pela Homologia, nas palavras de Schön (2020), se constitui como princípio objetivo de uma iniciação à profissão, nomeado pelo autor de imitação do mestre, um processo construtivo em que a atuação do formador é internalizada pelo formando, que imita as capacidades de reflexão sobre a atuação do formador. Dessa forma, o autor sinaliza que a homologia possibilita um conhecimento situado numa competência profissional, com ações holísticas, criativas e pessoais. Essa proposta formativa significa a prática docente como fonte do conhecimento através da experimentação e da reflexão, caracterizada pela integração com as competências para representar a aprendizagem através do saber-fazer (Schön, 2020).

O discurso da homologia de processos em Schön e nos textos das Políticas Curriculares para formação de professores articula demandas pela “[...] associação entre as teorias e as práticas pedagógicas [...]” (Brasil, 2019c, p.3) e por uma formação de professores com “um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática [...]” (*Ibid.*, p. 4). Identifico essas demandas às experiências de isomorfismo na formação de professores propostas por Schön (2000).

Considero, apoiada nos registros teóricos com que opero nessa pesquisa, que esses

Dewey. Debruçou-se sobre a formação de arquitetos na Escola de Arquitetura e Planejamento do MIT, onde aproximou-se da educação profissional baseada na epistemologia da prática.

⁴⁷ A expressão “play in a hall of mirror” foi usada por Donald A. Schön para representar a Homologia de Processos, relacionando a formação como ‘uma sala de espelhos, numa alternância reflexiva sobre o vivido e a reflexão entre o observado (Alarcão, 1996).

discursos significam a possibilidade de acesso a uma realidade imediata, sem mediações, uma compreensão dos sujeitos a uma realidade transparente, dada, fixa, não considerando as contingências dos espaços formativos e educativos que se constituem discursivamente numa relação contaminada pela provisoriedade.

Com Lopes (2018b, p. 138), entendo que “não há uma verdade nessas propostas e nessas práticas a ser extraída por um acesso direto”, uma vez que não há qualquer possibilidade de acessar a realidade que não seja discursivamente, pois nenhum espaço é dado, delimitável e concebível de forma direta.

Assim, envolta aos estudos da política inscrito num terreno movediço, faço a leitura desses discursos presentes na BNC-Formação (Brasil, 2019c), entendendo muitas dessas ações como flutuação de sentidos, trazendo a ideia de posse, apropriação como ‘adotar’, ‘dominar’, ‘criar’, ‘examinar’, ‘analisar’, ‘desenvolver’, além de re-tormarem a uma matriz instrumentalizada, de Benjamim Bloom, com desdobramentos dos objetivos educacionais para as competências e a avaliação como metas.

Além disso, ao atribuir à prática docente a perspectiva da Homologia de Processos, há um defesa por “práticas consistentes [...] que favoreça o desenvolvimento do currículo com consistência” (Brasil, 2019c, p.18). Esses discursos, fundamentados em narrativas de “currículo com consistência” e “[...] profissão docente de modo contínuo, consistente e coerente[...]” (Brasil, 2019b, p. 14), consistem em práticas curriculares teleológicas, com sentidos fixos, pré-determinados, calculáveis e pautados na lógica do controle, em valores pragmáticos e inquestionáveis.

Dessa maneira, ao longo dessa pesquisa, tenho tentado problematizar essas lógicas de controle voltadas às políticas de currículo, por saber que esses discursos sedimentados (provisoriamente) são

[...] efeito de uma decisão política, de uma articulação que não tem determinação nem direção racional obrigatória. Tampouco há controle ou consciência que oriente plenamente um processo de articulação. Por mais que sejam organizadas estratégias calculadas de articulação, não há como ter controle pleno do que se articula, da amplitude de sentidos de um discurso produzido como efeito de uma articulação. É por meio do discurso que se constitui o processo hegemônico capaz de bloquear o livre fluxo de sentidos e significados nos significantes (Lopes; Borges, 2017, p. 561).

Figueiredo (2015, 2018, 2020a, 2020b) aponta em suas pesquisas sobre as políticas curriculares para formação de professores, as tentativas de se alcançarem consensos por um perfil docente para responder às demandas do sistema educacional. A autora realça que “projetam conteúdos sobre a educação, o professor e a prática pedagógica, que são tomados como verdade, ocultando o processo político que envolve a construção de hegemonias”.

(Figueiredo, 2020a, p. 69).

A prática profissional fundamentada por uma racionalidade centralizadora, relacionada a discursos de professores desafiados diante da sociedade do conhecimento, demandando um novo modelo de professor ‘encarnado num novo nascimento’. É relacionado no discurso o “[...] pouco preparo de docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) para atuar na formação de professores [...]”, à demanda pela “[...] qualificação do professor para o processo de aprendizagem escolar dos estudantes [...]” a ser alcançada por uma formação de professores “[...] [que assegure] que este futuro professor tenha efetivamente desenvolvido as competências previstas [...]” (Brasil, 2019b, p. 5 - 8).

[...] temos identificado em nossas pesquisas (Figueiredo, 2018, 2020) a lógica fundacional a operar nas políticas de formação de professores, no movimento de busca por uma racionalidade que possibilite o controle total da prática docente. Orientadas pela racionalidade prática, técnica ou crítica, as propostas curriculares definem um repertório de conhecimentos, habilidades e atitudes para o alcance de uma identidade de professor adequada ao projeto de sociedade, de ser humano, de educação e de escola. Constituem-se como normas que tentam fixar, *a priori*, sentidos sobre o professor e a docência para o alcance, em qualquer contexto, dos fins educacionais propostos (Figueiredo, 2020a, p. 64).

Dessa forma, interpreto que o discurso da prática profissional e a demanda pela Homologia de Processos na formação de professores se constituem na relação com uma falta na qualidade da formação de professores, que pretende ser preenchida pela associação entre o objeto de conhecimento e o objeto de ensino. Assim, esses discursos vão incorporando diferentes argumentos na tentativa de preencher esse suposto vazio.

Esses significantes se apoiam em consensos sobre a formação de professores, na medida em que o sucesso educacional, via desempenho dos alunos se constitui como garantia de padrões de qualidade no processo de aprendizagem. Articulam sentidos de que o professor e sua formação através da demanda pela prática, deve adotar um repertório diversificado de estratégias didático-pedagógicas considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características e conhecimentos prévios);

A política curricular de formação de professores, ao estabelecer que os currículos sejam elaborados visando o desenvolvendo integral dos alunos, subscreve-se na aposta de superar “a velha dicotomia entre conhecimento e prática docente, desenvolvimento cognitivo e socioemocional” (Brasil, 2019, p. 12).

Anuncia-se que a centralidade do tradicional processo de ensino e de aprendizagem não está mais na atividade-meio do respasse das informações, mas na atividade fim do zelo pela aprendizagem dos alunos, postulando que a finalidade primordial está nos resultados de aprendizagem. Focaliza-se que essa mudança de paradigma dá acesso à educação de qualidade,

ao afastar-se da transmissão conteudista e colocar-se como eixo norteador o desenvolvimento pleno dos estudantes para atender as demandas do século XXI.

O discurso da política sinaliza que essas mudanças “deflagram a necessidade de um olhar especial e de uma formação atualizada do corpo docente que realizará o efetivo trabalho pedagógico com os estudantes nas salas de aula do país” (Brasil, 2019b, p. 12).

Isso é pensado como forma de superar a “vigente desigualdade educacional, mas também assegurar a educação de qualidade para todas as identidades que se alicerça a população brasileira” (Brasil, 2019b, p. 01). Esses discursos, conectados a outros, trazem sentidos essencialistas e deterministas para a prática docente, fundamentados nos princípios fundantes da BNCC – igualdade e equidade educacional - (Brasil, 2019b, p. 14) e num currículo que atenda as demandas para construir projetos de futuro.

Nesse sentido, atribui-se à escola um “valor social” (Brasil, 2019b, p. 114), para promover a partir do “[...] fortalecimento dos saberes e das práticas da formação inicial e continuada, a contribuição para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais” (BRASIL, 2019b, 13). Esses discursos me fazem questionar esse caráter prescritivo da BNC-Formação (Brasil, 2019c), pautado na tentativa de projetar um sujeito centrado, educado, emancipado, para viver em plenitude.

3.1.4.3 Articulações discursivas em torno do significativo engajamento profissional

Exponho, nesta seção, as articulações discursivas que identifiquei no discurso do Engajamento Profissional, significado na BNC-Formação como demanda “fundamental e estruturante para o exercício da ação docente” (Brasil, 2019b, p. 16). Segundo Rigo, Moreira e Vitória (2018), a discussão sobre essa temática vem ganhando espaço no campo educacional nas últimas décadas, considerado por muitos como a variável transversal mais influente, para aferir os resultados de aprendizagem, devido a multiplicidade de significados que congrega inúmeros aspectos (Rigo; Moreira; Vitória, 2018).

A política curricular significa *Engajamento* como admissão de um “compromisso moral e ético do professor para com os estudantes, seus pares, os gestores, a comunidade escolar e com os demais atores do sistema educacional” (Brasil, 2019b, p. 17), pressupondo quatro competências específicas, conforme abaixo:

- II - Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender.
- III - Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos.
- IV - Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (Brasil, 2019b, p. 18).

Desta forma, a política desenha a plenitude do professor engajado como àquele que deve “engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes” (Brasil, 2019b, p. 20), de tal modo que “assuma a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais (Brasil, 2019b, p. 20).

Nessa política, destaca-se um discurso que articula os princípios e valores da docência, relacionado num “compromisso com a igualdade e a equidade educacional, como princípios fundantes da BNCC” (Brasil, 2019b, p.14), significado como condição para o trabalho do professor junto à escola, às famílias, à comunidade, às instâncias do governo, numa demanda por questões sociais, significada como “postura e comportamentos éticos que contribuam para as relações democráticas na escola” (Brasil, 2019c, 20). Exige-se comportamentos éticos do professor no sentido de formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2019c).

A defesa por uma relação moral e ética considera as esferas da moralidade, de agir de determinadas formas e não de outras, entre certo e errado, entre nós e eles. Realça-se uma relação otimista e determinista projetando “uma perspectiva de desenvolvimento pleno das pessoas, visando a Educação Integral” (Brasil, 2019c, p. 2), desconsiderando as relações assimétricas que se dão nas escolas, nas famílias, nas comunidades de uma forma em geral e condicionando à ideia de que, sem essas competências/habilidades/comportamentos desenvolvidos pelo/a professor/a, há um comprometimento com a “construção de um clima favorável ao desempenho das atividades docente e discente” (*Ibid.*, p. 20).

Tomo como ponto de partida as colocações de Lopes (2018b), que afirma que o currículo tenta representar uma forma de combater a educação sem qualidade que ameaça o desenvolvimento econômico e justiça social do país. Laclau e Mouffe (2015) afirmam que as relações democráticas inauguram uma sociedade que não pode “apreendida ou controlada”

(*Ibid.*, p. 276), pois o “social é articulação, na medida em que a ‘sociedade’ é impossível.”

É dessa forma que se entende a impossibilidade de um fechamento completo de qualquer discurso, por isso a precariedade de toda identificação, que só existe contextualmente, numa identificação política constituída por diferenças (Laclau; Mouffe, 2015). Nesse sentido, o discurso não tem princípio teleológico, visto que não passa de articulações precárias e contingentes de sentidos numa cadeia de equivalências e, portanto, nenhum projeto político apresenta-se como acabado ou objetivamente coerente (Mendonça, 2003). Portanto, a discursividade é sempre uma tentativa, parcial, provisória e precária de toda atividade política.

Os discursos salvacionistas sobre educação expressos no campo do currículo se inclinam no sentido de tentar projetar uma sociedade estável, sem conflito, nas quais as relações de poder e os antagonismos estão imóveis, onde o professor aparece como protagonista das causas sociais, pretendendo conceber um sujeito educado, totalmente consciente e apto às transformações sociais.

Trata-se de uma relação que hegemoniza a centralidade na docência, enfatizando a prática-conhecimento como atividade inseparável para a habilitação desse professor, integrado ao discurso de domínio indispensável, que é o engajamento profissional (Brasil, 2019c), sustentado por pilares pautados numa emancipação e transformação social, projetando “compreender que o fracasso escolar não como destino dos mais vulneráveis, mas fato histórico que pode ser modificado” (Brasil, 2019b, p. 21). Nesse discurso, o fracasso escolar é projetado como um problema pedagógico do ensinar e do aprender, colocando os professores e estudantes na linha de salvação de si e do outro.

Ainda nesse discurso, Dias e Borges (2018) esclarecem que o professor tem assumido papel protagônico com expressivo aumento de sua responsabilidade, um protagonismo ambivalente, como elemento fundamental das políticas curriculares e, como, submetido a controle do seu desempenho e de seus alunos pelas avaliações externas, de modo a fortalecer os discursos gerencialistas impostos pelo cultivo da performatividade na educação pública.

Aposta-se também um discurso de profissionalidade engajada à docência na construção de um planejamento profissional, articulando demandas por uma autoavaliação e sintonizada “com metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação” (Brasil, 2019b, p. 21). Tal sentido é reforçado por um discurso que legitima o engajamento docente em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais, tencionando o autodesenvolvimento e a educação integral dos alunos e na busca de soluções para a melhoria da qualidade da educação (*Ibid.*). Além de

Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da

sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais. Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral. Engajar-se profissional e coletivamente na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula, o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes. (Brasil, 2019c, p. 19)

Argumento, a partir de Lopes (2017a), que os sentidos articulados pelo engajamento profissional, posicionam-se pelo “dever ser” (Lopes, 2017a, p.110), sintetizando um projeto que se pretende como universal e definitivo para a docência. Na política, a docência é significada como um “[...] compromisso que se relaciona com a busca constante da melhoria de sua prática, do sentido de seu trabalho, do reconhecimento de sua importância e, portanto, das essenciais de sua profissionalidade” (Brasil, 2018a, p. 47).

Interpreto nesse discurso uma pretensão de direção, um horizonte pré-determinado, um guia que tenciona fixar modos de ser/ fazer/ estar/ ensinar/ aprender, enfim, de prescrever de como o professor deve ser, deve agir e deve fazer para alcançar a plenitude. Nesse fechamento discursivo provisório, não há um consenso, todavia o que há são atos de poder, que se constituem contingencialmente sobre como deve ser a formação de professores (Figueiredo, 2020a).

Costa e Cunha (2021, p. 1249) sinalizam que não estamos fora dessa normatividade, pois “[...] igualmente nos sabemos imersos na busca pela construção de vias de comunicação com o outro, [...] implicados na tentativa de produção de léxicos, de códigos, de defesa de segurança para, de algum modo conjecturarmos caminhos.”

Argumento, a partir de Pereira (2019, p. 912), que a valorização de um fundamento atua na perspectiva da norma, “somos facilmente seduzidos pela ideia de uma plenitude passível de ser alcançada e experimentada coletivamente em nome do ‘bem comum’”. Dessa forma, sublinham o controle do outro, do sujeito que se quer formar, um dever ser da docência, da formação, do sujeito, do currículo, da sociedade. Nesse sentido, acompanhar esses movimentos da política em questão, convoca a radicalizar a possibilidade do controle por qualquer normatividade.

No dizer de Lopes e Borges (2015) em diálogo com Derrida (2016), os discursos projetam uma concepção de sujeito que remete a produções singulares de sentido, acontecimentos que rompem em contextos e criam outros sentidos.

No registro teórico pós-fundacional, esse projeto identitário é impossível, porque se mostra impossível conceber identidades plenas. Mesmo quando nomeamos identidades formadas, quando tentamos estabilizar seus sentidos e organizar processos

para garantir sua formação, essas identidades nos escapam. O trabalhador, o profissional em qualquer área, o professor reflexivo, o docente engajado politicamente, o ser humano educado são posições de sujeito fixadas sempre por atos de identificação e são passíveis de ser desestabilizadas por múltiplos processos de subjetivação (Stavrakakis, 2007). (Lopes; Borges, 2015, p. 496).

Relaciono a demanda pelo engajamento profissional ao “currículo pouco engajador” na educação básica (OCDE, 2021a, p. 22), a enunciação de uma falta, que constitui da “construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula, o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes” (Brasil, 2019c, p. 19).

Nos termos de Dias (2016),

As expectativas no desempenho docente, embora sejam difundidas nos textos políticos, expressam diferentes vozes da sociedade que, insatisfeitas com o não atendimento de demandas caras aos mais diversos segmentos sociais, acabam por dirigir a crítica aos professores pelo insucesso dos alunos e da escola (Dias, 2016, p. 602).

Aposta-se também num discurso de uma docência engajada capaz de “conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes” (Brasil, 2019c, p. 19), preparando para utilizar as tecnologias como garantia de inclusão, bem como conseguir desenvolver as competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento. Nesse contexto, o professor e a formação docente se constitui como garantia de construção de um sujeito educado, um discurso que, em minha interpretação, articula as demandas relacionadas à docência, potencializando a demanda pela mudança da formação de professores.

Está lógica está ancorada num discurso do pensamento ocidental, que pensa a sociedade como uma totalidade, uma estrutura fechada, uma tentativa de controlar aquilo que não pode ser controlado. Isso porque, como ressaltam Lopes e Borges (2015), há um constante processo de subversão sobre qualquer pretensão de constituição de identidades plenas em relação a um sujeito educado, emancipado, crítico e consciente. Entendo que essa impossibilidade de fechamento final da significação da docência projeta a política curricular como espaço de luta constante por hegemonia. Nesse sentido, me anoro nas autoras, a fim de colocar em suspeita esses discursos que circulam,

[...] e convocam o professor a engajar-se em projetos teleológicos de sociedade, na construção de um Estado-nação ou na construção de uma sociedade mais justa. Em geral esses discursos afirmam o imperativo pedagógico de lidar com o conhecimento como algo a ser ensinado (relação de objeto) e da ordem possível, da aplicabilidade, do reconhecimento (Lopes; Borges, 2015, p. 494)

Por essa via, de acordo com Baldan e Cunha (2020), o engajamento essencializado ao

professor corresponde à ausência das necessidades sociais que os professores não podem preencher, pois esse espaço faltoso está relacionado às políticas públicas sociais. Ainda segundo as autoras, a atuação política dos professores com o Projeto Político Pedagógico e o diálogo com as famílias, é muito importante para o desenvolvimento da escola e da sociedade. Contudo, sucede que o “o engajamento como desempenho ou comportamento hiperburocratiza o trabalho docente, reduzindo o professor ao técnico, um gestor das aprendizagens” (Baldan; Cunha, 2020, p. 66), enquadrando esse ‘novo professor’ a novas subjetividades, sendo “re-trabalhados” para nova visão de gestão (Ball, 2002).

3.2 Des-sedimentando discursos sobre a docência

No decorrer dessa pesquisa, procurei problematizar as construções discursivas acerca dos sentidos de docência identificadas na BNC-Formação e em outros textos políticos que servem de referência para essa política e que trazem discursos lineares e racionalistas. Dessa forma, tentarei des-sedimentar, nessa subseção, algumas apropriações que se encontram estabilizadas nesses discursos, que representam a qualificação da docência como garantia de acesso à qualidade da educação e outras significações articuladas nesse significante. Para esse processo, analiso as lógicas de equivalência e de diferença que se estabeleceram na relação com o antagonismo.

Assumir essa pesquisa numa perspectiva discursiva de currículo, operando com a Teoria do Discurso, é tentar abalar horizontes discursivamente sedimentados. Segundo Borges e Pereira (2015), esses aportes têm possibilitado analisar a sociedade por outros ângulos, na medida em que questionam sentidos deterministas, transparentes, pautados na garantia de projetos de sociedade e evidenciados pelas promessas da modernidade. Lopes e Borges (2017) sinalizam não ser possível negar essa herança, mas cabe a nós (pesquisadores), “[...] questionar seus procedimentos, suas regras de demonstração, para propôr outras leituras possíveis” (p. 564).

Do ponto de vista do sentido de qualquer intervenção política significativa, havia na modernidade a ampla convicção de que a política deveria ter lugar no nível do fundamento do social, isto é, que aquela possuía os meios de efetuar uma transformação radical do social, fosse tal transformação concebida como um ato revolucionário fundante, como um conjunto ordenado de medidas burocráticas provenientes de uma elite iluminada ou como um ato único abrindo caminho para a operação daqueles mecanismos cujo desdobramento automático seria suficiente para produzir um “efeito de sociedade” (Laclau, 2011, p. 129-130).

Laclau (2011) e Lopes (2012) esclarecem que qualquer tentativa de representação é um

processo metonímico, são decisões tomadas num terreno indecível, isto é, com fixações parciais e provisórias, em que o social só pode se constituir numa sedimentação borrada por traços da contingência. Nesse sentido, des-sedimentar pressupõe interpretar as contingências que são “apagadas” na tentativa de fechamentos impossíveis como significado último para a docência; assim, é apostar na reativação de discursos que expressam a ausência de fundamentos (Lopes, 2018b) e operar nos limites da significação, entrando num terreno pantanoso e movediço no qual a linguagem não representa a realidade (Borges; Pereira, 2015).

[...] o que implica assumir que aquilo que chamamos de realidade é uma construção discursiva sem qualquer fundamento *a priori* que possa lhe conferir o status de verdade sobre aquilo que a “realidade” é. Uma realidade produzida nos processos de enunciação e disputas para atribuir e fixar significados sobre o que essa realidade é ou pode vir a ser. Uma forma de pensar a realidade sem tomá-la como materialidade, dado que o mundo material só assume significados em redes de relações sociais. (Jameson *apud* Borges; Pereira, 2015, p. 663).

Compreendo que problematizar os discursos sobre a docência como disputa pela significação é salientar que não há completude possível nos processos de significação, pois estamos sempre negociando sentidos, visto que as significações se dão no por vir (Borges; Pereira, 2015), como uma promessa que não se cumpre, que nunca se realiza de uma vez por todas, numa decisão que está assentada no terreno indecível, sem garantias e sem certezas. Lopes (2015) afirma que esse processo amplia o ato de cada um se responsabilizar, entendendo que todas as construções são processos de subjetivação, ou seja, os sujeitos são sempre subjetivados pelos diferentes processos de articulação que emergem na sociedade.

Identifiquei ao longo dessa pesquisa diversos discursos pedagógicos atribuindo ao professor a centralidade de todo o processo educacional. A defesa pela responsabilização da docência está articulada a diferentes demandas: profissionalização, mais conhecimento, mais prática, mais engajamento, competências, habilidades, centralização curricular e tantas outras. É possível perceber uma flutuação de sentidos nesses significantes e que estão articulados em prol da superação do currículo e pela educação de qualidade para todas as identidades.

Des-sedimentar discursos possibilita colocar em suspeita esses sentidos político-pedagógicos que são tomados por um ideal de educação que prometem alcançar a transformação social, colocando o professor numa posição de protagonista que precisa colocar em prática todas as decisões curriculares. Isso significa que não é possível controlar a docência, visto o risco e os efeitos imprevistos que são constituídos no processo político. O rompimento radical da objetividade essencialista do social dá-se na subversão com a contingência, a precariedade e a provisoriedade do social. Assumo a docência como uma conversa complicada, porque intergeracional, feita a partir de diferentes localizações, apostando na imprevisibilidade do ser.

[...] se estamos diante de investidas políticas que privilegiam decisões centralizadas, descaracterização da finalidade pública da escola, burocratização do trabalho docente e dos processos educativos, elas emergem em circunstâncias específicas nas quais o que é postulado como necessidade é radicalmente subvertido pela contingência, por um contexto radical cujo apagamento ou coordenação total (uma determinação) é algo impossível (Cunha; Garske, 2018, p. 3)

Esses projetos tentam posicionar identidades pré-determinada, estabelecendo metas a serem cumpridas, que são vinculadas ao desenvolvimento da sociedade, esta última entendida como “[...] um espaço no qual sujeitos desenvolvidos se inserem e para tal necessitam de conhecimentos, igualmente objetificados, para garantir tal inserção” (Lopes, 2017a, p. 117).

Dessa forma, entendendo ser potente pensar a educação a partir de um investimento radical (Lopes, 2015a), permitindo deslocar o discurso político-pedagógico para um lugar menos confortável e seguro, porém mais responsável (Borges; Pereira, 2015). Essa proposta desconstrói esse vínculo necessário entre as finalidades da educação e a sociedade. Para Borges e Pereira (2015), a forma como o social é articulado no sistema educacional, fortemente influenciado pelas ciências sociais, está propenso à constituição de identidades. Ainda para as autoras, “[...] operar com a primazia do político sobre o social implica assumir possibilidades de desmonte do que foi hegemônico e que tende a ser visto como natural e duradouro.” (p. 669).

Ancoro-me em Burity (2015), em concordância com Laclau (2000), que assegura que operar na contingência é duvidar de qualquer possibilidade objetivista e positiva do social. Isso quer dizer que num cenário ontológico, marcado pela contingência, lido com a impossibilidade de fixar com precisão, “não apenas as relações entre as identidades, mas as próprias identidades, pois, na impossibilidade de preencher o hiato entre o que existe e suas condições de existência, os acidentes passam a se tornar indistinguíveis da essência dos seres” (Burity, 2015, p. 100).

A contingência nos convoca a observar a impureza que deforma e impede a constituição de qualquer identidade social (Burity, 2015), reconhecendo que fixações serão sempre parciais, mas, ainda sim, são necessárias. Ou seja, o discurso político-pedagógico articula uma pluralidade de demandas na significação da docência, dispersas no campo da discursividade, constituindo histórica e socialmente sentidos de realidade, sendo esta última entendida em seu caráter intrinsecamente discursivo, e isso implica reconhecer que não há nada de natural e incontestável (Oliveira, 2018).

Laclau (2011, p. 37) afirma que “toda representação será necessariamente parcial e terá lugar contra o pano de fundo de uma essencial irrepresentabilidade.” Penso a BNC-Formação (Brasil, 2019c) como uma política curricular que tenta representar a constituição de um projeto

hegemônico de formação de professores, com pretensão universal de significar o que é ser professor e como deve ser sua docência.

Essa política constitui como central o discurso da qualificação do professor para qualidade do ensino (Brasil, 2019c). A centralidade desse discurso permanece em vários textos políticos que constituem essa pesquisa, tentando fixar a significação da qualidade docente.

“[...] à importância da **qualificação do professor** para o processo de aprendizagem escolar dos estudantes Conforme os vários estudos têm apontado, entre eles o da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que envolve o levantamento das políticas relativas aos professores da Educação Básica em 25 países membros, constatou-se que a qualificação dos professores para a qualidade do ensino ministrado é o fator mais importante para explicar o desempenho dos estudantes” (Brasil, 2019b, p. 5, grifo próprio).

“[...] há pesquisas substanciais indicando que a **qualidade dos professores** e a de seu ensino são os fatores sensíveis a políticas mais importantes no resultado dos estudantes. Há também evidências substanciais de que os professores apresentam variações marcantes com relação a eficácia (OCDE, 2006, p. 12, grifo próprio).

Em sua forma mais radical, maior ênfase na **qualidade do professor** pode resultar em uma reelaboração de seu trabalho, para dar maior peso aos componentes profissionais e baseados no conhecimento [...] Um dos principais desafios para formuladores de políticas que enfrentam as demandas de uma sociedade do conhecimento é manter a **qualidade docente** e garantir que todos os professores continuem engajados em aprendizagem profissional continuada e eficaz (OCDE, 2006, p. 13, 14, grifo próprio).

As exigências impostas sobre os **professores para melhorar as competências dos alunos** não devem ser subestimadas. Obviamente, os professores devem conhecer bem as matérias que ensinam para ser capazes de usar diferentes métodos e, se for necessário, mudar as abordagens para otimizar a aprendizagem (OCDE, 2014, p. 38, grifo próprio).

No processo de identificação e problematização desses discursos nos textos políticos que compuseram o material empírico, identifiquei hegemonia de uma articulação discursiva com elementos equivalentes sobre esses sentidos, e nas diferentes escalas empíricas, que aponta para uma mudança de paradigma através do efetivo trabalho docente – significado para os resultados das avaliações externas.

Nesse sentido, a escola é significada como uma instituição que não está acompanhando as transformações sociais e que sua estrutura ainda está baseada num currículo “antigo”, “tradicional”, que não contempla o desenvolvimento integral dos alunos. A dimensão que a qualidade do trabalho do professor vem assumindo nos discursos postos em marcha nas atuais políticas educacionais, rebervera um consenso universal sobre a docência. Segundo Lopes (2012), essa hegemonia é o processo de um particular que assumiu a representação do universal. Contudo, isso só é possível tendo em vista as relações equivalenciais entre diferenças, antagonizando com algo que é expulso da articulação.

É precisamente isso o que torna possível a relação de equivalência: diferentes lutas

particulares são outros tantos corpos, que podem indiferentemente encarnar a oposição de todos ao poder repressivo. Isso envolve um duplo movimento. Por um lado, quanto mais estendida esteja a cadeia de equivalências, menor será a capacidade de cada luta concreta permanecer encerrada em sua identidade diferencial – em algo que a separe das outras identidades diferenciais por meio de uma diferença que seja exclusiva dela. Ao contrário, como a relação equivalencial mostra que essas identidades diferenciais são somente corpos indiferentes que encarnam algo igualmente presente em todos eles, quanto mais estendida for a cadeia de equivalências, menos concreto esse “algo igualmente presente” será (LACLAU, 2011, P. 74-75).

O exterior constitutivo do discurso da formação de professores na BNC-Formação, representado pelo currículo fragmentado, pela falta de articulação de saberes – relacionada ao ensino tradicional –, se apresenta como a marca da falta de professores “qualificados”, possibilitando a articulação de demandas por uma formação de professores que garanta o desenvolvimento das competências profissionais docentes para a educação plena dos estudantes da educação básica: *conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional*. Interpreto que nessa articulação discursiva se constitui demandas para a formação de professores na política: qualificação do professor para qualidade do ensino; referenciais docentes; currículo prático; currículo por competências; conhecimento pedagógico do conteúdo; homologia de processos; saber fazer docente; aprendizagem produtiva do professor, profissionalidade; transformação de experiências educativas; currículo sem barreiras e com consistência; desenvolvimento intencional – autodesenvolvimento - valor positivo as diferentes identidades, significado para o comprometimento desse professor com a aprendizagem de todos os estudantes, colocando em prática o discurso da política de que todos são capazes de aprender (Brasil, 2019b).

Esses sentidos articulados nos discursos da formação de professores se constituem na relação com uma formação significada como ineficiente e de baixa qualidade, com um currículo fragmentado caracterizado pela falta de articulação de saberes, possibilitando que a equivalência aconteça, representando no discurso o que falta à formação de professores, o que bloqueia a constituição plena do professor e as demandas da educação básica.

“[...] um sentido bastante difundido via discurso pedagógico é o de que cabe ao professor “dar cumprimento” à política curricular. O professor assume a guarda do “bem”, do status quo vigente e da ideia de profissionalização associada a essa posição. Tal dinâmica favorece a produção de proposições naturalizadas que servem bem ao propósito da unificação de políticas curriculares para a formação docente. Uma política que determina o que o professor necessita para exercer sua profissão” (Borges; Pereira, 2015, p. 672).

Na interpretação que faço dos discursos da docência, a profissionalização docente está costurada ao significante professor qualificado. Ao longo da pesquisa, identifico que o exercício

profissional do professor é relacionado no discurso à apropriação de mais conhecimento, prática e engajamento que estejam alinhados à cidadania, projetos de vida, liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. A autonomia apresenta-se condicionada às competências profissionais e alinhada aos padrões curriculares, justificada pelo controle da docência e soluções padronizadas.

Destaca-se uma liberdade circunscrita no fazer profissional para a docência significada no contexto de mudança da implementação do currículo da educação básica. Invoca-se a responsabilidade pelo autodesenvolvimento profissional para agir sobre a realidade, conectando a educação à transformação da sociedade. Entendo que a cadeia de equivalência identificada na BNC-Formação (Brasil, 2019c), ora se antagoniza com o currículo fragmentado, ora com a falta de articulação de saberes identificada no ensino tradicional.

Identifico nesses discursos um hibridismo do modelo curricular por competências proposto pela BNC-Formação, em defesa de uma organização disciplinar, caracterizada por tendências teóricas distintas.

Compreender e conectar os saberes sobre a estrutura disciplinar e a BNCC, utilizando este conhecimento para identificar como as dez competências da Base podem ser desenvolvidas na prática, a partir das competências e conhecimentos específicos de sua área de ensino e etapa de atuação, e a interrelação da área com os demais componentes curriculares (Brasil, 2019b, p. 18)

Lopes esclarece que sobre o currículo por competências (2008),

A organização curricular, nesse caso, não tem centralidade no conhecimento e nas disciplinas escolares, pois estes são subsumidos às competências, às habilidades e às tecnologias a serem adquiridas pelos alunos. Ainda que muitas vezes as competências funcionem a serviço do ensino das disciplinas acadêmicas (Macedo, 2000), o currículo por competências tem por princípio a organização do currículo segundo módulos de ensino que transcendem às disciplinas. Cada módulo é organizado com o conjunto de saberes entendidos como necessários à formação das competências esperadas, podendo, inclusive, ter caráter de terminalidade parcial (Lopes, 2008, p. 68)

Desta forma, essa cadeia de equivalência articula sentidos que têm se constituído na BNC-Formação, deslegitimando os conflitos e as diferenças que fazem do processo da política, estabelecendo uma relação determinista, homogênea, uniforme e comprometidos com o currículo por competências, na tentativa de forjar uma identidade para a docência. Nesse sentido, entendo a partir de Lopes (2012) e Laclau (2013), que a os significantes assumem uma função de tentar representar aquilo que se espera alcançar, pois a representação não tem a possibilidade de ser plena e transparente.

A garantia da possibilidade de deter o fluxo das diferenças pelo processo antagônico é estabelecida, na medida em que o antagonista só é representado pela sua ausência, sendo capaz de subverter a significação estabelecida pelo discurso da cadeia

articulatória [...] o antagonismo é um objeto que precisa ser representado, mas que só o é pela falta e pela distorção. Os significantes vazios – “um para cada lado da fronteira antagonica” – garantem a significação do antagonismo (Lopes, 2012, p. 707).

Sendo assim, diferentes significações da BNC-Formação, disputam fixar uma determinada identidade para a docência. Esses discursos sedimentados na política em questão, faz parte desse jogo político discursivo e tenta prever e controlar o que seria a plenitude deste professor assinalado na formação de professores. As demandas presentes nos discursos das Competências Profissionais que se hegemonizam com os significantes Conhecimento, Prática e Engajamento Profissional, não constituem de forma plena uma positividade para a formação de professores, mas se constitui numa diferença excluída entre as demais.

Segundo Laclau (2013, p. 144), “[...] cada uma dessas demandas está ligada a outras unicamente através da cadeia de equivalência, que resulta de uma construção discursiva contingente, e não de uma convergência imposta a priori.”

Argumento que a articulação dessas demandas ao tentarem expulsar o inimigo comum, cogitam eliminar outros sentidos de docência, criando uma visão essencialista do que é ser professor. Ou seja, “os verdadeiros limites nunca são neutros, mas pressupõe uma exclusão” (Laclau, 2011, p. 69), sendo os sistemas de significação sempre precários e impossíveis.

[...] não existe totalização sem exclusão e que essa exclusão pressupõe a cisão de toda identidade entre sua natureza diferencial, que a liga/separa de outras identidades, bem como seu laço de equivalência com todas as demais em relação ao elemento excluído. A totalização parcial que o laço hegemônico consegue criar não elimina essa cisão, mas ao contrário, tem de operar a partir de possibilidades estruturais que derivam dela (Laclau, 2013, p. 130).

A meu ver, conhecimento profissional, prática profissional, engajamento profissional, qualificação do professor para qualidade do ensino, educação plena do estudantes, saber fazer, entre outros, não são possíveis de serem definidos a priori, pois ao mesmo tempo que significa algo em si mesmo, também significa um conjunto variado de ações devido seu caráter indeterminado e de esvaziamento que surge pela própria impossibilidade de significação (Laclau, 2011).

Segundo Lopes (2012) “assumir o constante conflito para hegemonizar determinadas posições e preencher o vazio desses significantes é o que pode nos colocar em um horizonte democrático na política.” Ainda segundo a autora, essa ausência de plenitude e de positividade confere à política o seu caráter indecível assumindo a subjetivação. Esse movimento que se dá pela ausência de fundamentos sólidos, com estruturas falidas, marcado pelas contingências, as decisões políticas são tomadas para tentar preencher essa falta da estrutura, tentando

preencher o vazio dos fundamentos.

Apoiada na perspectiva pós-estrutural e na Teoria do Discurso no campo do currículo por Lopes (2011, 2015), defendo que a BNC-Formação tenta fixar sentidos para a docência, produzindo objetivações e apagando as contingências que fazem parte do social. Aposto em processo de identificação ou subjetivação da docência, contudo submetida às indeterminações, à impossibilidade última, aos antagonismos e aos conflitos (Lopes, 2015a).

Ressalto, que apostar no caráter radical é entrar no jogo que não tem fim, marcado por uma eterna prorrogação, entendendo que as mudanças são infinitas e as tentativas de preenchimento das faltas são contingenciais, visto que não há estabilização definitiva na significação da linguagem. Dessa forma, as demandas que tentam fixar sentidos de docência e consideradas como capaz de suprir o que falta ao professor, está “alinhavada” ao princípio da contingência, melhor dizendo, “[...] cuja essência não implica sua existência” (Laclau, 2000). Em outras palavras, as necessidades do *ser* são limitadas pela contingencialidade, assumindo a impossibilidade de fundamento último (Burity, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa dissertação, destaco os discursos produzidos nas políticas curriculares para formação inicial de professores da educação básica, entendendo que esses discursos sedimentam sentidos universais de professor e de docência a serem formados. As considerações aqui apresentadas não têm a pretensão de trazer respostas, clarezas ou chegar a uma conclusão sobre o objeto estudado. Esse trabalho se constitui como uma tentativa de identificar os sentidos de professor e de formação inicial docente, questionando o caráter universal da BNC-Formação.

Portanto, como o **objetivo geral** a pesquisa buscou identificar e des-sedimentar sentidos hegemônicos de políticas curriculares para formação de professores, que tentam fechar um sentido necessário, universal e definitivo de docência a ser formada, como via de alcance à qualidade da educação. Como os **objetivos específicos**, propus: (i) desenvolver o contexto discursivo da BNC-Formação acerca da relação antagonística que tem se articulado nas lógicas políticas; (ii) identificar e problematizar as demandas discursivamente articuladas na BNC-Formação; (iii) des-sedimentar os discursos de docência que constituem a hegemonia dessa política.

Comecei essa pesquisa destacando em seu título um questionamento que percorreu ao longo da pesquisa: ‘E o professor, o que é, o que é, meu irmão?’ Ao longo do trabalho coloquei sob suspeita a possibilidade de fixação de sentidos definitivos, a significação de uma objetividade incontestável e a subjetivação do ser professor e de sua docência. Um dos focos dessa dissertação foi justamente des-sedimentar discursos de professor e de formação docente, operando, para isso, com perspectivas pós-estruturais de currículo e de formação de professores, entendendo que nunca haverá o alcance total da significação. Busquei argumentar que a política em tela pretende uma finalidade com a formação de professores, para responder as demandas de professor e de formação como uma plenitude a ser alcançada no campo da discursividade, assumindo a sedimentação de discursos naturalizados e engessados.

Procurei ao longo do texto mostrar a atual política curricular de formação de professores como um movimento discursivo, que traz a expectativa de fixar sentidos de professor e de docência, enquanto fechamento discursivo de formação. No entanto, busquei destacar a impossibilidade desse fechamento discursivo, visto que as disputas discursivas do social constituem-se num campo de lutas pela significação na contingência e na precariedade que caracteriza a sociedade. Ao dialogar com a perspectiva teórico-metodológica em que me ancorei nesse trabalho, entendi a impossibilidade de alcançar certezas sobre o que deve ser o professor e a sua formação, desestabilizando o alcance de qualquer projeto educativo concebido como

destino final, com horizontes pré-definidos e solução para todos os conflitos.

Destaco aqui algumas reflexões, abrindo espaço para a continuidade dessa pesquisa. Ao analisar os documentos vinculados à dimensão normativa da BNC-Formação, evidencio os sentidos produzidos por essa política, ressaltando a evocação de uma política consensual sustentada por leituras objetivistas de educação numa perspectiva de formação de professores sob o prisma da comparação, visto à correlação do currículo da BNC-Formação e o currículo de formação inicial dos professores australianos, o Victorian Institute of Teaching (VIT) - Instituto Vitoriano de Ensino.

A BNC-Formação, ao disputar hegemonia no social, tenta expulsar outros sentidos possíveis de formação, sendo proposta como solução universal, suposto projeto de formação docente capaz de estancar o que é projetado como causa dos problemas educacionais. Uma política que se baseia num alinhamento de ‘boas práticas’ e em ‘experiências nacionais e internacionais’, para a promoção de uma docência bem sucedida. Aposto numa política de formação inicial de professores da educação básica como o momento que é constituído discursivamente numa relação contextual entre seus pares. Neste sentido, entendo que essa normativa tem se distanciado de práticas coletivas que pensam a educação a partir de uma pluralidade de posições. Nesse contexto, na tentativa de buscar um perfil de professor projetado pela política, ao mesmo tempo em que as diferenças impossibilitam o fechamento na significação, impulsiona a luta política.

Destaquei, ao longo desse trabalho, os significantes das Competências Profissionais - Conhecimento, Prática e Engajamento. O discurso político da BNC-Formação, como referência nacional obrigatória para a formação inicial, assume nas competências profissionais docentes demandas a serem desenvolvida em seus professores. Nesse sentido, busca-se relacionar nas competências profissionais docentes nomes da mudança da formação inicial, da garantia do desenvolvimento profissional e da promoção da formação humana dos alunos. Vincula-se a isso a ideia de competência relacionada à profissionalização do professor. O desenvolvimento profissional docente é discursivamente articulado à melhoria dos índices da educação básica. Nesse sentido, defendi que as lógicas políticas hegemônicas responsabilizam os professores no seu saber-fazer pelo fracasso escolar, e também pelas mudanças do mundo em transformação. Defendi que a formação profissional do professor está projetada na política por um saber-fazer, se afastando de uma compreensão de educação como ato político, desconsiderando outras possibilidades de pensar a política.

Nessa articulação discursiva, o conhecimento, a prática e o engajamento profissional são significados como resposta à “desqualificação da docência”. Com autores que dialoga na

perspectiva discursiva de currículo, argumentei que essas demandas projetam o conhecimento como algo que é possível de ser medido, pronto, dado, moldado para o sujeito. Defendi o conhecimento como produção de sentidos que estão em constante processo de articulação, e o currículo como prática de significação, afastando-me dos sentidos de conhecimento e currículo na BNC-Formação, que alinha a formação profissional do professor às competências e habilidades para o alcance de bons resultados de avaliação na educação básica.

Com o desenvolvimento da pesquisa, identifiquei os sentidos que estão sendo projetados pela política de formação e como esses discursos fundamentam-se em práticas homólogas e isofórmicas, tentando relacionar supostas estruturas comuns que o professor precisa desenvolver em si e em seus alunos. Com isso, a hegemonia discursiva da BNC-Formação tenta apagar o que não pode ser apagado – a diferença entre os sujeitos. Propus pensar esse movimento ancorado nos processos de identificação/subjetivação do ser professor, sem uma essência, origem ou fundamento *a priori*, defendendo que o sujeito existe em resposta ao outro. Apostar nesses processos é ter em vista o caráter radical do currículo da formação de professores, que implica negociações, sempre conflituosas, contudo submetidas às indeterminações, à impossibilidade última do sentido final, aos antagonismos e aos conflitos. Neste sentido, coloquei sob suspensão a tentativa de subjetivar um perfil de professor para responder às demandas da sociedade.

Busquei ao longo da pesquisa interpretar as contingências que tornaram possível a BNC-Formação, defendendo a ideia da diferença como constituinte do social. Apresentei como que o licenciando tem sido projetado nesse contexto, considerando os sentidos de currículo nacional comum para a formação inicial em resposta ao currículo da educação básica. Esses discursos se configuram numa articulação, forjados na contingência na busca pela essencialidade.

Na significação sobre a docência, o discurso do professor engajado é relacionado ao compromisso docente com questões morais e éticas da escola, das famílias e da comunidade de uma forma em geral. Nessa arena de sentidos, há pretensões de formar professores alicerçados em paradigmas ancorados no pensamento da modernidade e na utopia centrada no sujeito iluminista, pensando a sociedade como uma totalidade a ser controlada. Tais discursos são tentativas de estabelecer comportamentos desejáveis ao professor e fixar o dever ser e fazer dos professores. No entanto, defendi que o social é assinado pela contingência, evidenciando a multiplicidade e pluralidade que caracteriza a articulação discursiva.

Entendo que os discursos, que constituem essa política, colocam os professores na posição de garantidores de um futuro que se pretende chegar, como um horizonte que se quer atingir. Nesse sentido, defendo a impossibilidade de chegada a um destino final, garantido pela

infinidade do ser. Cabe lembrar que a defesa aqui proposta é a política de currículo como prática de significação, onde há interpretação de sentidos sem que se possa prever ou controlar na totalidade esses processos. E isso é marcado por uma eterna prorrogação, entendendo que as muitas infinitas possibilidades e as tentativas de preenchimento da falta são contingenciais, visto que não há estabilização definitiva da significação na linguagem.

Desta forma, defendo a impossibilidade de implementação da BNC-Formação, pois todo texto político está sempre sujeito a múltiplas interpretações, pois nesse movimento discursivo sempre haverá escapes, permitindo as ressignificações e traduções das políticas de formação de professores. É sob esse entendimento que organizei esse trabalho, colocando em xeque todo essencialismo e as tentativas de fechamento da significação de uma vez por todas. Dessa forma, compreendo a política numa relação contextual, não essencialista e sem estruturas fixas, possibilitando o seu caráter descentralizador, contingente, precário e provisório.

Busquei no desenvolvimento desta pesquisa identificar e des-sedimentar sentidos de docência na BNC-Formação. Ter a docência como campo de estudo me fez olhar para as diversas temporalidades e espacialidades desse campo. Entendo ser produtivo e potente continuar essa pesquisa sobre os discursos das lógicas políticas numa perspectiva comparada. Entendo também que a Teoria do Discurso me trouxe esperança ao longo desse trabalho. Escrever apoiada nessa perspectiva teórico-metodológica me dá esperança! Esperança em dias melhores numa compreensão da impossibilidade de significarmos esse mundo de uma vez por todas [mesmo sendo necessária alguma significação], contudo são significações instáveis, provisórias e precárias.

Por fim, as melodias do poeta Gonzaguinha ecoaram à minha cabeça durante toda essa pesquisa. Nos momentos de angústia sobre essa temática, lembrava que é preciso viver, e que **a vida é bonita!! Ah, como ela é bonita!!** Como professora da educação básica e pesquisadora iniciante do campo do currículo, defendi, apoiada na perspectiva discursiva de currículo, o currículo como prática de significação, entendendo não ser possível ter o total controle do professor e da sua formação, por um currículo nacional, único e universal como determinado na BNC-Formação. Desta forma, essa política formativa desconsidera os processos de interpretação e negociação de sentidos, que não acontece de forma semelhante na sociedade. Reduzem os processos de identificação do professor a atividades técnicas significadas como competências essenciais a serem desenvolvidas.

Por fim, trago para esse fechamento provisório um diálogo com Macedo (2018, p. 32) a partir de Gonzaguinha. A autora destaca que é melhor ficar com a resposta das crianças, pois “[...] currículo, quando é vida, é bonito, é bonito e é bonito. Sua “boniteza” se manifestará

sempre nos espaços-tempos em que a educação acontece [...]”. Defendo, apoiado na autora, que os discursos das normatividades vêem a vida como uma desordem a ser controlada e uma sujeira a ser eliminada.

Contudo, isso não pode ser ignorado, pois essas normativas agem sobre a educação com discursos positivos tentando traçar uma rota com destino final. Com isso, a qualidade da educação tem sido reduzida a números, subjetivando o professor a demandas homogeneizadoras que tentam a todo tempo impor uma leitura única sobre o fazer docente. Assim, encerro essa pesquisa, com mais questionamentos do que respostas, colocando um ponto final provisório e apostando num adiamento de sentidos para a formação de professores.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABRUCIO, F. L. **Formação de professores no Brasil** : diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. São Paulo: Moderna, 2016.
- ABRUCIO, F. L., e SEGATTO, C. I. **Métodos inovadores de ensino**: as experiências internacionais de referenciais de atuação docente (relatório técnico). São Paulo: Todos pela Educação, 2017.
- ABRUCIO, F. L., e SIMIELLI, L. **Métodos Inovadores de Ensino**: as Experiências nacionais de Referenciais de Atuação (relatório técnico). São Paulo: Todos pela Educação, 2017.
- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schon e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (Org.) **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: **Porto Editora**, 1996.
- ANDRÉ, M. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 15, p. 43-59, 2007.
- ANDRÉ, M. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002.
- ANFOPE; et al. **Contra a descaracterização da Formação de Professores. Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução CNE/CP n.º 02 /2015**. ANFOPE, 2019. Disponível em: < <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/538/836>>. Acesso em: 03 de nov. 2022.
- ANFOPE. **Documento Final do XIX Encontro Nacional**. Niterói, ANFOPE, 2018. Disponível em: < <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf>>. Acesso em: 03 de nov. 2022.
- ANFOPE. **Documento Final do XI Encontro Nacional**. Niterói, ANFOPE, 2002. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/11%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2002.pdf>>. Acesso em: 03 de nov. 2022.
- ANFOPE. **Documento Final do VI Encontro Nacional**. Niterói, ANFOPE, 1992. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/6%C2%BA-Encontro-Nacional-da-Anfope-1992.pdf>>. Acesso em: 05 de nov. 2022.
- ANPED. **Posição da ANPEd sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**". ANPED, 2019. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>>. Acesso em: 21 de fev. 2023.
- ARAUJO, H. G.; LOPES, A. C.. Redes políticas de currículo: a atuação da Fundação Getúlio Vargas. **Práxis Educativa**, v. 16, 2021.

BALDAN, M.; CUNHA, E. V. R. Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 51-71, set./dez. 2020.

BALL, S. J. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

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

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In. BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-53.

Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa, UEGP, 2014. 270 p.

BALL, S. J. MAINARDES, J. Introdução. In. BALL, S. J. ; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 11-18.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro ... retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da escola**, v. 13, n. 27, p. 669-684, 2019.

BERTICELLI, I. A.; SCHIAVINI, D. P. Significados da pragmática linguística na formação de leitores. **Educação & Realidade**, v. 38, p. 571-586, 2013.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano**. Autêntica, 2013.

BIGLIERI, P. Populismo e emancipações: a política radical hoje, uma aproximação (com variações) ao pensamento de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P.; LINHARES, B. **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, 2017. p. 19-38.

BIGLIERI, P.; PERELLÓ, G. En el nombre del pueblo: El Populismo kirchnerista y el retorno del nacionalismo. Universidad Nacional de San Martín. **Serie Documentos de Trabajo**. nº15, 2007.

BORGES, V.; JESUS, A. P. Fazendo a “racionalidade” tremer: notas disruptivas acerca da BNC-Formação. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 31-50, set./dez. 2020.

BORGES, V.; PEREIRA, T. V. Des-sedimentações de discursos que tendem a projetar políticas curriculares para a formação docente. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 4, p. 660-682, 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 de nov. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Versão Preliminar. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. Brasília, DF. Diário Oficial da União, DF, 12 de set. 1999a. Disponível em: Acesso em:

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Versão Preliminar. Bases Conceituais para a Formação inicial de professores da educação básica**. Brasília, DF. Diário Oficial da União, DF, 12 de set. 1999b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei 13005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, DF., **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP Nº 2 de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta Preliminar da Base Nacional Comum Curricular (2ª versão)**. Brasília: MEC, 2016a.

BRASIL. ATOS DO PODER EXECUTIVO. DECRETO n.º 8.752. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Brasília, DF., Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 mai. 2016b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em 15 de set. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002a. Seção 1, p. 31.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002b. Seção 1. P. 9.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**, 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1050_91-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 de mar. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2018b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 3ª Versão do Parecer. Texto Referência. 18 de setembro de 2019. **Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, DF., Diário Oficial da União. Brasília, DF, 18 set. 2019a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>> . Acesso em: 09 de ago. 2021

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019. **Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, DF., Diário Oficial da União. Brasília, DF, 07 nov. 2019b. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA>. Acesso: em 09 de ago. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, DF., Diário Oficial da União. Brasília, DF, 07 nov. 2019c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso: em 15 de ago. 2021.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. Campinas, SP: Papyrus, 1996. Disponível em: <https://www.livrebooks.com.br/livros/pedagogia-pedagogos-e-formacao-de-professores-iria-brzezinski-0to2126dsx4c/baixar-ebook>. Acesso em: 05 de nov. 2022.

BURITY, J. Encarnação, contingência, política do nome: “religião” como ferramenta analítica e prática social-histórica na obra de Ernesto Laclau. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D.; **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. Annablume editora. 2015. 93-116.

COIMBRA, C. L. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? **Educação & Realidade**, v. 45, 2020.

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. O conhecimento como resposta curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022.

COSTA, H. H. C.; CUNHA, E. V. R. **NORMATIVIDADE, DESCONSTRUÇÃO E JUSTIÇA: para além do dever ser na Base Nacional Comum da Formação de Professores**. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1246-1265, 2021.

COSTA, H. H. C.; PEREIRA, T. V. Sentidos De Interdisciplinaridade Articulados Nas Políticas De Currículo: o caso das disciplinas Ciências Naturais e Geografia. **Cadernos de educação**, n. 44, 2013.

CUNHA, E. V.R; COSTA, H. H. C; BORGES, V. Desconstrução, alteridade e tradução:

percursos investigativos nas políticas de currículo. In: **Pensando a Política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir**. São Paulo: Cortez, 2018, p. 179-200.

CUNHA, E. V. R.; LOPES, A. C. Sob o nome ciclos: disputas discursivas para significar uma educação democrática. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 1, p. 184-202, 2017.

CUNHA, É. V. R.; COSTA, H. H. C; PEREIRA, T. V. Textualidade, currículo e investigação. **Educação**, v. 39, n. 2, p. 185-193, 2016.

CUNHA, E. V. R.; Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 575-587, 2015.

CUNHA, E. V. R.; GARSKE, L. M. N. Sentidos de formação continuada de professores para o CEFAPRO em Mato Grosso: a performatividade como a (boa) qualidade da educação. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, p. 26-34, 2018.

CRUZ, G. B.. A Pedagogia novamente em questão. **Revista eletrônica pesquiseduca**, v. 13, n. 31, p. 839-856, 2021.

DELORS, J. (org.). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO, 2001.

DERRIDA, J. A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas. **A escritura e a diferença**. 3ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, p. 229-251, 2002.

DERRIDA, J. **Posições**. (Trad.) Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, J. **Carta a um amigo japonês**. Trad. Érica Lima. In: OTONI, P. (org.). Tradução: a prática da diferença. Campinas, SP: Editora da Unicamp/FAPESP, 1998, p. 19-25.

DERRIDA, J. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 1155-1177, 2003.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Sentidos da Prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 79-99, 2009.

DIAS, R. E. Redes políticas de formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 3, n. 5, p. 27-39, 2008.

DIAS, R. E. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço ibero-americano. **Revista e-curriculum**, v. 11, n. 2, p. 461-478, 2013.

DIAS, R. E. “Perfil” profissional docente nas políticas curriculares. **Revista Teias**, v. 15, n. 39, p. 9-23, 2014.

DIAS, R. E. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, p. 590-604, 2016.

DIAS, R. E. Currículo, docência e seus antagonismos no espaço iberoamericano. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 2, p. 100-114, 2017.

DIAS, R. E.; BORGES, V.; Por uma educação/aprendizagem ao longo da vida: traços discursivos nas políticas curriculares. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M.; OLIVEIRA, G. G. S. (orgs). **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 333-360.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-19, 2021.

_____. A construção do campo da pesquisa sobre Formação de Professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

FIGUEIREDO, M. P. F. **Discursos do perfil docente nas políticas de formação de professores**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

FIGUEIREDO, M. P. F. Políticas curriculares para a formação de professores: sobre a verdade, o consenso e o controle do perfil docente. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 59-77, 2020a.

FIGUEIREDO, M. P. F. Sentidos de professor nas políticas de formação continuada para a alfabetização: o contexto discursivo de sua emergência. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 1, p. 98-109, 2020b.

FRANGELLA, R.C.P. Formação de Professores em tempos de bncc: um olhar a partir do campo do currículo. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 380-394, 2020.

FRANGELLA, R.C.P. Um começo...discutindo currículo à vera! In:_____(Org); **Políticas Curriculares, alfabetização e infância: por outras passagens**. Curitiba: CRV, 2021, 9-16.

FRANGELLA, R.C.P.; OLIVEIRA, M. E. B.; Políticas curriculares e formação de professores: isto e aquilo? Ou o mesmo? FRANGELLA, R.C.P.; OLIVEIRA, M. E. B. (Org). **Currículo e formação de professores: sobre fronteiras e atravessamentos** – Curitiba: CRV, 2017, p. 21-42.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 17-43, 1999.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de

formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 136-167, 2002.

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

FREITAS, H. C. L. 30 anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 24, p. 511-528, 2018.

FREITAS, H. C. L. Anfope e o enfrentamento das políticas neoliberais nos anos 1990: lições a serem analisadas. **Revista Formação em Movimento**, v. 1, n. 1, p. 57-72, 2019a.

FREITAS, H. C. L. **Uma base para a formação: que concepções a informam? Blog da Helena, 2019b**. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2019/09/24/uma-base-para-a-formacao-que-concepcoes-a-informam/>>. Acesso em: 29 de out. 2022.

FREITAS, L. C. de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348-365. 2013.

GARCIA, M. M. A. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 445-455, 2010.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. GATTI, B. A et al., – Brasília: UNESCO, 2019.

GIACAGLIA, M. Universalismo e particularismo: emancipação e democracia na teoria do discurso. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. Do estruturalismo ao pós-estruturalismo: entre fundamentar e desfundamentar. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2ª ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 93-108, 2014.

HOBOLD, M. S.; FARIAS, I. M. S. Apresentação do dossiê temático formação de professores: projetos em disputa. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-8, 2021.

HYPÓLITO, Á. M. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019.

HYPOLITO, Á. M.; IVO, Andressa A. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista E-Curriculum**, nº 11, v. 02, p. 376- 392. ago 2013.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2001.

JUNIOR, N. N.; FÜHR, J. J.; KIST, A.U. Diálogos possíveis entre a psicanálise lacaniana e a teoria do discurso. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P.; LINHARES, B. **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, p. 63-84, 2017.

LACLAU, E. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. 2. ed. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión, 2000.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

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

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

LINO, L. A. Desafios da Formação de Professores no cenário atual: resistências e proposições aos projetos de desmonte e descaracterização. **Revista Didática Sistêmica**, v. 22, n. 2, p. 40-56, 2020.

LINO, L. A. QUATRO DÉCADAS DE LUTAS E RESISTÊNCIA: A ANFOPE e as políticas de formação de professores no Brasil. **Revista Formação em Movimento**, v. 1, n. 1, p. 12-15, 2019.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de educação**, p. 109-118, 2004.

LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Ed. Uerj, 2008.

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

LOPES, A. C. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, p. 700-715, 2012.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, A. C. Ainda é possível um currículo político? In: LOPES, A. C.; ALBA, A. (orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. 1.ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 43-62, 2014.

LOPES, A. C. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. (orgs). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, v. 1, p. 117-147, 2015a.

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

LOPES, A. C. **Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo**. Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar. São Paulo: Intermeios, p. 109-127, 2017a.

LOPES, A. C. **Posfácio: as possibilidades investigativas e políticas da teoria do discurso**. In: SILVA, L. G. T da; COELHO, G. B; COSTA, E. G da; FREITAS, F. C. de. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: a obra de Ernesto Laclau a partir de abordagens empíricas e teóricas. Curitiba: CRV, 225- 228, 2017b.

LOPES, A. C. Sobre a decisão política em terreno indecidível. In: LOPES, A. C.; SISCAR, M. (Org.). **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução e porvir**. São Paulo: Cortez, 83 – 115, 2018a.

LOPES, A. C. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M.; OLIVEIRA, G. G. S. (orgs). **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018b. p. 133-168.

LOPES, A. C. Articulações de demandas educativas (im) possibilitadas pelo antagonismo ao “marxismo cultural”. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 109, p. 1 - 21, 2019.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, p. 486-507, 2015.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Currículo, conhecimento e interpretação. **Currículo sem fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, 2017.

LOPES, A. C; COSTA, H. H. C. School subject community in times of death of the subject. **Policy Futures in Education**, v. 17, n. 2, p. 105-121, 2019.

LOPES, A. C.; CRAVEIRO, C. B. Sentidos de docência nos projetos curriculares FHC e Lula. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 3, p. 452-474, 2015.

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

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, v. 46, p. 1-9, 2021.

LOPES, A. C; MENDONÇA, D.; BURITY, J. A. **A contribuição de Hegemonia e estratégia socialista para as ciências humanas e sociais**. In: LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, p. 7 – 32, 2015.

LOPES, A. C.; OLIVEIRA, M. B. Redes de pesquisa e articulações discursivas nas políticas de currículo. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, M. B. (orgs). **Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, v. 1, 2017, p. 11-29.

LOPES, A. C.; SISCAR, M. (Org). Pensando políticas com Derrida. In: **Pensando a Política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir**. São Paulo: Cortez, 2018, p.7-12.

MACEDO, E. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação? **Revista Teias**, v. 1, n. 2, p. 16, 2000.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 285-296, 2006.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, p. 716-737, 2012.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, v. 32, p. 45-68, 2016.

MACEDO, E. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, 2017.

MACEDO, E. A educação e a urgência de “desbarbarizar” o mundo. **Revista e-curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1101-1122, 2019.

MCKINSEY & COMPANY. **Como os Sistemas Escolares de melhor desempenho do mundo chegaram ao Topo**. 2008.

MENDONÇA, D. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso. **Revista de Sociologia e Política**, p. 135-145, 2003.

MENDONÇA, D. Como olhar" o político" a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 1, p. 153, 2009.

MENDONÇA, D. Teorizando o agonismo: crítica a um modelo incompleto. **Sociedade e Estado**, v. 25, p. 479-497, 2010.

MENDONÇA, D. Fundamentar ou Não Fundamentar? A Questão do Pós-Fundacionalismo. In: MENDONÇA, D.; LINHARES, B. (Org). **Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Mouffe: implicações teóricas e analíticas**. São Paulo: Intermeios, 2021, p. 29 – 51.

MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. Do estruturalismo ao pós-estruturalismo: entre fundamentar e desfundamentar. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2ª ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 27-45, 2014.

MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P.; LINHARES, B. Da verdade metafísica à verdade antropológica: elementos filosóficos para a compreensão do pós-fundacionalismo. MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto; LINHARES, Bianca. **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, p. 11-17, 2017.

MOUFFE, C. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista Sociologia Política**. Curitiba, 25, p. 11-23, nov. 2005.

MOUFFE, C. **Sobre o político**. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2015.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017.

OCDE. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. 1ª ed. São Paulo: Editora Moderna Ltda, 2006. Disponível em: <<https://vdoc.pub/documents/professores-sao-importantes-atraindo-desenvolvendo-e-retendo-professores-eficazes-uuh573p7qo80>>. Acesso em 05 de jun. 2022.

OCDE. **Melhores competências. Melhores empregos. Melhores condições de vida: uma**

abordagem estratégica das políticas de competências / OCDE . 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2014. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/melhores-competencias-melhores-empregos-melhores-condicoes-de-vida_9788563489197-pt>. Acesso em 29 de out. 2022.

OCDE. **A Educação no Brasil. Uma perspectiva internacional**, 2021a. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf>. Acesso em: 08 de maio 2021.

OCDE. **Perspectiva da Política de Educação. BRASIL. Com foco em políticas nacionais e subnacionais**, 2021b. Disponível em: <<https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-INT-PT.pdf>>. Acesso em: 05 de ago 2021.

OLIVEIRA, G. G. S. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre a Teoria Política do Discurso e Análise do Discurso em Educação. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M; OLIVEIRA, G. G. S. **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. Recife: Editora UFPE, 2018. p. 169-216.

OLIVEIRA, G. G. S.; OLIVEIRA, A. L.; MESQUITA, R. G. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, v. 38, p. 1327-1349, 2013.

OLIVEIRA, M. B. Regime de colaboração e formação docente: práticas discursivas na produção política ProBNCC/RN. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021.

OLIVEIRA, M. B.; FRANGELLA, R. C. P. Conectando currículo, política e cultura numa perspectiva discursiva. In: LOPES, A. C; OLIVEIRA, M. B. **Políticas de Currículo. Pesquisas e Articulações Discursivas. Curitiba: CRV**, p. 81-96, 2017.

PEREIRA, T. V. A pesquisa curricular na virada cultural conservadora: os limites da normatividade curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 910-922, 2019.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/413673640/Os-Professores-e-a-Sua-Formacao>. Acesso em: 09 de nov. 2022.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. (Trad.). Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINAR, W. **Estudos curriculares: ensaios selecionados/ Willian Pinar; seleção, organização e revisão técnica Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (Orgs)**. São Paulo: Cortez, 2016.

PINTO, M. C.; LOPES, A. C. Desconstrução, colonialidade e ubuntu. **Abatirá-Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, v. 2, n. 4, p. 182-208, 2021.

PROFISSÃO DOCENTE. Contribuições do Movimento Profissão Docente à Consulta

Pública das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, 2019.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/413673640/Os-Professores-e-a-Sua-Formacao>. Acesso em: 09 de nov. 2022.

PIRES, M. A. CARDOSO, L. R. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, v. 25, n. 55, p. 73-93, 2020.

REIS, G.; GONÇALVES, R. M. Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica: dilemas, embates e pontos de vista. **Série-Estudos**, v. 25, n. 55, p. 155-180, 2020.

RIGO, R. M.; VITÓRIA, M. I. C.; MOREIRA, J. A. Engagement acadêmico: retrospectiva histórica (diferentes níveis, distintas consequências e responsabilidades). **Promovendo o engagement estudantil na Educação Superior**. Porto Alegre: Edipucrs, 2018.

SAMPAIO, E. A virada linguística e os dados imediatos da consciência. **Trans/Form/Ação**, v.40, p. 47-70, 2017.

SANTIAGO, S. **Glossário de Derrida**. Livraria F. Alves Editora, 1976.

SANTOS, L. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 72, n. 172, 1991.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Editora Cultrix, 2006.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 10 de nov. 2022.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Anfope Gestão 2000-2002: Nos alvares do século XXI. **Revista Formação em Movimento**, v. 1, n. 1, p. 73-87, 2019.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, 15-36, jan./jun., 2013.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Penso Editora, 2000.

SCHULTZ, T. W. O capital humano. Investimentos em educação e pesquisa. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 4, n. 2, 2014.

SILVA, V. G.; ALMEIDA, P. C. A.; GATTI, B. A.. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 286-311, 2016.

SILVA, K. A. C. P. C. Políticas de formação de professores: construindo resistências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 307-320, jul./out. 2018.

SILVA, K. A. C. P. C; CRUZ, S. P. S. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 46, p. 89-104, 2021.

SILVA et al. (orgs .). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: a obra de Ernesto Laclau a partir de abordagens empíricas e teóricas**. Curitiba: CRV, 2017.

SILVA, L. G. T. Ernesto Laclau (1935-2014): a trajetória de um legado às ciências sociais. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 29, n. 1, p. 194-211, 2014.

SILVA, A. A. P.; ORTIGÃO, M. I. R. O curso de Pedagogia e os retrocessos na legislação educacional: uma ofensiva às possibilidades de formação crítica. **Série-Estudos**, v. 25, n. 55, p. 95-116, 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

SOKOLOWSKI, M. T. Levantamento histórico da formação de professores no Brasil: legislação e políticas educacionais. **Educação: Teoria e Prática**, v. 25, n. 49, p. 225-238, 2015.

TAFFAREL, C. N. Z; CARVALHO, M. S.; LUZ, S. F. Crise conjuntural e estrutural do capitalismo: luta pela base nacional comum na formação de professores ANFOPE. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 105-126, 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3ª ed. — Petrópolis, RJ : Vozes, , 2017

WILLIAMS, J. O pós-estruturalismo como desconstrução. Gramatologia, de Jacques Derrida. Williams, J. **Pós-estruturalismo. Tradução de Caio Liudvig**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 46-82, 2012.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & sociedade**, v. 28, p. 1287-1302, 2007.